



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – *STRICTO SENSU*
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

NEUSA MARIA ZANGELINI

**EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E DEMOCRACIA PARTICIPATIVA:
O EDUCADOR SOCIAL E O SEU PAPEL NO MUNICÍPIO
DE LAGES (SC)**

**LAGES (SC)
2012**

NEUSA MARIA ZANGELINI

**EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E DEMOCRACIA PARTICIPATIVA:
O EDUCADOR SOCIAL E O SEU PAPEL NO MUNICÍPIO
DE LAGES (SC)**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação - *Stricto sensu* – em Educação da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC - para obtenção do grau de Mestre em Educação, da Linha de Pesquisa II: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientador: Professor Dr. Geraldo Augusto Locks

Coorientação: Professora Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida

LAGES (SC)

2012

Ficha Catalográfica

Z29e

Zangelini, Neusa Maria.

Educação não formal e democracia participativa:
o educador social e o seu papel no município
de Lages (SC) / Neusa Maria Zangelini. --
Lages (SC), 2012.
140f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto
Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da
Universidade do Planalto Catarinense.

Orientador: Geraldo Augusto Locks.

Coorientadora: Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

1. Educação – aspectos sociais. 2. Educação não-formal.
3. Sociologia educacional. I. Locks, Geraldo Augusto.
II. Almeida, Maria de Lourdes Pinto de. III. Título.

CDD 370.118

NEUSA MARIA ZANGELINI

**O EDUCADOR SOCIAL E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NA
CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA EM LAGES, SC**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC - para obtenção do grau de mestre em educação, da Linha de Pesquisa II: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks

Orientador

Prof. Dr. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Coorientadora

Prof. Dr. Xxxxxx

Titular do PPGE

Dr. Ludimar Pegoraro

Suplente do PPGE

Lages

2012

*Dedico esta Dissertação aos Professores e
participantes do Curso de Formação de
Lideranças e Gestores Sociais de 2011.*

RESUMO

Este trabalho reflete sobre a formação e o papel do educador social na sociedade contemporânea. A abordagem teórica se desenvolve à luz de categorias gramscianas e na perspectiva da educação não formal. Para ilustrar o processo formativo coloca-se em cena a ação pedagógica efetiva vivenciada no Curso de Formação de Lideranças e Gestores Sociais realizado pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) em 2011. A questão norteadora desta pesquisa pode ser explicitada em duas direções: a primeira, enfrentada na eleição e reflexão de categorias de análise que possibilitam compreender o processo de formação e ação do educador social enquanto sujeito articulador de políticas públicas junto ao Estado, situado no meio da população em bairros de periferia urbana da cidade de Lages (SC), São eleitas algumas das categorias desenvolvidas pelo pensador e militante político, Antonio Gramsci, tais como: intelectual orgânico, sociedade civil, hegemonia e Estado ampliado. A outra direção da questão norteadora da pesquisa é o Curso de Formação de Lideranças e Gestores Sociais tomado como referência epistemológica e metodológica na formação do educador social. Desta forma, busca-se a unidade da teoria e a prática por meio da pesquisa bibliográfica e o trabalho de campo, este compreendido também como espaço de reflexividade. Para a realização do trabalho de campo elegeu-se as três habilidades utilizadas na construção do conhecimento consagradas pelas ciências sociais, ou seja, a observação, o ouvir e o registro dos dados. Além deste procedimento, outra técnica utilizada para a coleta de dados foi a aplicação de um questionário dirigido a cada um dos educadores sociais participantes do Curso onde avaliam do ponto de vista dos conteúdos e da metodologia utilizada o Curso. A análise desenvolvida no trabalho permite pensar esta prática educativa assumida pela Universidade enquanto uma estratégia fundamental na construção de sujeitos autônomos e protagonistas de políticas públicas no marco da democracia participativa.

Palavras-chaves: Educador Social. Educação não formal. Democracia Participativa. Universidade. Curso de Formação de Lideranças.

ABSTRACT

This paper reflects on the role and training of social educator in contemporary society. A theoretical approach is developed in the light of Gramscian categories and the prospect of non-formal education. To illustrate the training process is placed on effective pedagogical action scene experienced Training Course on Leadership and Social Managers conducted by the University of Southern Brazil (UNIPAC) in 2011. The main question of this research can be explained in two directions: first, faced in the election and reflection of categories of analysis that allow understanding the process of formation and action of social educator as a subject in public policymaking near the State situated in the middle of the population in peri-urban neighborhoods of the city of Lages (SC), some of the categories are elected developed by political activist and thinker, Antonio Gramsci, such as organic intellectual, civil society, hegemony and enlarged State. The other direction of the guiding question of the research is the Training Course for Leaders and Managers Social taken as reference epistemological and methodological training in the social educator. Thus, we seek the unity of theory and practice through literature research and field work, this also understood as a space of reflexivity. To conduct the fieldwork was elected the three skills used in the construction of knowledge devoted to the social sciences, ie, observation, listening and recording data. In addition to this procedure, another technique used for data collection was the use of a questionnaire to each of the participating educators Course assess where the point of view of content and methodology Course. The analysis developed in this work to suggest educational practice undertaken by the University as a key strategy in building autonomous subjects and protagonists of public policies within the framework of participatory democracy.

Palavras-chaves: Social Educator. Non-formal education. Participatory Democracy. University. Leadership Training Course.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sexo	102
Gráfico 2: Tempo de residência no bairro	103
Gráfico 3: Idade dos participantes do sexo feminino	103
Gráfico 4: Idade dos participantes do sexo masculino	104
Gráfico 5: Escolaridade dos participantes do sexo feminino	104
Gráfico 6: Escolaridade dos participantes do sexo masculino	105
Gráfico 7: Como ficou sabendo do curso de capacitação de lideranças e gestores sociais	105
Gráfico 8: Ocupação profissional – sexo feminino	106
Gráfico 9: Ocupação profissional – sexo masculino	107
Gráfico 10: Quando entrou no Curso o que esperava	108
Gráfico 11: Gostaria de continuar seus estudos	109
Gráfico 12: Acha que voltar a estudar traria benefício no trabalho realizado no bairro	111
Gráfico 13: Pensando nas necessidades do bairro, quais os caminhos ou ferramentas que você utiliza para resolvê-los	111
Gráfico 14: O curso de capacitação está sendo válido	113
Gráfico 15: Você pretende realizar alguma ação na sua comunidade, derivada da participação no curso de capacitação	114
Gráfico 16: Você considera importante o engajamento da universidade com a comunidade local, através da oferta de cursos de educação popular	114
Gráfico 17: Participa de alguma instituição comunitária	115
Gráfico 18: Qual instituição comunitária	116
Gráfico 19: Qual cargo que ocupa	116
Gráfico 20: Quanto tempo ocupa o cargo	117
Gráfico 21: Dificuldades na liderança no bairro	117
Gráfico 22: Participação política não eleitoral ou não partidária	119
Gráfico 23: Diferença entre democracia representativa e participativa	119
Gráfico 24: Contribuição do Curso na sua vida	120

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
1 INTRODUÇÃO	10
2 CATEGORIAS FUNDANTES PARA DECIFRAR A LIDERANÇA SOCIAL ATIVA.....	27
2.1 INTELLECTUAL ORGÂNICO E O ESTADO AMPLIADO DE GRAMSCI.....	28
2.2 SOCIEDADE CIVIL E HEGEMONIA	38
2.3 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O EDUCADOR SOCIAL.....	42
2.4 EMANCIPAÇÃO E AUTONOMIA DO SUJEITO SOCIAL.....	48
3 DEMOCRACIA PARTICIPATIVA E O EXERCÍCIO DE CIDADANIA.....	51
3.1 CONSELHOS GESTORES: NOVOS MECANISMOS DE CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E CONTROLE SOCIAL	52
3.2 A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NÃO ELEITORAL OU PARTIDÁRIA: UM INDICADOR DA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA	60
3.3 O ESTADO NEOLIBERAL E O EDUCADOR SOCIAL: UMA RELAÇÃO DE CONTRADIÇÃO.....	63
4 O CURSO DE FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS E GESTORES SOCIAIS DA UNIPLAC: UMA ILUSTRAÇÃO PEDAGÓGICA POSSÍVEL	73
4.1 HISTÓRICO.....	74
4.2 ORGANIZAÇÃO DO CURSO.....	81
4.2.1 Objetivos e metodologia	83
4.2.2 Teoria e prática do curso	85
4.2.3 Percepção dos participantes	94

5 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	97
5.1 INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE E SOCIEDADE CIVIL.....	97
5.2 ANÁLISE DE DADOS	101
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 123
 REFERÊNCIAS	 127
 APÊNDICES	 132
 ANEXOS	 137

1 INTRODUÇÃO

A ciência se desenvolve, a humanidade se humaniza, as sociedades se civilizam e, pouco a pouco, assintoticamente, chegaremos a uma sociedade em que praticamente não mais haverá exploração: esta democracia representativa tenderá a tornar-se uma verdadeira democracia (CASTORIADIS, 1998, p. 37).

A construção social do sujeito e de seu projeto, como demonstra Velho (2004), nunca é um fenômeno puramente interno ou subjetivo. Ele ocorre dentro de “um campo de possibilidade”, profundamente interativo e interpretativo.

O objeto de pesquisa, ao ingressar no Mestrado, encontrava-se profundamente fragmentado e distante da realidade. Transformar um projeto estagnado, limitado e exaustivamente discutido em um projeto provocador e inquietador - que formulasse questões de elevado grau de complexidade - foi o desafio enfrentado.

Gradativamente, pela alavanca das leituras e debates produzidos em sala de aula, foi emergindo a necessidade de voltar às raízes de sujeito engajado em movimentos sociais, aspirando a um objeto investigatório de relevância social, além de academicamente inovador. O novo objeto de investigação foi surgindo na medida em que passamos a centrar a atenção no Curso de Formação de Lideranças e Gestores Sociais, o qual começou a ser desenvolvido na Universidade do Planalto Catarinense no primeiro semestre de 2011. O curso foca a formação de lideranças, caracterizando-se pelo exercício da cidadania e por processos educativos não formais; ou seja, tem em sua essência a participação política não eleitoral ou não partidária.

Algumas informações acerca de minha história de vida podem ser úteis para demonstrar a construção do objeto desta dissertação. O engajamento social começou ainda na pré-adolescência (com apenas dez anos de idade), participando como representante estudantil eleita do Centro Cívico. Foi um desafio que não temi. Pelo contrário: tal participação fortaleceu a decisão de fazer anunciar com fundamento minhas ideias, e proclamar principalmente a voz do coletivo.

O “campo de possibilidade” mais significativo ocorreu com a inserção nos movimentos sociais, mais propriamente no campo da educação formal e não formal. Deste itinerário, é importante enfatizar que, nos anos 80, iniciei a vida profissional como docente, e fui privilegiada por fazer parte, como professora, de uma escola (localizada na periferia da cidade de Lages) cuja filosofia educativa era compartilhar sonhos e ideais, além de realizar projetos na perspectiva da autonomia e emancipação de sujeitos, como aponta Freire (1999).

A convivência em reuniões para discutir os problemas advindos de um bairro recém-criado, o Bairro Habitação, foi concretamente o primeiro contato com as lideranças comunitárias.

O bairro passou a ser reconhecido socialmente como exemplo de articulação comunitária em que os moradores tinham espaço de participação e decisão acerca do destino do bairro. Seus moradores traziam um legado de organização social desde sua origem, em 1977.

As próprias residências eram construídas em mutirão, assim como a escola, o posto de saúde e, obviamente, a sede da associação de moradores. Os moradores reuniam-se periodicamente para deliberar sobre diversos assuntos pertinentes à comunidade. Na condição de professora, eu não só acreditava neste processo de intensa mobilização e educação, como também participava dele.

Algo que possibilitava e legitimava a tomada de decisão era a filosofia da administração municipal dessa época: “A Força do Povo¹” (1976-1982), a qual reunia o colegiado de governo, juntamente com a comunidade, no intuito de elaborar as prioridades do Orçamento Participativo; denotando um novo momento histórico em que o líder comunitário ganhava força e espaço, com voz e vez na comunidade e no poder público. Uma nova relação política se constituiu na cidade entre a comunidade organizada e o governo municipal: identificavam-se, naqueles sujeitos sociais, líderes envolvidos e respeitados pelos moradores. Não se percebia na época, mas estava aí o embrião organizativo das ações que hoje são denominadas “políticas públicas”.

Alves (1988, p. 36) informa que “a primeira Associação de Bairro nasceu em 1978 e puxou a fiera das outras”. Atualmente, ultrapassam a casa de 70. O que chama atenção no relato desse autor são as atribuições desenvolvidas pela associação do bairro Habitação e das outras nascentes na época. No dizer de Alves (1988, p. 37):

Hoje, as Associações de Bairros são também responsáveis pelo encaminhamento de assuntos comunitários, como o da coleta do lixo, da preservação das ruas e calçadas, da organização das festas populares e até mesmo de questões particulares, como a busca de empregos, os atendimentos a pessoas sem recursos – viúvas, acidentados, etc. – e o concerto de habitações insalubres. Muitas vezes resolvem esses assuntos sem recorrer ao poder público.

No exercício dessa participação popular, tendo como ponto de partida a realidade e as necessidades básicas da existência humana, através da participação não eleitoral (ou seja, pela

¹ Slogan da administração de “Dirceu Carneiro (eleito prefeito de Lages (SC) em 1976, pelo MDB)”, conforme (ALVES, 1988, p. 7).

“experiência”), muitos moradores - líderes comunitários - foram se constituindo em sujeitos sociais e políticos. Um processo muito semelhante ao que Gohn (2002) destaca com as palavras de Thompson, o sociólogo que cunhou a categoria “experiência” com sentido alavancador da construção do sujeito:

Pela experiência os homens se tornam sujeitos, experimentam situações e relações produtivas como necessidades e interesse, como antagonismos. Eles tratam essa experiência em sua consciência e cultura e não apenas a introjetam. Ela não tem um caráter só acumulativo. Ela é fundamentalmente qualitativa (GOHN, 2002, p. 204).

No início dos anos de 1990, o Bairro Habitação já estava consolidado como modelo de organização e participação social em Lages. O resultado concretizou-se em três mandatos como diretora eleita da única escola do bairro, o Grupo Escolar Municipal Mutirão; com o envolvimento maciço de pais e alunos, mantendo a mesma concepção de engajamento. A experiência de diretora, bem como o envolvimento na categoria dos profissionais em educação do município resultou na presidência do Sindicato Municipal dos Profissionais em Educação de Lages (SIMPROEL)².

A condição de líder sindical e representante da educação municipal foi fator determinante para a busca por uma cadeira na Câmara de Vereadores, em 2008, alterando profundamente minha trajetória de vida. Afinal, até então, a atuação social e política ocorreu pelo viés da participação política não partidária. Agora, todavia, exerceria a função de representante dos eleitores no Poder Legislativo Municipal. Isso mudou substancialmente minha posição política na sociedade, transitando da sociedade civil organizada para o Estado.

É isto que ocorre no modelo político da democracia representativa: após uma eleição, o eleito passa para a condição de “político”. São exaustivos os estudos que mostram o descrédito nutrido pela população em relação aos políticos. Castoriades (2001, p. 29) chega a afirmar que a democracia representativa é uma pseudodemocracia, visto que “seus representantes muito pouco representam as pessoas que os elegem. Primeiramente, eles representam a si mesmos ou representam interesses particulares, *lobbies* etc”.

Diante dessa nova realidade, passei a visitar os bairros da cidade. Na condição de vereadora, fui à direção de fazer-me presente no cotidiano das pessoas, dialogar com lideranças, enfim, com a comunidade organizada. O panorama que encontrei era completamente adverso ao dos anos 80, quando a sociedade brasileira passava por um período de abertura do regime militar e intenso processo de democratização. Nesse momento, a

² Ver: Salete Araújo Camargo. “Lutas, conquistas e impasses da ação sindical docente: o caso do sindicato municipal dos profissionais em educação de Lages”. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, 2011.

realidade era outra: havia um profundo distanciamento da liderança com sua comunidade e, principalmente, a indiferença por parte do poder público local em relação à sua representação. Aconteciam reuniões vazias, conflitos de prioridades na resolução de problemas, atuações políticas personalizadas, conformismo geral com a política, além da falta de planejamento.

A constatação dessa realidade perturbadora causou-nos uma inquietação, provocando a necessidade de “ir a fundo”, com o intuito de entendermos o que estava acontecendo. Nasceu, então, uma pergunta a qual não quer calar e que precisa ser encarada por todos que estão à frente do processo educacional e político, comprometidos com uma nova concepção de mundo, mais justa e igualitária. Trata-se da pergunta fundante e norteadora do objeto de pesquisa desta investigação. Ela pode ser explicitada em duas perspectivas - a primeira: em que categorias de análise a liderança social situada em bairros de periferia urbana, na condição de agente de construção de políticas públicas, pode ser pensada na sociedade contemporânea? A segunda: o Curso de Formação de Lideranças e Gestores Sociais, realizado pela Universidade do Planalto Catarinense no período de 2011, pode ser tomado como uma referência epistemológica e metodológica no processo de educação de lideranças sociais hoje?

Para esmiuçar essas questões, eu e meus orientadores tivemos de mergulhar na história, o que nos levou a meados dos anos 80 do século XX, quando o Brasil saía de um longo período de Regime Militar e em que grande parte da população desejava mudanças profundas. Uma das maneiras encontradas por essa parte da população para levar adiante essas mudanças foi fortalecer os partidos políticos que defendiam claramente a necessidade de uma nova ordem social. Outra maneira posta em prática foi passar a pressionar os governantes, através de sindicatos, organizações de bairros, comunidades de base etc., para que atendessem prioritariamente às necessidades da população mais pobre. Gohn (2002, p. 226) demonstra que:

Os regimes militares foram substituídos por regimes civis, em processos negociados nos parlamentos ou por via eleitoral. Os movimentos sociais cresceram em número, ganhando diferentes tipos de matizes, e logrando visibilidade em sua luta pela redemocratização e por causas específicas.

Com o decorrer do tempo, as organizações de bairros (especificamente as associações de moradores) foram se fortalecendo em todo o país e organizando-se como instituições representativas das demandas da comunidade. Líderes levantavam bandeiras, apontavam as necessidades e buscavam melhorias nas condições de vida das pessoas. A cada dia, tornavam-se referência sem nada ganhar, além do bem estar de todos e de cada um. Tinham tudo em comum, conheciam os problemas e idealizavam as soluções, e, principalmente, tinham o

entendimento de que somente juntos conseguiriam as conquistas desejadas. Articuladores promoviam reuniões, debatiam, deliberavam ações e exigiam do poder público iniciativas que minimizassem os seus problemas. Houve, portanto, um novo entendimento no que se refere à concepção de política; como relata Gohn (2002, p. 173):

A abordagem dos fatores políticos tem centralidade, e a política passou a ser enfocada do ponto de vista de uma cultura política, resultante das inovações democráticas, relacionadas com as experiências dos movimentos sociais, e tem papel tão relevante quanto à economia no desenvolvimento dos processos sociais históricos.

Eis um contexto social em ebulição que retratava a realidade dos movimentos sociais de base na década de 1980 do século XX. No entanto, à medida que ganhavam força e reconhecimento, os movimentos sociais despertavam também a fúria dos detentores do poder, em virtude de suas exigências e manifestações. Muitas lideranças foram sufocadas; outras, desviadas para dar sustentação à política partidária; algumas, até mesmo manipuladas, com o intuito de manter as elites no poder. Ancorado por Semeraro (2006, p. 32): “a concentração das atenções nos partidos, a profissionalização da política e o dispêndio de energia acabaram esvaziando os espaços voltados para educação popular e esvaziando muitos movimentos sociais”.

A comunidade se afastou, e surgiram dúvidas sobre as boas intenções do movimento, o qual começou a se esvaziar. O despreparo ficou evidente, e a realidade participativa sofreu uma estagnação. A ausência do Estado fez com que as Organizações não Governamentais (ONGs) assumissem o papel de atender às necessidades primárias da população.

No território da Serra Catarinense, não foi diferente: a participação política cidadã encontrou muitos obstáculos. Historicamente, constataram-se diferentes formas de relações de poder que negaram essa participação e, por conseguinte, o espírito republicano. As relações da sociedade com o poder público (com raras exceções de períodos curtos) realizou-se de cima para baixo. É uma história, em âmbito de país, perfeitamente contemplada na obra de Carvalho (2003), especialmente quando se refere à cidadania no Brasil como um longo caminho.

De que forma realizar a travessia de uma cidadania passiva para ativa? Antônio Gramsci é reconhecido nos meios acadêmicos como um intelectual que valorizou o saber popular e apostou na elevação da cultura dos trabalhadores, ou seja, na formação de lideranças – intelectuais orgânicos – como estratégia de mobilização de massa, transformação da sociedade e construção de projeto societário. Nosso pressuposto é de que o caminho da

elevação geral da cultura dos sujeitos, na perspectiva gramsciana, parte da articulação do conhecimento formal com a prática social. Através dessa combinação, a realidade poderá ser alterada. Assim, a formação de lideranças poderá ser a estratégia para a retomada da participação e representação social e política, entendendo-se política como o interagir do indivíduo com o outro na sociedade.

É importante também registrar que outro motivador da pesquisa centra-se na educação não formal, a qual perpassa a ação pedagógica do curso. Como demonstra Gohn (2010), é uma das alternativas possíveis na educação para a cidadania; visto que possibilita a mobilização dos sujeitos sociais, a fim de romper com o estado de apatia e imobilismo vivido por expressivos setores sociais, sobretudo os segmentos populares que se encontram em situação de vulnerabilidade.

É sabido que o projeto neoliberal tem desarticulado e desmobilizado expressivos movimentos sociais no país e, para manter sua dominação e controle, afirma absolutamente o saber acadêmico (científico e gerador da inovação tecnológica), discriminando e desprezando o saber popular. Desse modo, grande parte da sociedade acredita que este conhecimento não tem valor. A classe trabalhadora, ao não se apropriar devidamente dos seus saberes e de sua história, torna-se fragilizada e acaba sendo “presa fácil” do sistema capitalista. Ao submeter a classe trabalhadora a agir e pensar segundo os padrões culturais da classe dominante, esta impede a primeira de construir uma identidade própria. Vemos, então, a educação não formal como forma de cultivar o saber popular, como estratégia de elevação da classe trabalhadora que conduzirá à emancipação cultural e política, podendo assim alterar a constituição do poder e o rumo da história. A respeito desse aspecto, Gramsci (1981, p. 21) se manifesta:

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “por si”, sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica.

Partimos da constatação de que o saber popular ainda não está teorizado e sistematizado, mas percebemos que a educação não formal torna-se um espaço viável de valorização desse saber. Um saber construído historicamente e ignorado pela academia, mas que, se trabalhado no espaço da educação não formal, resgataria a autoestima e possibilitaria o compartilhamento de experiências, principalmente o repensar da concepção de mundo. Sendo assim, a educação não formal, ao inverso da educação acadêmica - que muitas vezes acentua as diferenças e não divulga o saber de forma democrática - possibilita a união de lições de

vida e sobrevivência com a vontade de construir uma nova sociedade, dando fôlego às ideias de mudança e de luta, já que parte do reconhecimento do valor intrínseco ao saber popular.

Consideramos a educação não formal como espaço de posicionamentos políticos e sociais, criador de laços de afinidade e gerador de luzes, como prática que visa ao despertar da consciência a partir do conhecimento de si e da realidade. Espaço em que a presença do sujeito não é mero ornamento, mas assume caráter de intervenção e interação.

Entendemos também que a educação não formal permite ir além do individual e rompe com o isolamento do sujeito, colocando os interesses coletivos como prioridade das ações. Primeiro, porque a convivência constrói gradativamente uma identidade de grupo; segundo, porque o fortalecimento da relação se materializa no próprio fortalecimento da ação; por último, permite a organização do coletivo, que define suas prioridades e intervém no cotidiano da vida social. Logo, a educação não formal é palpável na vida dos sujeitos, reflete o modo de vida e de pensar do coletivo envolvido, além de promover sua ascensão cultural. Tal educação impulsiona a troca de experiências, além de proporcionar uma leitura contextualizada de mundo. Assim, a educação não formal assume contornos revolucionários, porquanto penetra gradativamente no cotidiano das pessoas, estabelecendo um novo modo de encarar a vida, tendo no horizonte novas relações sociais. Transforma o sentimento de competição em sentimento de solidariedade e, por conseguinte, “educa o ser humano para civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo” (GOHN, 2010, p. 19).

Precisamos, portanto, romper com as barreiras do distanciamento formal e acadêmico, além de enfrentar o desafio de dialogar com os sujeitos sociais e nos aproximarmos de sua realidade, a fim de contemplar rigorosamente o nosso objetivo geral: analisar o papel do educador social na sociedade contemporânea, à luz das categorias gramscianas e na perspectiva da educação não formal, tendo como ilustração de ação pedagógica efetiva o Curso de Formação Lideranças e Gestores Sociais realizado na Uniplac no ano de 2011.

Como objetivos específicos, propomo-nos: a) explicitar o significado e as implicações das categorias do intelectual orgânico, Estado ampliado, hegemonia e sociedade civil na formação da liderança; b) refletir sobre a concepção de educação não formal e o papel do educador social nos processos de emancipação e autonomia de constituição do sujeito social; c) refletir sobre os mecanismos de participação no sistema de democracia participativa, com atenção especial para os conselhos gestores; d) analisar o Curso de Formação de Lideranças e Gestores Sociais desenvolvido pela UNIPLAC, como ilustração de ação pedagógica efetiva de formação de lideranças na sociedade.

A relevância social desta pesquisa decorre, em primeiro lugar, da abordagem teórica realizada, a qual foca categorias de análise que permitem refletir acerca das características da liderança social na sociedade contemporânea. Outro aspecto a ser destacado é o fato de a reflexão sobre a liderança social neste texto encontrar-se combinada com uma pesquisa de campo que privilegia o curso de formação supracitado enquanto uma ação pedagógica efetiva em que, de certo modo, as categorias trabalhadas aqui estão sendo testadas.

Destacamos também a democracia participativa como espaço de participação não eleitoral ou partidária, via órgãos institucionais. Todavia, para que a presença da sociedade civil realmente faça a diferença, é necessário qualificar a participação e promover a elevação do senso comum para o bom senso, visto que “qualquer processo de transformação da consciência passa forçosamente pelo senso comum criticado e pelo bom senso elaborado” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 41). Ao ofertar às lideranças sociais as “armas” necessárias para exercer a plena cidadania e dar-lhes as condições adequadas para ocupar os espaços institucionais (conselhos), elas poderão, de fato, lutar por políticas públicas que visem a atender os reclamos da comunidade.

São essas lideranças que estão à frente deste processo como articuladores revestidos do poder do povo sendo povo e que, com sabedoria peculiar, conseguem a resolução dos problemas e a articulação da comunidade. Revelam-se intelectuais orgânicos desinteressados pelo poder, mas engajados na luta existente; vivem no seio da sociedade, e muitas vezes não se reconhecem como tais. Para Gramsci (1987, p. 37), “o elemento popular sente, mas nem sempre compreende ou sabe: o elemento intelectual sabe, mas nem sempre compreende e especialmente sente”.

Inúmeras dificuldades, tensões e contradições são constatadas na relação das lideranças com o poder público, quando são exigidas soluções para os problemas que emergem da periferia empobrecida da cidade. Entretanto, para o enfrentamento dessa situação, faz-se necessário que as lideranças sociais sejam capazes de questionar e contrapor a concepção de mundo dominante, sendo este curso de formação um dos instrumentos para o exercício consciente da representação comunitária.

Fica evidente a afirmação de Aristóteles de que “o homem é um animal político”, sendo vital a vivência em sociedade para transformá-lo em ser humano de fato e afastá-lo da selvageria. Enfim, o homem é por essência um ser social. Ao relacionar-se com o outro, constrói laços, cria vínculos e forma grupos. Todos esses aspectos levam-no à condição de ser político. Concluímos que fazemos política todos os dias, pois participamos da vida social, ora na família, ora na escola, no clube ou na igreja, entre tantos outros contextos. Qualquer

iniciativa diante da qual assumimos postura ou posição marca nosso fazer político; logo, não existe neutralidade. Vivemos em sociedade, portanto somos seres políticos. A política à qual estamos nos referindo deve ser entendida em sentido amplo: aquela inerente a todo ser humano que se manifesta na democracia participativa, objeto de nosso estudo.

A presente pesquisa tem também a intenção de trazer à tona a participação da sociedade civil, a qual, em sua maioria, é representada por lideranças oriundas dos bairros da periferia da cidade; além de apresentar o modo como essa participação repercute na consolidação da democracia participativa. Salientamos que, embora seja importante a participação da sociedade civil nos conselhos constituídos, é necessário prepará-la. Não tem valia a mera presença física ou o simples comparecimento para cumprir a formalidade legal, sem que as condições mínimas de transformação desse espaço em um verdadeiro fórum de debate de políticas públicas, controle social e participação consciente sejam supridas. Assim Gohn (2010, p. 70) se manifesta:

Embora os colegiados sejam um espaço legítimo de direito e uma conquista para o exercício da cidadania, lembrando que eles são previstos em lei, essa cidadania tem que ser qualificada e construída na prática. Os projetos políticos representantes dos diversos seguimentos e grupos, seus valores, visões de mundos etc. interfere na dinâmica desses processos participativos. Para terem como meta projetos emancipatórios, eles devem ter um lastro de suas ações os princípios da igualdade e universalidade. Os colegiados devem construir ou desenvolver estas sensibilidades via um conjunto de valores que venham a ser refletidos em suas práticas.

Quando Freire (1979) anuncia a conscientização como forma de revelar a realidade, precisamos estar conscientes da realidade capitalista, que atinge sem dó nem piedade o povo trabalhador; realidade a qual necessitamos enfrentar. Neste sentido, todo espaço de discussão e de reivindicação deve ser bem vindo e bem aproveitado, para avançarmos na consolidação de ações públicas que venham ao encontro dos anseios da comunidade, e que garantam a vez e a voz do oprimido:

A conscientização é, neste sentido, um teste da realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em 'estar frente à realidade' assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da 'práxis', ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1979, p. 26).

A realidade deve tornar-se objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável. Como defendia Freire (1979), conscientização é a capacidade de intervir, de forma autônoma e criativa, na realidade histórica. Nesta perspectiva é que desenvolvemos a pesquisa, numa visão de que a formação é o caminho para levar as lideranças a um novo patamar, não somente cultural, mas de cidadania ativa. A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não termina.

Reportamo-nos a Gohn (2003) para destacar que a participação da sociedade nunca pode se resumir à participação nos espaços dos conselhos ou em outros criados na esfera pública. Para que essa participação seja qualificada, ela deve surgir no seio da própria sociedade. O chamado “trabalho de base” é fundamental para alimentar e fortalecer a representação coletiva nos colegiados da esfera pública. Essa esfera não pode ser vista como um degrau superior, que surgira para eliminar ou superar formas e níveis de mobilização e organização que existiram na sociedade brasileira nos anos 1970/80, pois esta é uma visão etapista, linear e evolutiva.

Nesse sentido, não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Discutir e refletir sobre o papel das lideranças comunitárias e de gestores sociais é importante. Materializar a oportunidade de analisar, no contexto contemporâneo, a influência das lideranças enquanto representantes sociais que reivindicam implantação e implementação de políticas públicas, e, principalmente, averiguar os mecanismos utilizados para garantir sua continuidade/permanência como forma de evitar o desmanche sistemático que ocorre cada vez que há mudança no poder executivos são o nosso desafio.

Entendemos que, na sociedade atual, o conhecimento é uma riqueza abstrata ainda não acessível a todos; mas, se estiver, deixa a desejar em qualidade, embora tenha se tornado instrumento imprescindível (quando liberto das amarras do capitalismo) de autonomia e emancipação do sujeito. Gohn (2010, p. 57) retrata a realidade excludente da sociedade capitalista:

Na atualidade os mecanismos de dominação utilizam processos de alienação dos indivíduos pela via do desejo e prática do consumo, de bens e mercadorias e de produtos culturais, também transformados em consumo (a moda, um estilo de ser e de fazer, dito como diferente). A vida dos cidadãos comuns se transfigura em um cotidiano de sofrimentos-obrigações, deveres, luta pela sobrevivência para suprir carências de várias ordens, exclusão e sofrimento para grandes contingentes. Poucos têm a possibilidade de ter contato com “territórios civilizatórios”, onde haja a circulação de idéias,

livre manifestação de opiniões, acesso a informações, debates etc. Esses territórios geram possibilidades libertadoras, o reconhecimento dos indivíduos como seres humanos.

Neste sentido, a formação adequada e permanente passa a desempenhar papel relevante na ascensão cultural da classe menos favorecida, qualificando a representação do líder comunitário.

Elegemos o Curso de Formação de Liderança e Gestores Sociais da UNIPLAC como ilustração do nosso estudo e campo empírico da pesquisa, do qual também participamos. Estabelece-se, assim, uma relação direta entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Portanto, trata-se de uma pesquisa em que o sujeito pesquisador não se encontra separado de seu objeto de investigação.

Diante dessa conjuntura, é importante salientar alguns procedimentos. O estranhamento e o distanciamento são princípios epistemológicos e metodológicos fundamentais quando se está em trabalho de campo e no contato direto com o objeto de pesquisa (VELHO, 2004). O objeto eleito exige o “estranhar o familiar” tão insistido por este antropólogo, já que nos envolvemos com ele em virtude de sua história de vida - enquanto sujeito político que se forjou nestas relações - e também pela iniciativa por parte da universidade em realizar o curso. De pronto, já pretendíamos evitar qualquer olhar sedimentado ou reificado da realidade e dos sujeitos envolvidos com o trabalho de campo.

Por entendermos não ser possível isolar os elementos envolvidos na pesquisa e/ou tratá-los separadamente, como cobaias em laboratórios; resolvemos adotar uma metodologia que possibilitasse o suporte adequado à nossa investigação, já que metodologia é “entendida como o conjunto de procedimentos e instrumentos que permitem a aproximação a esta realidade” (STRECK, 2005, p.27). Dessa forma, optamos pela pesquisa qualitativa, visto que esta se centra no estudo do sujeito, de sua cultura e vida social.

A perspectiva idealista-subjetiva em Max Weber responde a nossa expectativa, pois se baseia na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, em determinado contexto histórico. Amparados em Menga Lüdke e André (1986), podemos afirmar que a pesquisa qualitativa requer do pesquisador a delimitação do problema e uma garimpagem do conhecimento acumulado historicamente, confrontando-o com dados colhidos na pesquisa, confirmando ou refutando conceitos estabelecidos, porquanto “ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista” (SAVIANI, 1997, p. 58).

Assim, a pesquisa qualitativa alia teoria e prática; já que, segundo Schlesener (2005, p.169), “toda teoria precisa ser cotejada com a prática e o critério de reflexão, em última instância, são as especificidades de cada momento histórico”. A dimensão social e humana da pesquisa qualitativa materializa-se nas relações construídas pelo homem em sociedade, além de colocar o pesquisador como sujeito participativo da pesquisa, negando a neutralidade contida no paradigma positivista. Ressalta-se que, segundo Lücke e André (1986, p. 3), o pesquisador está colado ao seu tempo:

[...] como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, o problema é investigado detalhada e cuidadosamente, já que vai além de uma fotografia instantânea. Busca-se revelar a realidade de forma esmiuçada, levando-se em consideração o fato de que o homem não é um ser passivo, mas que sofre e exerce influências na vida social.

Neste contexto, o fundamento epistemológico que embasa nossa pesquisa é histórico-crítico. O homem, ao satisfazer suas necessidades, transcende a natureza e, conseqüentemente, transforma o seu viver. Esse novo viver e saber passam de uma geração a outra, que, por sua vez, faz uso, aproveita, aprimora e continua o círculo virtuoso e construtivo. Portanto, o homem é um ser histórico, já que deixa uma herança para as gerações futuras; como relata Mendes (2009, p. 35):

O homem aproveita que foi deixado por outros homens, aprimorando e aperfeiçoando esse legado para criar novos valores de uso, ou seja, cria coisas úteis que facilitam seu viver. Por isso o homem é um ser histórico. Ele não reinventa tudo a cada nova geração. O conceito de homem, no sentido histórico, é naturalmente o de um ser de vontade, por isso, sujeito.

Reforçando a ideia de homem como sujeito histórico, Gramsci, citado por Joll (1979, p.70), afirma:

Tanto no comportamento político quanto no individual, Gramsci julgava que somente através da percepção e da análise históricas, pelo entendimento preciso das circunstâncias históricas nas quais as sociedades e os homens se achavam, tornava-se clara a capacidade do homem de refazer seus ambientes a si mesmos.

Neste sentido, Schlesener (2005, p. 131) reitera que “o homem precisa compreender-se como historicamente situado”. Isso significa que ele necessita entender o contexto histórico da sociedade em que está inserido, e, com sua ação consciente, redefinir o modelo de sociedade que pretende edificar para as futuras gerações.

A concepção histórico-crítica indica a necessidade de superação do senso comum, o que leva o homem a uma consciência filosófica, tornando-o capaz de refletir sobre contingências históricas que influenciam a sociedade e sua existência; além de levá-lo a perceber o valor histórico da ação do homem, e como essa herança poderá ser aproveitada no presente, para construir um novo modelo de sociedade. Para Schlesener (2005, p. 124), qualquer projeto emancipatório consiste na crítica ao senso comum:

O senso comum assimila de modo acrítico uma diversidade de ideias, muitas vezes opostas entre si e em contradição com sua prática cotidiana: enquanto a prática traz implícitos os germens de uma nova concepção de mundo, o pensamento fragmentado veicula valores e idéias que provêm tanto do passado mais remoto quanto do ideário das classes que detêm o poder. Tal incoerência é expressão de uma ausência de autonomia política e histórica, de modo que qualquer projeto emancipatório deve levar em conta a necessidade de fazer a crítica ao senso comum.

A análise crítica da realidade parte da necessidade de conhecê-la e da vontade de nela interferir. Todavia, para materializar-se em ação propriamente dita, o homem necessita ser parte integrante deste processo como sujeito capaz de pensar e agir, de acordo com o modelo de sociedade que deseja edificar. Isso acontece em decorrência da elevação do senso comum acrítico para o bom senso, patamar em que o homem consegue enxergar com os seus próprios olhos e ver além do superficial, tornando-se capaz de construir uma nova concepção de mundo.

Assim, decidimos efetuar uma pesquisa bibliográfica para cimentar o caminhar do nosso trabalho de pesquisa. Para tanto, buscamos nas obras de Antonio Gramsci e em seus seguidores, bem como em Gohn, o referencial teórico para sustentar o estudo sobre as lideranças sociais, tendo como ilustração o curso de formação já citado. Definimos, pois, as categorias fundantes: intelectual orgânico, Estado ampliado, sociedade civil e hegemonia em Gramsci, juntamente com educação não formal e educador social em Gohn; por considerarmos-os imprescindíveis para a interpretação da realidade que envolve os sujeitos da pesquisa, as lideranças e os gestores sociais.

A respeito da construção ou eleição de categorias, Lüdke e André (1986, p. 42), asseguram:

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

A pesquisa bibliográfica está ancorada na leitura de clássicos, bem como nas leituras de artigos, dissertações e teses referentes ao assunto, além das interlocuções com os orientadores. Para Severino (2007, p. 122) a pesquisa bibliográfica:

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores devidamente registradas. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

A princípio, o entendimento foi difícil, visto que requereu, de nossa parte, um esforço em buscar na base teórica os elementos sustentadores da pesquisa de campo, aliando efetivamente a teoria e a prática. No aprofundamento dos estudos, pudemos destacar os aspectos de real significância e construir um roteiro confiável para a realização da pesquisa. A partir do domínio teórico, escolhemos como método a observação direta e participante, tendo o diário de campo como instrumento de registro. Segundo Lüdke e André (1986, p. 26), a observação direta e participante permite uma aproximação com a “perspectiva do sujeito”:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Ao realizarmos a observação direta e participante estamos entrando em contato com a realidade dos sujeitos pesquisados, registrando no diário de campo o seu modo de viver, pensar e ser, através do olhar minucioso, do ouvir atento, do perceber além do superficial e do escrever detalhado do pesquisador, que retrata o cotidiano propriamente dito. Desta forma estamos, literalmente, realizando o trabalho de campo, que “é sempre uma ocasião de aprendizado e exercício da alteridade” (RIFIOTIS, 2009, p.107).

Para tanto, temos de proceder conforme indica Menga Lüdke (1986, p. 25): “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”. A partir dessa rigorosidade,

a inserção do pesquisador - como observador em campo - legitima a coleta de dados, tornando-os confiáveis. A pesquisa, por sua vez, passa a ter validade científica.

Na esteira desse entendimento, acompanhamos sistematicamente a realização de cada etapa do Curso de Formação de Liderança e Gestores Sociais. Fizemos a observação rigorosa do desempenho dos participantes quanto à presença, à performance e ao protagonismo nas atividades, bem como quanto ao engajamento nas ações que emergiram na direção das necessidades e interesses da população dos bairros de onde os cursistas são oriundos. A observação direta e participante tornou-se importante neste momento, e a aproximação não tinha a finalidade de tornar o pesquisador igual aos seus pares, muito menos de ser “estranho no ninho”, ou seja, um intruso. Era um momento de estabelecer vínculos, de ser aceito pelo grupo como pesquisador comprometido em revelar a realidade. Como afirma Brandão (1985, p. 49), “de fato, nas lutas populares há sempre um espaço para os intelectuais, técnicos e cientistas como tais, sem que seja preciso que se disfarcem como camponeses ou operários de origem”.

Com o uso do diário de campo, registramos todos os processos socioeducativos e as vivências ocorridas ao longo de cada etapa do curso. Esse registro exige, por parte do pesquisador, um “tempo de convivência com os sujeitos com os quais realiza seu trabalho e um constante vaivém entre teoria e observação empírica” (RIFIOTIS, 2009, p. 111). Portanto, o registro feito no diário de campo é fruto da interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, pois sua presença causa certa perturbação, a qual necessita estar contemplada na produção, bem como relacionada a uma base teórica, para dar o caráter científico à pesquisa.

Partimos do pressuposto de um curso orientado pelos princípios da educação popular, construído por meio de dinâmica singular, que pode ser observada tanto em sua metodologia quanto no desenvolvimento dos conteúdos, tendendo a configurar a identidade dos participantes. Como ponto de partida, alguns referenciais teóricos nortearam a análise dos dados recolhidos em campo, como Marx (1984), Gramsci (1966) Brandão (1985), Freire (1999), Gohn (2005), Rifiotis (2009), Assumpção (2009), Chowsky (2004) entre outros. Para tanto, tivemos de proceder como indica Menga Lüdke (1986, p.25): “o pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado”. A partir desse olhar apurado, estabelece-se certa rigorosidade, e cria-se a possibilidade ir além das aparências.

Na expectativa de entrarmos na vivência das lideranças e conhecermos sua relação com a comunidade, verificamos o modo operante do líder, no que tange à mediação dos conflitos, suas habilidades e conhecimentos no exercício da prática social. Essa ação decorre do fato de que é impossível imaginar um líder desprovido de determinadas condições, embora saibamos, por conhecer ou por conviver, que muitas das lideranças locais - principalmente dos bairros de periferia da cidade de Lages - são pessoas simples, com pouca escolarização, mas com muita experiência no trabalho com a população. Geralmente são moradores antigos que conhecem melhor do que ninguém a vida das pessoas de sua comunidade. São capazes de identificar cada morador pelo nome e apontam com incrível precisão as necessidades e os problemas do bairro; superando, neste aspecto, o poder público, que, muitas vezes, está completamente ausente dessa realidade e indiferente a ela. Decorre daí a relevância de sabermos quais os instrumentos utilizados por essas lideranças para reivindicar e consolidar seus pleitos, e até que ponto os moradores dão o devido respaldo à ação de seus líderes.

Nessa direção, também foi importante para análise a questão de o quanto essas lideranças se envolvem com o poder público, no intuito de conseguirem atender às demandas do bairro. Outro aspecto fundamental é o modo como os moradores são tratados ao exigirem as políticas públicas, além da maneira como se sentem neste fogo cruzado (população x poder público). É necessário se fazer presente, dialogar, observar e registrar como pesquisador e sujeito imbuído do compromisso de revelar a realidade para os próprios envolvidos e para a sociedade.

Finalmente, sempre estivemos atentos à avaliação do curso que foi realizada pelos participantes, professores da Universidade e educadores populares envolvidos. Ainda aplicamos um questionário semiestruturado, com o objetivo de obter dados sobre a avaliação do curso, o panorama do desenvolvimento do trabalho no bairro e as dificuldades encontradas na ação propriamente dita.

O questionário, com perguntas abertas e fechadas, visou a complementar a coleta de dados realizada pelo registro no diário de campo na observação direta e participante. Durante a elaboração desse instrumento de coleta, tivemos a preocupação de adequá-lo ao nível sociocultural dos participantes, que, em sua maioria, são lideranças de bairros da periferia da cidade, e apresentam pouca escolaridade. Assim, procuramos “utilizar de vocabulário cuidadosamente adequado ao nível de instrução do informante” (LÜDKE, 1986, p. 35). O questionário aplicado foi estruturado cuidadosamente, contemplando questões pertinentes ao objeto de estudo, o qual buscava descobrir a realidade de como o sujeito pensa e age diante dos conflitos e dificuldades do seu cotidiano.

É importante destacar que, por ocasião da realização da “Audiência Pública”³, nós já estávamos em campo, desenvolvendo, segundo Oliveira (1998), “o *métier* do pesquisador ao exercitar as principais faculdades do entendimento sociocultural, inerentes ao modo a pesquisa, especialmente aqueles com os quais serão estabelecidas relações pessoais, dos objetivos da pesquisa” (RIFIÓTIS, 2009, p. 116).

Para tanto, estruturamos o primeiro capítulo refletindo sobre as categorias fundantes da pesquisa, ou seja, o intelectual orgânico, Estado ampliado, sociedade civil e hegemonia em Gramsci. Também apoiados em Gohn, aprofundamos o entendimento da educação não formal e do papel do educador social, proporcionando a base teórica da investigação.

No segundo capítulo, imergimos na discussão sobre os conselhos gestores, como mecanismo de participação não eleitoral e de efetivação de políticas públicas na perspectiva de construção da democracia participativa. Trazemos à cena também as contradições entre o Estado neoliberal e o educador social, como propostas antagônicas de intervenção na sociedade.

Neste contexto, analisamos o Curso de Formação de Lideranças e Gestores Sociais - parte integrante do terceiro capítulo - seu histórico, objetivo e metodologia, dando destaque aos depoimentos dos participantes, obtidos através da observação direta e participante, além de trazer para reflexão a integração entre universidade e comunidade, proporcionada pela ação em curso na Universidade do Planalto Catarinense.

Por fim, apresentamos a análise dos dados coletados, através do questionário semiestruturado que fora aplicado aos participantes, dimensionando o impacto do curso no cotidiano dos envolvidos.

O panorama acima descrito se desenvolveu no sentido de dar conta dos objetivos propostos por esta dissertação de mestrado e, principalmente, para fazermos uma “amarração” entre as categorias gramscianas e a prática da educação popular e educação não formal, tendo como ilustração de ação pedagógica efetiva o Curso de Formação de Liderança e Gestores Sociais, desenvolvido pelo programa de extensão da Uniplac, em 2011.

³Audiência Pública, aprovada pelo requerimento 097/11 ocorreu em 14 de julho de 2011, no plenário “Nereu Ramos” da Câmara de Vereadores de Lages. Discutiu-se o projeto que instituía o Curso de Formação de Liderança Social promovido pela UNIPLAC.

2 CATEGORIAS FUNDANTES PARA DECIFRAR A LIDERANÇA SOCIAL ATIVA

Deve ter-se em conta que a formação dos quadros intelectuais na realidade concreta não se produz num terreno democrático abstrato, mas de harmonia com processos históricos tradicionais muito definidos (GRAMSCI, (s/d, p.10).

No desenvolvimento deste capítulo, focamos as principais categorias de análise que orientam a investigação de nosso trabalho. Referenciado em Gramsci e Gohn, que trazem conceitos relevantes, alimentamos a base teórica, e assim fundamentamos a pesquisa e definimos o contorno apropriado da investigação. As categorias: intelectual orgânico, Estado ampliado, sociedade civil, hegemonia, educação não formal e educador social permitem uma averiguação criteriosa do universo que envolve os sujeitos e sua concepção, expectativa e perspectiva de mundo.

Elegendo essas categorias sólidas, saímos do senso comum, do conhecimento fragmentado, precário, que não dá conta de decifrar nosso objeto de investigação. Assim transformamos o concreto vivido em concreto pensado, experiências avulsas em trabalho sistematizado. As categorias estruturam e organizam o pensamento de modo a fornecer subsídios científicos e filosóficos para processar os elementos colhidos na investigação, resultando em um trabalho confiável, que revela, de fato, o poder da pesquisa de interpretar e analisar a realidade, para nela poder interferir.

Ao elencar as categorias em Gramsci, não poderíamos, de forma alguma, afastar-nos do entendimento de que a “análise de todo e qualquer objeto de estudo seja feita sempre em sua “totalidade”, o que significa vê-lo de histórica, social e politicamente inserido no movimento que o torna determinado e, também, determinante” (MICHELOTTO, 2010, p. 118).

O entendimento da realidade assume, neste caso, um cunho crítico e transformador, além de considerar as contradições nela contida, imprimindo assim um caráter qualitativo às investigações. O conjunto das categorias escolhidas dá suporte para análise de uma determinada situação real e concreta. Articulando-as dialeticamente, buscamos identificar a elevação cultural promovida pela educação não formal.

Nesta dinâmica, precisamos ter clara a relação entre o homem, a realidade e a totalidade, que segundo Kosik (1995, p. 227) representa:

O homem não é apenas uma parte da totalidade do mundo: sem o homem como parte da realidade e sem seu conhecimento como parte da realidade, a realidade e o seu conhecimento não passam de mero fragmento. Já totalidade do mundo compreende ao mesmo tempo, como momento da própria totalidade, também o modo pela qual a realidade se abre ao homem e o modo pelo qual o homem descobre a totalidade.

Ao estudar a atuação das lideranças sociais da cidade de Lages, tentamos descobrir a realidade que as envolvem. Para tanto, faz-se necessário refletir em torno de suas ações e influências na comunidade: de que modo esses sujeitos lideram iniciativas e processos sociais educativos, e como efetivam políticas sociais que visam ao atendimento das necessidades de pessoas, grupos ou comunidades com quem se relacionam e trabalham. Pessoas que conhecem o universo concreto - comum a todos - assumem para si o compromisso e até mesmo o dever de representá-los, além de buscar incansavelmente a melhoria das condições de vida das pessoas que compartilham das mesmas necessidades e com as quais convivem.

Lideranças sociais carregam consigo as expectativas de muita gente, e também sua descrença; portanto, desejam mais do que um simples interlocutor: idealizam alguém que se preocupe realmente com o seu bem estar, alguém em que possam confiar - um líder, defensor e conhecedor de suas causas e aflições. Assim, em que categorias de análise a liderança social situada em bairros de periferia urbana, na condição de agente de construção de políticas públicas, pode ser pensada na sociedade contemporânea?

Para dar conta de responder a esta questão, amparamo-nos, fundamentalmente, nos intelectuais Antônio Gramsci e Gohn, que dão suporte às categorias escolhidas e agora apresentadas.

2.1 INTELECTUAL ORGÂNICO E O ESTADO AMPLIADO DE GRAMSCI

Ao tratarmos de intelectual orgânico e Estado ampliado, necessitamos trazer Antonio Gramsci, pensador que oferece um referencial teórico capaz de instrumentalizar a análise do nosso objeto de investigação. Antonio Gramsci nasceu em 1891, na Sardenha - ilha empobrecida da Itália - e faleceu em 1937. Como relata Joll (1979, p. 11):

Dos seus quarenta e seis anos de vida, cerca de dez foram de estudante, logo tornado ativo jornalista político em Turim, outros cinco foram vividos na condição de um dos líderes do Partido Comunista da Itália, durante o período crucial em que Mussolini estabeleceu o regime fascista no país, os dez finais foram consumidos nas prisões fascistas ou em clínicas onde era mantido sob guarda, ainda que moribundo.

Gramsci conseguiu formular e reformular conceitos. Em sua curta existência, buscou a essência das relações. Embora estivesse, durante muito tempo, impossibilitado pelo cárcere de conviver em sociedade, nada o impediu de ir além do superficial e do aparente, e de, por convicção, idealizar uma nova ordem social, acrescentando um elemento vivo e dinâmico: o intelectual orgânico, que Gruppi (1996, p. 84) define:

Intelectual não é quem sabe o latim ou o grego antigo, o escritor ou coisa parecida. Intelectual é o dirigente da sociedade, o quadro social. Um cabo do exército, embora analfabeto, segundo Gramsci, é um intelectual, porque dirige os soldados; intelectual é também um chefe das ligas de assalariados agrícolas, ainda que analfabeto [...], porque organiza os trabalhadores, dirige-os e educa-os.

É no conceito de intelectual acrescido da organicidade de Gramsci que se apoia o estudo sobre as lideranças sociais. Somente tendo recorrido a esse conceito e assimilado sua amplitude é que podemos colocar no patamar adequado o estudo e a pesquisa. São essas pessoas revestidas de sabedoria popular e que, por vezes, desconhecem as letras, que conhecem as dificuldades e assumem o papel fundamental de intelectuais orgânicos. Na sua maioria, não possuem canudos nem frequentam as rodas das elites “ditas” intelectuais, muito menos fazem discursos rebuscados, com palavras difíceis; mas apresentam um linguajar fácil, que traduz o que o povo pensa e quer.

É esse elemento - o sujeito com pouca ou nenhuma sabedoria erudita e acadêmica, sem leitura dos clássicos - que faz uma leitura aprimorada de sua realidade, mas que, simultaneamente, necessita superar o senso comum. Nesse sentido, entendemos - como indica Gramsci - ser imprescindível elevar o nível cultural da população. Diminuir o fosso intelectual permite ao sujeito a superação da leitura ingênua e simplista da realidade concreta, proporcionando um avançar na direção de transformar a experiência vivida na comunidade em atitude política. Essa elevação cultural possibilita encurtar a distância existente entre o ideal e o real, tornando possível construir um projeto coletivo de sociedade que vai além das relações pessoais, evoluindo para uma relação de cumplicidade entre as pessoas de sua classe.

Para tanto, a nova concepção de mundo carece ser unânime; precisa ser desejada para se tornar real, necessita ser comparada e confrontada com a realidade existente para ser validada em sua plenitude e concretizada pela ação de sujeitos conscientes de seu papel na edificação de um novo processo social, que significa:

Gramsci pensava que a nova concepção de mundo surgiria de um espaço ideológico a ser conquistado, substituindo a fé religiosa das massas

dominadas pela fé em um projeto de classe dotado da mesma solidez e imperatividade, fazendo os homens acreditarem na possibilidade de serem donos da própria história. É, desse modo, pode-se dizer que Gramsci achava possível romper o isolamento entre os intelectuais e povo através de uma nova concepção de mundo efetivamente difundida e capaz de elevar culturalmente as massas (MOCHCOVITCH, 1992, p. 42).

Gramsci, teórico visionário, coloca o sujeito da classe subalterna⁴ como participante do processo de mudança social. Partindo da experiência e do senso comum, o intelectual orgânico busca contribuir para a elevação do nível cultural da classe a que pertence, no sentido de materializar uma nova situação social para essa classe.

Neste sentido, Mochcovitch (1992, p. 17) acrescenta que “aos intelectuais orgânicos cabe a missão de levar às massas a filosofia da práxis, não de fora para dentro, mas articulando-a com a reflexão que é possível através do que é chamado ‘Núcleo do bom senso’, a partir da prática cotidiana das massas e de sua experiência na luta política”.

Assim, a organicidade do intelectual - conceito introduzido por Gramsci - explica o elo entre a estrutura e a superestrutura. Em síntese, é o intelectual que participa, age e ajuda na formulação de uma nova hegemonia, ou que se engaja na manutenção da hegemonia existente, consistindo na adesão orgânica criadora do vínculo que sustenta o bloco histórico.

O intelectual orgânico está presente em ambas as classes, na burguesa e na trabalhadora, mas com propósitos diferentes. O primeiro, intelectual burguês, detém o conhecimento científico e tecnológico, transformando o saber acadêmico em poder de persuasão e controle da classe dominada. Seus compromissos políticos estão vinculados à classe dominante, e age no sentido de disseminar os valores capitalistas em toda a sociedade, colocando-os como verdades únicas e acabadas, assim cimentando a hegemonia da classe que representa. Em contrapartida, há o intelectual orgânico da classe popular, geralmente ligado aos movimentos sociais; o qual, além de reivindicar melhorias sociais e econômicas, luta por elas. Os intelectuais da classe popular elaboram suas estratégias de ação a partir da própria experiência de vida: da dificuldade de emprego, saúde, segurança, moradia e educação; além da criatividade para encontrar as soluções e da coragem para enfrentar os problemas diários. As lições de vida são transformadas em saberes, os quais, quando compartilhados, inspiram as lutas e servem de instrumentos para manter viva a crença de construir uma sociedade equilibrada. Cada intelectual desempenha um papel, mas é o interesse da classe à qual

⁴ Classes subalternas: expressão de que Gramsci se vale, a maior parte das vezes, para designar as classes sociais que são objeto de dominação econômica, política e ideológica: o proletariado, os trabalhadores rurais, o campesinato pobre, etc. (MOCHCOVITCH, 1992, p. 67).

pertence que define sua ação. Em consonância com nossas palavras, Portelli (1987, p. 87) afirma:

Os intelectuais são as células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim a consciência de seu papel, e a transformam em “concepção de mundo” que impregna todo o corpo social.

Concebendo as lideranças sociais como quem tem a tarefa histórica do intelectual orgânico, as quais exercem influência direta e, invariavelmente, de forma decisiva na comunidade em que estão inseridos, é provável que isso provoque uma reação imediata da classe dominante constituída, no sentido de cooptar esses líderes para engrossarem suas fileiras, definido por Gramsci como “transformismo”. Portelli (1987, p. 81) completa: “a classe dominante contenta-se em manter sua influência sobre os grupos subalternos, mantendo-os na passividade política: para isso, decapita pacificamente suas elites, absorvendo-as em sua classe política”.

Agindo desta forma, enfraquecem qualquer movimento que, por ventura, poderia nascer no seio da comunidade. Neutralizam seu líder, perpetuando indiretamente o domínio e o controle sem estar presente. Criam um cabresto invisível e permanente, colocando-o muitas vezes como refém de uma ideologia que o exclui e maltrata seus pares; além de impregnar um sentimento de resignação, impotência e até mesmo de culpa, ao crer que a vida é assim porque não fez por merecer algo melhor, “à medida que um modo de pensar vai sendo assimilado sem crítica, permeia as manifestações culturais das classes dominadas e induz a um sentimento de resignação diante da ordem existente” (SCHLESENER, 2005, p. 55).

No entanto, existem resistências⁵ que não sucumbem às “tentações” e que mantêm firmes suas convicções; desinteressadas de questões particulares, individuais e de promoção pessoal, com elevado nível de compreensão das causas coletivas, o que exige, a todo momento, um posicionar-se diante do concreto pensado. Amparamos nossa afirmação em Schlesener (2005, p. 55):

A sociedade civil apresenta-se como o lugar onde se podem elaborar resistências ao projeto hegemônico em vigor, no trabalho de subverter o consenso. Passar do senso comum à filosofia ou fazer uma crítica das relações vividas implica superar o momento corporativo para atingir o momento ético-político.

⁵ Resistência visto como a capacidade de força de resistir e enfrentar adversidades, mas também como capacidade de recriar, refazer, retraduzir, resignificar as condições concretas de vivência cotidiana a partir de outras bases, buscando saídas e perspectivas novas (GOHN, 2005, p. 58).

Para tanto, o intelectual orgânico tem um trabalho árduo, diário, contínuo e permanente: o de fazer com que os seus liderados consigam identificar, entender e interpretar os mecanismos de dominação aos quais estão submetidos. Contudo, é importante também fazer com que acreditem que é possível se libertar; pois, à medida que reconhecem sua força, emerge a necessidade de vencer a realidade excludente, tornando-se sujeitos de luta e proclamadores de ideais. Nesta direção, Gramsci (1981, p. 22) afirma:

O processo de desenvolvimento está ligado a uma dialética intelectuais-massa; o estrato dos intelectuais se desenvolve quantitativa e qualitativamente, todo o processo para uma nova “amplitude” e complexidade do estrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simplórios, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influência, através de indivíduos, ou mesmos grupos mais ou menos importantes, no estrato dos intelectuais especializados.

Nesse contexto, o líder social necessita ser estimulador e promotor de ascensão cultural, formador de um círculo virtuoso; afinal, quem consegue sair da “ignorância” ajuda o outro a superá-la, realizando o efeito multiplicador da consciência política. O intelectual orgânico precisa ter identidade com a comunidade, plena consciência do mundo a que pertence e ser conhecedor de suas raízes. Esse “vínculo é particularmente estreito, orgânico, quando o intelectual se origina da classe que representa” (PORTELLI, 1987, p. 85). Essa vantagem precisa ser preservada para se manter acesa a chama da luta que impulsiona e legitima os pleitos da classe trabalhadora. Isso não descarta a possibilidade de que outros intelectuais adeptos façam parte do conjunto constituído e originário no chão da periferia. Multiplicar a presença de intelectuais ativos indica a densidade do movimento, significa avançar além do território originário, transformando em possibilidade real a concretização das reivindicações. Também proporciona o anunciar e o denunciar além-fronteira; o que, de fato, interessa à classe em luta. Ser intelectual orgânico, na teoria gramsciana, corresponde a:

Desempenhar um papel fundamental na crítica e, consequentemente, na elaboração de um modo de pensar autônomo para as classes que aspiram ao poder: por meio da teorização de práticas (que, ante o saber instituído, constituem-se em não saber) e lutas, bem como da apropriação da herança cultural (ou saberes dos dominantes), reelaborada de acordo com o seu projeto político revolucionário (SCHLESENSER, 2005, p. 165).

Desse modo, a atuação do intelectual tende a ser como raízes, espalhando a crítica e a cultura, formando consciência política; requisito fundamental para a classe que pretende conquistar a hegemonia. Para avançarmos na discussão, entendemos ser necessário buscar em

Gramsci o conceito de Estado Ampliado, que também é uma categoria importante do nosso trabalho. Antes, porém, é necessário trazer o “pai maior” do conceito de Estado: Karl Marx, que, ao fazer a leitura do contexto econômico e político europeu do século XIX, considerou “o Estado como instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe” (BOTTOMORE, 2001, p.133). Nessa concepção, o Estado não defenderia o bem comum, mas os interesses de um determinado grupo social que detivesse os meios de produção, sendo este a expressão política da dominação de uma classe sobre a outra.

Marx, diferentemente de Locke e Rousseau (os quais tinham no Estado o regulador de uma vontade geral), apresenta um Estado vinculado às relações de produção da sociedade capitalista, que é dividido em classes, em que uma delas domina a outra.

Pode-se considerar que são duas as classes que se estabelecem na sociedade: uma que detém o poder econômico e é proprietária dos meios de produção, os capitalistas; e outra e que não dispõe de outra maneira para sobreviver a não ser vendendo sua força de trabalho, os trabalhadores. O que produz um assalariado e um capitalista tem suas raízes segundo Marx (1989), na sujeição do trabalhador (MENDES, 2009, p. 39).

Em “A ideologia alemã” (1984, p. 56), essa ideia é expressa da seguinte maneira: “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, seu poder espiritual dominante”. Segundo esse pensador, o Estado representa os interesses da classe dominante, sendo um instrumento de tal dominação. Marx demonstrou que, na sociedade capitalista, o Estado representa apenas esta classe e age conforme interesse dela, reforçando as desigualdades sociais.

Para “Marx, na sociedade capitalista, a classe dominante não detém apenas o poder econômico, mas também o poder político. É essa classe que tem o controle sobre o Estado. Tal controle possibilita a manutenção de divisão de classes e a exploração dos trabalhadores” (MENDES, 2009, p. 48). A classe dominante detém o processo de produção e compra, a custo baixo, a força de trabalho do proletariado. Esse é o retrato de uma sociedade capitalista, mantida por muitos, mas para privilégio de poucos; que tem, além do poder econômico, o controle ideológico, através da massificação de sua concepção de mundo. Essa concepção de Estado como instrumento de uma classe dominante (assim designada em virtude de sua propriedade dos meios de produção, e do controle que sobre esses exerce) permaneceu, desde então, fundamental em toda a obra de Max e Engels. Assim, Gruppi (1996, p. 30) apresenta a definição de Estado por Engels:

O Estado nasceu da necessidade de refrear os antagonismos de classes, mas, contemporaneamente, nasceu no meio do conflito dessas classes; por isso é, via de regra, o Estado da classe mais poderosa, economicamente dominante, que através dele se torna dominante também politicamente e adquire assim um novo instrumento para manter subjugada a classe oprimida e para explorá-la. Da mesma forma que o Estado antigo foi em primeiro lugar o Estado dos possuidores de escravos para manter subjugados esses escravos, assim também o Estado feudal foi órgão da nobreza para manter submetidos os camponeses, servos ou dependentes; e o Estado representativo moderno é o instrumento para exploração pelo capital.

A figura institucional do Estado está presente na história do homem, mas podemos perceber, ao longo de sua existência, o predomínio de uma relação de exploração do homem, da natureza e agora do capital. Em todos os casos, impera o poder econômico, que se transforma em poder político e configura o Estado. Todavia, o grupo que detém o poder, quando representado por governos autoritários, utiliza, por vezes, da força, da coerção e também da persuasão, em conjunto com o domínio ideológico e econômico, culminando no domínio do aparelho estatal.

O Estado torna-se objeto de desejo das classes em luta, pois quem o detém tem poder. Mas o Estado, como afirma Gruppi (1996, p. 31), “é a expressão da dominação de uma classe, mas também um momento de equilíbrio jurídico e político, um momento de mediação [...] embora contraditório, provisório, transitório”.

Gramsci tem como referencial, quanto à concepção de Estado, o pensamento marxista. Para esse pensador, o Estado reproduz as relações de produção, impedindo que os trabalhadores (a classe dominada pela burguesia) pudessem desenvolver a consciência de classe. O Estado se torna, pois, disseminador da hegemonia burguesa. Gramsci (1966) afirma que a classe dominante impõe sua ideologia mantendo seu domínio na sociedade civil. Essa hegemonia faz com que os dominados aceitem a concepção de vida dos dominadores. Coutinho (1996) demonstra em sua análise que, para Gramsci, a sociedade civil é o palco das lutas por transformação da sociedade, na qual se busca o consenso da maioria.

Para isso, é necessário abrir espaços no seio do Estado, pois este se torna permeável à ação das forças em conflito. O Estado, agora ampliado pela teoria gramsciana, concede um novo status à sociedade civil, como parte integrante e importante da superestrutura, tornando-se local de reivindicações e campo de disputa das classes pela hegemonia. O conceito de “Estado Ampliado”, segundo Gramsci, implica, em relação a Marx e Engels, um entendimento diferenciado sobre sociedade civil:

Para Gramsci, as forças populares poderiam desenvolver-se no interior da democracia burguesa através da mobilização e da organização política. Assim, elas poderiam desenvolver uma cultura que se tornasse hegemônica e conduzisse à transformação socialista. Na opinião do autor, faz-se necessário enfrentar o problema do consenso democrático e conquistá-lo para o socialismo. Essa é a estratégia elaborada por Gramsci para alcançar tal propósito, via construção de hegemonia (MENDES, 2009, p. 52).

Nesse sentido, entendemos que a força do proletariado está em si, no poder de articulação e organização. O que falta é reconhecer-se como sujeito capaz de construir uma nova concepção de mundo, ao ponto de torná-la hegemônica. Entendemos que, conforme Gramsci, para atingir a plenitude, será necessário cimentar uma cultura que potencialize os ideais do trabalhador, tornando-o sujeito ativo e dinâmico do processo, transformando em consenso os conceitos que fundamentam a concepção de mundo do trabalhador, enraizando um querer maior, um sentimento de pertencimento⁶ à classe, que busca instalar uma nova hegemonia.

Entretanto, todo esse processo demanda tempo e passa por querer sair da “zona de conforto”; até porque a democracia burguesa não é tola: ela dispõe de mecanismos de “agrado” que, por vezes, concede alguns avanços à classe trabalhadora, dando a aparência de valorização, mas mantendo-a convenientemente na condição de classe dominada.

A proeminência da sociedade civil em Gramsci revela uma leitura apurada do seu tempo, em que a classe subalterna tinha conquistado certo avanço, organizando-se em sindicatos e partidos políticos, diferentemente do contexto histórico vivido por Marx, no século XIX. Deste modo, pode-se observar que Gramsci elabora seus conceitos inspirado na visão marxista, mas com os pés em sua realidade, em que atuava como intelectual orgânico sintonizado no contexto social, econômico, político e cultural de sua época. Como afirma Schlesener (2005, p. 50): “Gramsci insere-se no debate teórico de seu tempo, faz parte de um ambiente cultural que o influencia e que procura pensar de modo crítico”.

A multiplicidade e o fortalecimento das organizações dos trabalhadores favorecem o surgimento de sujeitos coletivos que, articulados, vão à luta pelos seus interesses, gerando o conflito na sociedade civil. Podemos afirmar que Gramsci enriquecerá a teoria marxista do Estado a partir do redimensionamento do conceito de sociedade civil e da relação desta esfera com os aparelhos burocráticos, administrativos e repressivos da sociedade política. Em Marx, segundo o Dicionário do Pensamento Marxista (2010, p. 46), a “sociedade civil se referia às relações de produção dos bens materiais pertencentes à estrutura, ou seja, a esfera econômica”

⁶ Pertencimento é aqui entendido como um sentimento de identidade que gera motivação (GOHN, 2003, p.59).

e por sua vez Gramsci traz a “concepção de sociedade civil na qual as classes sociais, formadas no que ele compreendia por sociedade econômica, já alcançariam outra dimensão de sua maturidade política”.

Ao mover sociedade civil da estrutura, Gramsci ampliou o conceito de Estado, que, com a sociedade política, formam a superestrutura; mas nem por isso abandonou a essência do Estado em Marx. Ao estabelecer esse novo paradigma, Gramsci ajustou a concepção de Estado ao seu momento histórico e considerou a evolução e os conflitos do homem na sociedade. Desse modo, adequou o conceito de sociedade civil, ampliando o conceito de Estado. Na análise de Coutinho (1999, p. 127), fica evidente o entendimento de Gramsci acerca da constituição e operacionalização do Estado:

Portanto, o Estado em sentido amplo, com novas determinações, comporta duas esferas principais: a sociedade política, que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executiva e policial-militar; e a sociedade civil, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização da cultura, etc.

A superestrutura, a sociedade civil (consenso/privado) e sociedade política (repressão/público), não podem ser entendidas como dicotomias; ao contrário: ambas se integram e mantêm relações permanentes no Estado. Mas, na teoria gramsciana, um novo sistema hegemônico ocorrerá quando as duas esferas se unirem organicamente. Portelli (1987, p. 40) salienta a unidade da superestrutura: sendo uma “unidade, no seio do partido, da sociedade civil e da sociedade política, deve florescer após a derrubada do bloco histórico e a conquista do Estado. No novo Estado de transição para a sociedade sem classe, a superestrutura política e ideológica encontra-se unificada e centralizada”.

O contorno estabelecido no conceito de Estado ampliado vem ao encontro do protagonismo da sociedade civil; no caso específico deste estudo, as lideranças sociais da cidade de Lages, intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, moradores da periferia que lutam para homogeneizar a causa e conquistar a hegemonia na sociedade contemporânea.

Entretanto, esses intelectuais enfrentam, continuamente, a mão invisível do Estado controlador e persuasivo que, por vezes, “solta a corda” para dar a falsa sensação de autonomia e liberdade, mascarando suas intenções com políticas compensatórias, benefícios individualizados, ações clientelistas e até mesmo cooptando líderes; todavia, logo “puxa a corda” para não perder o domínio. Trata-se de lideranças que, constantemente, tentam unificar

o discurso e organizar suas comunidades, mas esbarram numa série de impedimentos que fazem acontecer um eterno avançar e retroceder.

A existência de certa dependência econômica e até mesmo ideológica com o poder constituído caracteriza-se, muitas vezes, pelo atrelamento e aceitação das regras do jogo por parte de muitas lideranças. A classe dominante, a todo o momento, faz uso de mecanismos para corromper ou persuadir as lideranças sociais, como estratégia de ação para manter o domínio. É esta gangorra que caracteriza a sociedade civil em conflito na obra de Gramsci, que ainda no século XXI se encontra amarrada ao mercado econômico neoliberal e agora globalizado:

O capitalismo tem sua expressão ideológica maior denominada neoliberalismo. Essa nova versão da ideologia capitalista radicaliza a proposta de redução das funções do Estado. O Estado mínimo deveria reduzir ao máximo o seu papel em relação à economia. Propõe-se um total desmantelamento dos sistemas públicos voltados para atender os setores sociais, como subsídios, investimentos diretos e regulamentação das atividades econômicas típicas das políticas do Estado do bem estar social (ALMEIDA, 2008, p. 250).

O Estado reduzido deixa no abandono a classe que está excluída do poder; condiciona à marginalidade grande parte da população e justifica sua inoperância pela autonomia do mercado econômico. O mercado dita as regras, o povo sofre, o Estado observa, e a classe dominante enriquece. E continua-se o círculo vicioso.

É esse quadro adverso que mantém viva a luta do povo e obriga as lideranças a se mobilizarem. Para o enfrentamento dessa situação, é necessário rever as “armas de combate”, que, no nosso entendimento, passam pela formação, recuperando a história e dando um novo ânimo às lideranças sociais, para continuar na luta. Luta esta que precisa ser revisitada e redimensionada continuamente, ocupando os espaços que a sociedade civil conquistou ao longo de décadas, e que hoje estão institucionalizados como os conselhos gestores. Passa também pelo uso da tecnologia disponível em nossa sociedade, como mecanismo de comunicação, mas sem esquecer o trabalho de base na classe a que pertence.

É possível, pois, buscar a hegemonia da classe trabalhadora que ofertará uma igualdade de fato, não somente a igualdade garantida em Lei – a qual, segundo Gruppi, (1996, p. 34) “é forjada criando uma figura formal jurídica, abstrata (a do cidadão), que cinde a unidade do homem, a unidade entre o homem no trabalho e o mesmo homem diante da Lei. O cidadão é uma hipótese jurídica, uma forma jurídica”. Portanto, a igualdade burguesa não leva em conta as diferenças dos homens. Uma igualdade de fato é necessária para a materialização da extinção das classes sociais. Assim, concluímos - apoiados no pensamento aristotélico -

“que o direito para ser justo deve ser desigual, isto é, deve levar em consideração as desigualdades entre os homens” (GRUPPI, 1996, p. 43).

2.2 SOCIEDADE CIVIL E HEGEMONIA

Ao selecionarmos as categorias: sociedade civil, hegemonia e contra hegemonia, entendemos que essas irão ampliar e aprofundar o entendimento da categoria Estado, até porque estão interligados na obra de Antonio Gramsci. Iniciamos apresentando a categoria sociedade civil, que, em Gramsci, foi removida para superestrutura; distinguindo-se, neste aspecto, de Marx, que centrava na estrutura. A sociedade civil, segundo Schlesener, (2005, p. 54) “é o espaço onde se concretizam as relações hegemônicas pela veiculação de um modo de pensar que delimita o horizonte de compreensão da realidade”. A sociedade civil contempla várias instituições (aparelhos privados) que, através de uma série de mecanismos, mantêm a hegemonia ideológica da classe fundamental; sendo, nas palavras de Mochcovitch (1992, p. 36), campo de disputa entre as classes opostas:

É na sociedade civil que se trava a grande batalha entre concepções de mundo opostas. De um lado, uma concepção dominante, hegemônica, que se apóia e se articula em uma rede instalada de instruções para se expandir e se tornar profundamente enraizada no senso comum em que vivem mergulhadas as classes subalternas. De outro, uma concepção que se forma em oposição àquela e que adquire progressivamente coerência e homogeneidade a partir da experiência política, da elevação cultural e da absorção dos elementos da “filosofia da práxis” pelas massas operárias, através de seus intelectuais orgânicos e que constitui como hegemonia para o conjunto das classes subalternas, conquistando mesmo a aliança e a adesão de elementos oriundos das classes dominantes e de intelectuais tradicionais.

Portanto, é na sociedade civil que as lutas de classe acontecem. É nesse enredo que se encontram os intelectuais orgânicos, na luta incessante para multiplicar seguidores, padronizar o discurso e dirigir a população. Diante dessa realidade, o conceito de Gramsci ganha força e se estabelece no século XX, pois agregou ao conceito de sociedade civil (até então, em Marx, parte da estrutura econômica) a questão cultural e social. Apoiamos nosso entendimento em Mochcovitch (1992, p. 29), ao afirmar que “na formulação de seu conceito, portanto, Gramsci se afasta do sistema de relações econômicas, nas quais Marx centrou seu conceito de sociedade civil e toma como objeto as instituições que regulamentam tanto essas relações como as sociais e a vida cultural em geral”.

Na conjuntura concebida por Gramsci (1985), vemos que o consenso ideológico, na sociedade civil, torna-se fator decisivo de sustentação da classe dominante no poder. No

entanto, não podemos afirmar que, sem o consenso, a classe dominante perderia automaticamente o poder; até porque existem fatos históricos e recentes que comprovam a manutenção da hegemonia pelo uso da força, tais como as lutas ocorridas nos últimos meses na chamada “primavera árabe”: Líbia, Egito e Paquistão, que mantêm no poder determinado grupo, mesmo contra a vontade do povo, criando uma instabilidade insustentável na sociedade, que Gramsci chama de “crise orgânica”:

A crise orgânica é a ruptura entre a estrutura e a superestrutura. É a consequência das contradições agravadas com a evolução da estrutura e a ausência de evolução paralela da superestrutura: ‘a crise consiste justamente no fato de que o velho morre e o novo não pode nascer’ (PORTELLI, 1987, p. 104).

Em outras palavras, é quando uma minoria usufrui dos bens materiais, do lucro do mercado financeiro, situação na qual quem tem dinheiro compra tudo (saúde, educação, moradia, infraestrutura...), ao passo que a ampla maioria vive da venda da força de trabalho, e mal consegue sustentar a si e os seus; sem considerar uma grande massa que sequer ocupa os postos de trabalho, ficando abandonados, a mercê da sorte. É um momento de desequilíbrio, no qual a hegemonia começa a ser questionada, e a crise se instala na sociedade civil. Ademais, essa situação é revertida, por vezes, com políticas compensatórias ou pelo uso da força.

Fica evidente, nesse contexto, que o consenso acaba por ser, então, o caminho menos traumático para a conquista da hegemonia; contudo, a classe trabalhadora necessita questionar a ordem vigente, principalmente o consenso que padroniza a aceitação do modelo dominador. Ancoramos nossas palavras em Schlesener (2005, p. 164):

Ao desvelar os mecanismos por meio dos quais as classes dominantes procuram instaurar um processo de mudanças no interior das relações de poder sem grandes traumatismos sociais, Gramsci não o fez para que as classes trabalhadoras se inserissem ou se adaptassem ao projeto burguês, mas sim para que o questionassem e criassem seus próprios instrumentos de luta. Era preciso conhecer para subtrair-se do discurso e das práticas hegemônicas e dar respostas concretas e revolucionárias. Gramsci não propunha aos trabalhadores uma estratégia de busca do consenso no sentido de alianças com a burguesia, mas mostrava como o consenso é um instrumento das classes dominantes para manter a dominação, ou seja, procurou desmistificar a política do consenso.

Sendo assim, para conquistar a hegemonia, é necessário dirigir a classe aliada, utilizando, convenientemente, “mecanismos de agrado”, e a força coercitiva com as classes oponentes. A classe que pretende conquistar a hegemonia deve, antes de tudo, ser dirigente,

ou seja, disseminar suas ideias e ideais entre os apoiadores e aliados, alcançando um grau de maturidade política que passa pelo processo de conscientização de suas bases e elevação cultural das massas. Vejamos o que Portelli (1987, p. 69) diz a respeito:

A classe dominante mesmo em um sistema hegemônico, não dirige toda a sociedade, mas somente classes auxiliares e aliadas que lhe servem de base social e usa a força para com as classes opositoras; a hegemonia jamais é total e um mesmo grupo pode ser ao mesmo tempo dirigente e dominante [...]. Um grupo social pode e mesmo deve ser dirigente desde antes da conquista do poder governamental (é uma das condições principais para própria conquista do poder). Depois, quando exerce o poder, e mesmo se o detém com firmeza, torna-se dominante, mas deve continuar a ser dirigente.

A hegemonia é uma ação construída diariamente, como um remédio homeopático que lentamente vai se espalhando e fazendo efeito. A conscientização vai contaminando todos e formando uma unidade, preparando a classe dirigente para tornar-se dominante. É uma força invisível e eficaz, orquestrada pelos intelectuais orgânicos, cuja representação, no nosso estudo, dá-se pelas lideranças sociais que, no seio da comunidade, buscam resgatar e fortalecer a identidade; para enfim acontecer o momento que Gramsci (1966, p. 53) intitula “*catarsis*” - definido como a “passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso significa, também, a passagem do ‘objetivo’ ao ‘subjetivo’ e da ‘necessidade’ à ‘liberdade’”.

A “catarse” seria, pois, o momento de superação da ordem vigente, em que o sujeito entende o processo de dominação econômica e ideológica a que está submetido e tenta se libertar. Constrói-se, um novo ideal de sociedade, que vai além da esfera material, unificando a luta.

Nasce, então, a vontade política coletiva, com sujeitos conhecedores de sua história e conscientes de suas ações, os quais almejam alcançar a liberdade e uma nova hegemonia. Este seria o momento da passagem da “classe em si” - classe sem consciência da condição de classe explorada -, para “classe para si” - com plena consciência da realidade de dominação e exploração, que luta pela superação dessa conjuntura.

Quando define os conceitos de “classe em si” e “classe para si”, Marx introduz a questão da tomada de consciência sobre essa contradição e da dimensão de politização da divisão social.

Se uma classe social não é capaz de efetuar esta “catarse”, não pode se tornar uma classe nacional, ou seja, “não pode representar os interesses universais de um bloco histórico

e, por conseguinte, não pode conquistar a hegemonia na sociedade” (COUTINHO *apud* COUTINHO; TEIXEIRA, 2003, p. 71). Assim Bruziguessi e Bezerra (2010, p. 45) definem o objetivo do momento catártico:

O objetivo a ser alcançado por este momento “catártico” seria a sociedade sem classes, a “sociedade regulada”, como diz Gramsci em suas obras, onde a sociedade civil e seus “aparelhos privados de hegemonia” teriam condições de absorver a sociedade política e os “aparelhos administrativos, burocráticos e repressivos”, caracterizando um autogoverno.

Para chegar à plenitude do momento “catártico”, é necessário superar a hegemonia da classe burguesa e criar um processo contra-hegemônico que implante um novo modelo de sociedade - a regulada -, em que a sociedade civil assume os mecanismos coercitivos e, gradativamente, abandona-os, constituindo a “liberdade orgânica”.

Para atingir esse intento, é necessária a superação do senso comum, o qual, segundo Schlesener (2005, p. 53), é parte do “exercício da hegemonia por meio da formação do consenso: as contradições geradas no mundo da produção e a concepção de mundo formada no seio da sociedade civil, na qual prevalecem a cultura e o modo de pensar das classes dominantes”, que cega os homens e faz prevalecer a resignação. Para mudar tal situação, é essencial um avanço cultural que transforme uma atitude passiva em atitude ativa e participativa, na qual impere uma vontade maior que a individual: a vontade coletiva, a qual, acima de tudo, deve criar uma nova visão de mundo, que Mochcovitch (1992, p. 24) descreve assim:

Gramsci sempre pensa na perspectiva da transformação da sociedade, e não da reprodução. O que lhe interessa é como mudar a hegemonia e como pode o proletariado estabelecer sua hegemonia sobre as outras classes subalternas da sociedade, pois a constituição de uma visão de mundo coerente e homogênea, que consegue adesões e alianças é imprescindível para que a classe operária possa abalar a hegemonia burguesa e conquistar sua hegemonia ideológica antes mesmo da tomada do poder.

A elevação cultural desenvolve a consciência coletiva ao proporcionar a superação do senso comum, o que possibilita à classe operária ter as armas condizentes para enfrentar a luta ideológica, visando derrotar a classe dominante e estabelecer a contra-hegemonia como nova hegemonia. Mas é importante, segundo Schlesener (2005, p. 147), entender o pensamento gramsciano sobre esta questão:

A hegemonia burguesa caracteriza-se pela sedimentação de um consenso que é passivo, isto é, formado a partir do ocultamento da desigualdade e da

participação formal das massas no processo político. A transformação do Estado em sua natureza e, portanto, também no seu caráter coercitivo, implica a formação de uma nova hegemonia fundada no consenso ativo e atuante das classes trabalhadoras. Tal hegemonia se constrói com a organização econômica e política entrelaçada com a formação de uma nova concepção de mundo. Desta forma criam-se as condições de fortalecimento da sociedade civil e de participação efetiva das massas na política.

Entretanto, para chegar a este nível elevado de entendimento que sustente uma ação contra-hegemônica, é imprescindível a construção da autonomia do pensar, ou seja, superar as oposições dualistas, refletir sobre as contradições e fazer leituras de mundo. Igualmente, é necessário autonomia no agir, permitindo ao sujeito sair da condição de subalternidade e lutar por um novo modelo de mundo, visto que a “formação de um pensar autônomo concretiza-se por meio da organização política no processo de luta pela superação da economia e da democracia burguesa, na formação de um novo Estado” (SCHLESENER, 2005, p. 55).

A consciência filosófica é condição para formação do sujeito autônomo, da mesma forma que acreditamos que o Curso de Formação Continuada de Lideranças Sociais é um espaço de exercício da cidadania. Cabe a esses líderes sociais o papel pedagógico de disseminar os saberes na comunidade, além de construir coletivamente uma nova leitura de mundo, tornando-se, então, um intelectual orgânico, o que, na teoria gramsciana, representa:

O pensamento político de Gramsci, pode-se dizer, tem sempre uma dimensão pedagógica, uma vez que ele está sempre preocupado com a ação dos intelectuais orgânicos entre as massas subalternas no sentido da elevação da consciência destas do senso comum à consciência filosófica, através de uma elevação cultural e de um processo de reforma intelectual e moral que caminham junto com as lutas econômicas e políticas, devendo ser delas indissociáveis (MOCHCOVITH, 1992, p. 52).

Com propósito de elevação cultural, Gramsci (1985) propôs a escola unitária, que pretendia transformar a educação preparando o indivíduo para ser intelectual orgânico, e, desse modo, assumir o comando na sociedade. Líder que, com sua prática, deveria influenciar e dirigir a massa, a fim de alcançar um nível de participação consciente no processo de luta e assim estabelecer uma nova ordem social.

2.3 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O EDUCADOR SOCIAL

Sabe-se que a escola contemporânea, seja particular ou pública, não é orientada para os interesses das classes subalternas, das massas excluídas. A escola opera, segundo Althusser (1985, p. 80), como aparelho ideológico do Estado burguês, pois “nenhum aparelho ideológico do Estado dispõe durante tantos anos da audiência obrigatória (e por menos que

isso signifique gratuita...), 5 a 6 dias num total de 7, numa média de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista”.

Também houve, na História (Idade Média), a presença da Igreja como aparelho ideológico, que cumpriu um papel controlador em nome de Deus. Na sociedade contemporânea, a escola cumpre o papel de controle ideológico da classe dominante, como analisa Althusser (1985, p. 31):

[...] a multiplicidade dos aparelhos ideológicos é crescente e tende a diversificar-se por especialização; dentro dessa multiplicidade, existe, em cada época, um aparelho de Estado dominante; o aparelho dominante nas formações capitalistas maduras é o aparelho ideológico escolar.

Portanto, é preciso que os trabalhadores (sem negar a escola em suas especificidades, tais como ensinar a ler, escrever e contar) busquem outras alternativas de formação, como a educação não formal, por exemplo. A seguir, apoiados em Gohn (2010), vamos aprofundar as categorias “educação não formal” e o “educador social”, juntamente com a discussão sobre autonomia e emancipação, que ampliam o entendimento dessas categorias.

Gohn (2010, p. 16), ao trabalhar com um conceito amplo de educação, distingue campos diferenciados, tais como educação formal, não formal e informal.

Em princípio podemos caracterizar a educação formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos; e a educação informal como aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamento intra e extrafamiliares (amigos, escola, religião, clube, etc.). A informal incorpora valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados.

Para efeito desta análise, interessa-nos aprofundar o campo da educação não formal, porque se constitui uma realidade educativa além dos muros da escola. Ao longo do tempo, a educação não formal vem se tornando celeiro de lideranças, pois lança um olhar apurado da realidade, contextualizando-a e confrontando-a com a sociedade pretendida. Essa formação leva os sujeitos, através de sua experiência, a realizar novas leituras de mundo e a rever suas práticas. Sustentamos nossa afirmação em Gohn (2010, p. 21): “os indivíduos adquirem conhecimentos a partir da própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca”.

Neste sentido, a educação não formal é um espaço onde acontece a educação para a cidadania, além de preparar o indivíduo para assumir uma vaga no mercado de trabalho, ou

para complementar a defasagem escolar. Prepara para vida, baseado na própria experiência de vida. Logo, é uma educação voltada para a emancipação e a autonomia do sujeito, e consequentemente, voltada para um novo paradigma social, político e econômico.

Na perspectiva de Gohn (2010, p. 19), a educação não formal é um modo de educar “construído como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos que participam. A construção de relações sociais baseadas em princípio de igualdade e justiça social, quando presente num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania”.

Ao contrário do que se pensa, a educação não formal não é ocasional, e sim uma opção pessoal, que vem ao encontro dos propósitos do sujeito. Não tem público definido, nem restringe a participação, muito menos impõe qualquer tipo de seleção. Por conseguinte, ela tem “caráter universal, no sentido de abranger e abarcar todos os seres humanos, independente de classe social, idade, sexo, etnia, religião etc” (GONH, 2010, p. 25). Existe uma mescla de pessoas, realidades, vivências e experiências. É nesta multiplicidade que reside a riqueza e o diferencial da educação não formal.

Todavia, isso não significa que essa forma de educação não possua objetivo e/ou metodologia própria. Seus objetivos, segundo Gohn (2010, p. 19), “não são dados *a priori*, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo”. Leva-se em consideração o universo dos sujeitos, o impacto do seu modo de ver e encarar a vida. Gohn (2010, p. 16) também ressalta que “a educação não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos”.

Sendo assim, a educação não formal tem intencionalidades, uma vez que projeta um ideal de sociedade e de indivíduo. Eis a importância de apresentarmos, ao longo deste capítulo, os conceitos de emancipação e autonomia, visto que é um sujeito autônomo e emancipado que a educação não formal pretende construir; sujeito este com plena consciência do mundo em que está inserido, com plenas condições de interferir na realidade e até mesmo de mudar o modelo de sociedade.

Desse modo, a educação não formal torna-se estratégia para elevação geral da cultura dos trabalhadores. Enquanto espaço de cidadania e saberes, prepara os sujeitos para lutarem por uma nova concepção de mundo; unifica ideais, criando a possibilidade de instalar a contra-hegemonia. Os espaços ocupados pela educação não formal estão próximos das pessoas: associações comunitárias, clubes, igrejas, entidades e escolas, geralmente, localizam-se onde elas vivem, facilitando a interação entre os participantes, sua realidade e o educador social. Ademais, a educação não formal também prepara as pessoas para ocuparem, de forma

consciente, os espaços institucionais, como representantes em conselhos, comissões e colegiados, marcando presença da sociedade civil na luta pelos direitos sociais; como enfatizara Gohn (2010, p. 36):

As práticas não formais desenvolvem-se também no exercício de participação, nas formas colegiadas e conselhos gestores institucionalizados de representantes da sociedade civil, Em síntese, a educação não formal se desenvolve via ou com apoio de organizações (institucionalizadas ou não), movimentos e outras formas de ações coletivas; utiliza meios e recursos educativos específicos.

Para Gohn, a finalidade e os objetivos diferenciam a educação não formal; contudo, no seu texto, reitera diversas vezes que a educação não formal não substitui a educação formal. Cada qual tem seus méritos; portanto, podem acontecer simultaneamente e até mesmo se complementarem. A esse respeito, Gohn (2010, p. 39) destaca:

Entendemos a educação não formal como aquela voltada para formação do ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese nenhuma ela substitui ou compete com a Educação Formal, escolar. Poderá ajudar na complementação desta última, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizada no território em torno da escola.

A escola formal, organizada de forma rígida, a cada etapa seleciona os melhores, jogando, implacavelmente, os supostos “menos dotados” para repetência, alimentando assim o fracasso escolar. Em contrapartida, a educação não formal “não é organizada por série/ idade/ conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma sua cultura política de um grupo” (GOHN, 2010, p. 20).

A educação não formal tem seu tempo próprio. O tempo, nessa educação, passa pela interação do grupo e pela dinâmica adotada, pois, à medida que o indivíduo identifica o seu cotidiano na prática educativa, o sentimento de pertencimento aflora. Esse sentimento auxilia o sujeito a superar a desconfiança internalizada e a encarar a si mesmo como sujeito de possibilidades.

O sujeito encontra, naquele ambiente, meios para superar as diferenças estabelecidas por uma sociedade capitalista globalizada, que o exclui e insiste em vê-lo apenas como um número em suas estatísticas. Gohn (2010, p. 62) reforça esse entendimento quando afirma que a “organização neoliberal da sociedade, já fragmentada pelo regime de acumulação de capital, agora mais intensamente globalizado, impede a inclusão dos grupos desfavorecidos a uma vida em que os direitos são reconhecidos”.

Ademais, a educação não formal não se limita ao espaço convencional de uma sala com carteiras enfileiradas, aulas expositivas e cansativas; mas é um espaço investigativo, questionador e exploratório, no qual pessoas buscam ultrapassar as barreiras dos preconceitos e do individualismo. Neste contexto dinâmico, o sujeito entende que a consciência política é fundamental para promover a edificação de um mundo mais solidário e justo. Entretanto, para que isso se materialize, precisa-se de alguém que conduza o processo.

Surge, então, uma pergunta de valor significativo para compreendermos a educação não formal: “Quem são os agentes mediadores do processo?”

Segundo Gohn (2010), são todos aqueles afinados com a proposta de educação não formal; aqueles com visão crítica da realidade, que estão dispostos a ensinar e também a aprender. Aqueles que entendem a metodologia, que sabem os objetivos e conhecem as finalidades. Aqueles que desejam fazer diferente e o fazem diariamente: praticam a escuta, a observação e a ação. Sujeito flexível, sensível, ousado, criativo e conhecedor do processo educativo, ou seja, consciente de que o processo é construído coletivamente, evocando as necessidades e interesses do grupo. Portanto, não é qualquer um. Gohn (2010, p. 50) denomina-o “educador social”, e assim o descreve:

O educador social é algo mais que um animador cultural, embora ele também deva ser um animador do grupo. Para que ele exerça um papel ativo, propositivo e interativo, ele deve continuamente desafiar o grupo de participantes para a descoberta dos contextos onde estão sendo construídos os textos [...]. Por isto os Educadores Sociais são importantes para dinamizarem e construírem o processo participativo com qualidade.

Na educação não formal, o educador social não é alguém detentor de todo o conhecimento e sabedoria, mas alguém que reconhece os conhecimentos prévios e os problematiza. Parte do mundo real e constrói os temas de estudo a partir das demandas do público com quem trabalha.

O educador social sustenta sua ação pedagógica em temas geradores, colhidos do diagnóstico e do inventário da realidade, mas também fruto de sua sensibilidade em captar a cultura e os valores locais. Esse educador centra-se em temas geradores e significativos que despertam o interesse coletivo (certamente não encontrados em nenhum manual didático, mas resultado do diálogo e da interação com o grupo participante). Os temas apresentados são discutidos e problematizados possibilitando ao indivíduo reavaliar sua concepção de mundo. Sobre os temas geradores, Gohn (2010, p. 52) explica como fazer a escolha:

A escolha dos temas geradores dos trabalhos com uma comunidade não pode ser aleatória o pré-selecionada e imposta do exterior para o grupo. Eles, temas, devem emergir a partir de temáticas geradas no cotidiano daquele grupo, temáticas que tenham alguma ligação com a vida cotidiana, que considere a cultura local em termos de seu modo de vida, faixas etárias, grupos de gêneros, nacionalidades [...]. Ou seja, todas as capacidades e potencialidades organizativas locais devem ser consideradas, resgatadas, adicionadas.

Ao perceber que vive numa sociedade que, cada vez mais, incute valores fúteis, o sujeito começa a refazer sua leitura da realidade, projetando um novo modelo de sociedade onde quer viver. Porém, não se descarta, de maneira alguma, os saberes construídos historicamente pelo homem. O conhecimento é fonte de libertação, e todo cidadão tem o direito de acessá-lo, como riqueza edificada pela humanidade, a qual as gerações futuras irão aprimorar e da qual usufruirão. Neste sentido, Gohn (2010, p. 53) se manifesta:

Deve-se atuar/formar partindo dos valores e pertencimentos da comunidade local. Mas também se deve repassar conhecimentos porque todos os seres humanos têm o direito ao acesso a informação e ao conhecimento historicamente acumulado. Certamente que isto leva a novos saberes, há trocas, o processo é interativo.

A habilidade do educador social em articular o conhecimento sistemático e assistemático faz da educação não formal um espaço privilegiado de aprendizagem e saberes, no qual as pessoas se sentem à vontade para tirar dúvidas; além de questionar, fomentando o desejo de aprender. Por isso, a educação não formal está sendo, na sociedade contemporânea, um espaço de construção de cidadania, visto que respeita o ser humano e sua história. Para dar conta desse propósito, o educador social necessita de que:

Todas as atividades desenvolvidas pelo Educador Social devem também buscar cenários futuros; os diagnósticos servem para localizar o presente, mas também para estimular imagens e representações sobre o futuro. O futuro como possibilidade é uma força que alavanca mentes e corações, impulsiona para a busca de mudanças (GOHN, 2010, p. 54).

É nessa perspectiva que a educação não formal se desenvolve, criando um espaço educativo único, que acolhe o indivíduo e dá condições para o exercício da cidadania. A educação não formal é depositária de esperança, do acreditar na superação do agora para a plenitude do amanhã. Promove a autovalorização do sujeito, respeita as diferenças e cultiva o sentimento de solidariedade, com a finalidade de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

2.4 EMANCIPAÇÃO E AUTONOMIA DO SUJEITO SOCIAL

Ao invocarmos o conceito de emancipação, partimos da afirmação de Freire (1999), de que “educação sozinha não emancipa ninguém, mas sem ela não há emancipação”. Entendemos, como educadores que somos, a profundidade dessa frase, a qual coloca a educação como instrumento essencial na construção do sujeito emancipado. Mas também percebemos que vai além da educação formal: a emancipação acontece na relação entre os sujeitos, em outros espaços e momentos; portanto, também na educação não formal. Vemos que a educação para emancipação não pode ser um projeto do futuro, e sim um projeto do presente e do cotidiano do sujeito; uma vez que não existe um momento certo para iniciarmos. Em todos os momentos, aprendemos e ensinamos, enquanto também nos relacionamos. E é justamente na relação social que se dá a formação do sujeito.

Gohn (2010, p. 61) acrescenta que “a emancipação depende dos níveis de consciência do indivíduo, da sensibilidade aos problemas, da capacidade de construir utopias reais e da dimensão do sentido interior que mobiliza e impulsiona as pessoas”. Nesse sentido, Gohn aponta para a subjetividade como processo diário da consciência do entorno; não como mera constatação dos fenômenos sociais, culturais e econômicos.

Um sujeito emancipado sofre e exerce influências, mas acredita ser necessário o entendimento do mundo em que está inserido para que possa tomar suas decisões e fazer suas opções. Santos (2003, p. 277) agrega a este conceito: “a emancipação não é mais do que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue dos outros conjuntos de lutas é o sentido político das processualidades das lutas”. A afirmação não deixa dúvidas de que o sujeito engajado na luta deve saber o que quer, ter clareza dos motivos que o une à causa e qual tipo de sociedade pretende construir. Portanto, para ser um sujeito emancipado, é necessário abandonar em definitivo as razões egocêntricas, além de cultivar um sentimento de pertencimento e de que tudo tem consequências para si e para o outro. Assim, Sá (2011, p. 100) destaca o modelo neoliberal de emancipação. Vejamos:

Uma acepção neoliberal de emancipação, a qual preconiza o projeto de emancipação centrado no “indivíduo” conforme nossa compreensão, isso representa uma pseudoemancipação, portanto divergente ao projeto marxista, gramsciano, segundo o qual a emancipação constitui-se em construção coletiva histórica, ou seja, cada indivíduo constrói e é construído no que podemos chamar de processo dialético.

A emancipação centrada na individualidade, retrato da sociedade neoliberal, não transforma esse quadro, pois não enxerga o coletivo, somente afiança o que está posto. É no

processo dialético proposto por Sá (2011) que se constrói a identidade de um povo, resultado da interação permanente dos indivíduos e, portanto, um fenômeno social. Obviamente aqueles submetidos ao processo de sujeição não participam, somente aceitam o que os demais estabelecem como ideal de mundo. Althusser (1985, p. 104), ao referir-se à sujeição, esclarece que “o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão, para que ele “realize por si mesmo” os gestos e atos de sua submissão. Os sujeitos se constituem pela sua sujeição”.

A educação não formal surge como alternativa de mudança, pois provoca o pensar e a necessidade de agir coletivamente; no entanto, para que a ação seja um ato de transformação, precisamos romper com o individualismo típico da sociedade contemporânea, que resulta em desarticulação e também na falência dos movimentos. Um sábio ditado popular afirma que “uma andorinha sozinha não faz verão”, e acrescentamos: “nem revolução”.

Gohn (2010, p. 57) faz uma leitura gramsciana da emancipação, como segue:

A emancipação só é possível a partir da formação de amplos consensos em torno de uma concepção de mundo alternativa a que predomina no *status quo* vigente, que se contrapunha à concepção hegemônica que reproduza dominação existente, que se reproduz cotidianamente. E esta nova concepção de mundo deverá ser construída a partir de novos sentidos e significados às relações sociais, para que estas não se reproduzam como relações de poder, de dominação de uns sobre os outros.

A emancipação é um processo que não acontece aleatoriamente, nem por acaso. Nasce do desejo coletivo de mudança, da inquietação, do incomodar-se; necessita de um ambiente provocativo que leve à reflexão, a formular perguntas e, principalmente, a buscar respostas. Logo, a emancipação se concretiza na leitura contextualizada de mundo e na construção de um mundo oposto ao existente. Nesta mesma linha, merece nossa atenção o conceito de autonomia que, para Gohn (2010, p. 59), representa:

[...] um requisito básico para a participação política do indivíduo na globalização. Somente um indivíduo autônomo é capaz de processar e selecionar informações, ter domínio de conhecimento, tomar decisões e posicionar-se frente a incertezas e conflitos globais. A autonomia leva o indivíduo à participação política, porém, não deve estar atrelada às justificativas de ordem econômica ou ideológicas que incapacite ou impeça a condição de ser, agir e entender as contradições que permeiam o mundo globalização.

Gohn situa com propriedade o conceito de autonomia na sociedade globalizada. Na esteira da autora, aquele que detém o conhecimento e faz uso dele para o enfrentamento de situações adversas, sem atrelamentos, é um sujeito autônomo. Sujeito que não espera

acontecer: ele próprio faz acontecer, medindo a situação e as possíveis consequências. Portanto, sabe aonde quer chegar e quais os instrumentos para conseguir o que deseja. Posiciona-se diante do mundo e da vida, e tem plena consciência do seu papel na sociedade. Entretanto, como afirma Gohn (2010, p. 41), “o cidadão emancipado, para impor-se, como cidadão, tem que ter autonomia do pensar e do fazer”.

Assim, a educação não formal é, reconhecidamente, um espaço de ascensão cultural e política, no qual o sujeito tem a possibilidade de livrar-se da venda institucional que cobre os seus olhos, e realmente exercer a cidadania ativa. Um sujeito que não se deixa enganar por falsas promessas e nem se ilude com “salvadores da pátria”, mas que busca substituir a alienação patrocinada pela classe dominante, por uma participação consciente, motivada pela ampliação dos direitos sociais.

Ressaltamos que toda essa discussão se fez mister, porque nossa pesquisa tem como problema averiguar quais categorias de análise a liderança social situada em bairros de periferia urbana - na condição de agente de construção de políticas públicas - pode ser pensada na sociedade contemporânea.

Conforme definimos e explicitamos anteriormente, as categorias que nortearam a pesquisa são o arcabouço teórico fundamental para alicerçar o trabalho do pesquisador. Como afirma Lüdke (1986, p. 43): “as categorias devem antes de tudo refletir o propósito da pesquisa”.

No capítulo seguinte, damos continuidade ao trabalho, esmiuçando os conselhos gestores - enquanto promotores de controle e política social -, a participação não eleitoral - como espaço de consolidação da democracia representativa -, além de confrontar as políticas neoliberais e a atuação do educador social. Temas significativos que, juntamente com os já estudados, fornecerão a sustentação adequada para o desenvolvimento da pesquisa.

3 DEMOCRACIA PARTICIPATIVA E O EXERCÍCIO DE CIDADANIA

Educar, hoje, é tão difícil quanto necessário. Educar, mais do que nunca, é acumular saber para humanizá-lo, distribuí-lo e dar-lhe um sentido ético, isto é solidário, cuidadoso com a dignidade do ser humano no mundo. É contribuir para oferecer às pessoas um instrumental que as permita realizar o princípio sartreano do “sou que faço com o que fazem de mim” (GENTILLI, 2003, p. 100).

No decorrer deste capítulo, apresentamos os mecanismos de participação que nasceram da resistência dos movimentos sociais ao regime militar, e que se consolidaram na promulgação da Constituição Federal de 1988, denominada “cidadã”. Oficialmente, abria-se a possibilidade de criação de mecanismos de democracia participativa, como os Conselhos Gestores, os quais se transformaram em instrumento de controle social e efetivação de políticas públicas.

Destacamos também a importância da conquista, pela sociedade civil, de espaços de participação não eleitoral, como o exercício da cidadania ativa, e a relação conflitante e contraditória entre o estado neoliberal e o educador social, na formação de um sujeito emancipado e autônomo. Enfatizamos o educador social como intelectual orgânico que propõe o diálogo tematizado partindo da cultura local e dos valores existentes, a fim de construir, coletivamente, uma nova concepção de mundo, a qual possibilitará a inclusão do sujeito e, por conseguinte, a superação da situação de injustiça social e exclusão imposta pelo modelo neoliberal.

Cabe ressaltar que, ao escolhermos para trabalhar - neste segundo capítulo - os conselhos gestores enquanto espaço de democracia participativa e, ainda o Estado neoliberal e o educador social e suas contradições; estamos caminhando no sentido de concretizarmos uma reflexão sobre o significado da participação política não eleitoral ou não partidária, como espaço do exercício da cidadania consciente.

Acreditamos que, ao desenvolver essas temáticas, estamos amarrando as bases teóricas e pontuando questões fundamentais para averiguar se o Curso de Formação de Lideranças e Gestores Sociais, realizado pela Universidade do Planalto Catarinense no período de 2011, pode ser tomado como uma referência epistemológica e metodológica no processo de educação de lideranças sociais hoje.

Fica evidente que, para atingir esse propósito precisamos estar ancorados em muitos autores, especialmente Gohn, Gramsci e Chomsky, os quais apresentam uma farta literatura

sobre o assunto. Também apresentaremos um breve apanhado histórico da realidade brasileira, relacionando-a com os temas elencados e contextualizando com a realidade atual.

3.1 CONSELHOS GESTORES: NOVOS MECANISMOS DE CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E CONTROLE SOCIAL

Antes de tratarmos de conselhos gestores propriamente ditos, é fundamental trazermos, para enriquecer nosso estudo, a concepção de conselhos de fábrica em Gramsci, o qual vislumbrava a possibilidade de revolução do proletariado na Itália, estimulado pelo êxito dos soviets na Rússia, que tinha “dupla natureza: política revolucionária de um lado; econômica construtiva do outro” (GRAMSCI; BORDGA, 1981, p. 47).

O conselho de fábrica nasceu, literalmente, no chão da fábrica, a partir das comissões internas de trabalhadores; caracterizando-se em espaço de participação política não eleitoral - uma forma organizativa em que os trabalhadores conscientes buscavam desestruturar o modelo de produção capitalista e construir uma nova ordem social.

Entretanto, foi em Turim (Itália) que o conselho tornou-se força paralela aos sindicatos. Este tinha sido absorvido pela estrutura dominante vigente, direcionando as lutas apenas para a melhoria das condições de trabalho e não buscando a mudança no sistema que explorava e dominava a classe subalterna (muito menos a superação da condição de assalariado para a condição de produtor, com vistas à implantação da ditadura do proletariado). Assim Gramsci (1981, p. 104) definiu o conselho de fábrica:

A força do conselho consiste no fato de que ele adere à consciência da massa operária, é a própria consciência da massa operária que quer se emancipar autonomamente, que quer afirmar a sua liberdade de iniciativa na criação da história: toda massa participa da vida do conselho, e sente que significa alguma coisa para sua atividade.

Nesta perspectiva gramsciana de consciência coletiva, reportamo-nos ao período da ditadura militar no Brasil, especificamente no momento em que a sociedade brasileira, através dos movimentos sociais, clamava conscientemente pela redemocratização do país.

No âmago da sociedade inquieta, castrada em seus direitos básicos, nascia o desejo de participação, de romper com a censura e com o autoritarismo prepotente. Na medida em que a sociedade pressionava, aproximava-se da superação deste período de atraso político, econômico, cultural e educacional, o qual se configurava por uma ditadura que permaneceu por mais de 20 anos no comando do destino da nação brasileira. A sociedade sufocada saía às

ruas para manifestar seu desejo de restabelecer a democracia usurpada pela elite militar, além de exigir os direitos suprimidos e a liberdade cerceada.

Em 1987, com a instalação da Assembleia Nacional Constituinte, intensificaram-se os movimentos sociais, através de associações, sindicatos, partidos políticos, entidades representativas e comissões; no sentido de garantir, oficialmente, a participação da sociedade civil, a qual desejava ver contemplados, no arcabouço da Carta Magna, mecanismos que assegurassem a participação da população nas definições das políticas públicas de Estado; como situa Cunha (2009, p. 144):

O Plenário Pró-Participação Popular na Constituinte, que atuava de forma descentralizada nos diversos estados da federação, divulgou a “Carta dos Brasileiros ao Presidente da República e ao Congresso Nacional”, manifesto que propunha a criação de mecanismos de participação nos municípios do país, propiciando o debate sobre a participação popular nas decisões acerca das ações do Estado nas diversas áreas de políticas públicas bem como o controle sobre a execução e os resultados dessas ações.

A existência de conselhos não é uma experiência nova. Segundo Pinheiro e Cunha (2009), desde 1822 existiam os Conselhos de Estado, os quais visavam a atender, exclusivamente, os interesses da classe dominante. Todavia, é no governo de Getúlio Vargas (1930) que os conselhos ganham notoriedade, reunindo intelectuais que davam suporte técnico ao governo, agindo como órgão consultivo e braço institucional, para legitimar suas ações. Perceba-se a diferença em relação ao que pretendia os movimentos sociais, por ocasião da Constituinte, a qual lutava por espaços asseguradores da participação da sociedade civil nas definições de políticas públicas e na fiscalização do uso dos recursos públicos. Inaugurava-se, em todas as esferas, uma nova relação entre Estado e a sociedade. Gohn (2007, p. 44) salienta que:

[...] o compartilhamento da gestão não significa (e nem implica) a substituição do gestor e de suas responsabilidades. A participação da população não deve ser para substituir o Estado, mas para fiscalizá-lo e fazer com que ele cumpra seus compromissos constitucionais.

A promulgação da Constituição Federal, em 1988, denominada cidadã, instituiu mecanismos legais para a criação de conselhos gestores - atendendo uma das reivindicações dos movimentos sociais da época, e oficializando a participação da sociedade na esfera institucional. A criação dos conselhos gestores foi uma conquista coletiva, fruto do processo de luta dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil; não para substituí-las, - como algumas pessoas chegaram a cogitar -, mas justamente o oposto: os movimentos

sociais/instituições servem de base para que seus representantes com assento nos conselhos gestores representem de fato a sociedade civil, que Gohn (2003, p. 85) define assim:

Os conselhos gestores são novos instrumentos de expressão, representação e participação; em tese, eles são dotados de transformação política. Se efetivamente representativos, poderão imprimir um novo formato às políticas sociais, pois se relacionam ao processo de formação das políticas e tomada de decisões. Com os conselhos, gera-se uma nova institucionalidade pública.

O conselho gestor é uma resposta política, que deve assumir caráter deliberativo e paritário, para ser tornar autônomo e se concretizar em espaço de democracia participativa. Por isso, não pode aceitar o papel de mero coadjuvante, o qual simplesmente expressa opiniões e pareceres que corroboram com o poder institucional verticalizado.

Neste caso, devemos considerar o caráter contraditório dos conselhos gestores, ou seja, ao mesmo tempo em que podem ser espaços de construção de uma nova cultura política - a partir da consolidação da esfera pública -, também podem constituir-se em espaço de legitimação das reformas de cunho neoliberal, onde há o repasse das responsabilidades do Estado para a sociedade civil. Não tem sentido a existência de um conselho que vive com “pires nas mãos”, pedindo favores para a sociedade, tampouco que assume o papel do Estado na efetivação de políticas públicas. Segundo Gohn (2003, p. 94): “os conselhos não podem ser vistos como substitutos da democracia representativa nem como braços auxiliares de executivo, nem como substitutos da participação popular em geral”.

É necessário que o conselho gestor trabalhe de forma consciente, como instrumento de criação e difusão de uma nova cultura, que substitua o senso comum. Para que isso aconteça, o conselho gestor deve efetivar-se como espaço que demarca um novo padrão de relacionamento entre Estado e sociedade civil, mesmo considerando que exista conflito de interesses e opiniões. Segundo Gohn (2007, p. 45), é fundamental que se busque o “conhecimento da realidade no sentido da natureza de seus problemas, dos agentes envolvidos ou necessários para seu equacionamento ou resolução”. Os representantes da sociedade civil não devem restringir sua ação e atuação aos espaços dos conselhos, distanciando-se, e até mesmo ignorando, sua base social local. Necessitam estar em constante contato com a sua “origem”, o que os qualificaria para agir em nome de todos e não esquecer seu propósito político/ social, como deixa claro Gohn (2007, p. 45):

Cumprir destacar que a participação da sociedade civil não deveria se resumir à participação nos espaços dos conselhos ou outros criados na esfera pública. Até que ela seja qualificada no sentido exposto, deverá advir de estruturas participativas organizadas, autonomamente, na sociedade civil.

O chamado trabalho de base é fundamental para alimentar e fortalecer a representação coletiva nos colegiados da esfera pública. Essa esfera não pode ser vista como um degrau superior, que surgiu para eliminar ou superar formas e níveis de mobilização e organização que existiram na sociedade brasileira nos anos de 70/80.

Neste sentido, torna-se importante retomar o conceito de sociedade civil em Gramsci, como sendo um espaço de luta que precisa caminhar para o consenso, a fim de estabelecer sua hegemonia ou contra-hegemonia. Desta forma, faz-se necessária a elevação cultural da sociedade civil, para que todos os instrumentos ou mecanismos de participação sejam ocupados e ampliados com qualidade, sem abdicar de processos históricos de participação que alimentam o desejo de transformação e fortalecem a unidade:

A filosofia política de Gramsci destaca a importância da organização da sociedade civil para a mudança da sociedade política, num plano onde há táticas e estratégias denominadas guerra de posição e guerra de movimento. Trata-se de organizar a sociedade civil para democratizar o Estado e seus aparelhos (a sociedade política). Ela não se contrapõe ao Estado mas é uma de suas partes constitutivas, junto com a sociedade política (GOHN, 2005, p. 65).

Diante deste entendimento e do contexto histórico do século XXI, discutir a participação da sociedade civil nos conselhos gestores assume um caráter vital para a construção da democracia participativa.

Em muitas administrações públicas, a presença dos conselhos é incipiente e vista com certa resistência por parte de administradores públicos, em virtude do caráter deliberativo e de controle social que os conselhos gestores possuem. Paralelamente a essa situação, existe um desconhecimento por parte da sociedade civil, que não mensurou a sua importância como espaço de participação, até porque poucos acompanham suas ações ou conhecem suas finalidades – comprovando, portanto, a falta de publicidade da ação dos conselhos.

Apesar da resistência das autoridades constituídas, o conselho tem um importante papel a cumprir: o de controle social. Isso representa um desafio a ser vencido pelos fóruns deliberativos, os quais Andrade (2010, p. 384) entende como instrumento de democratização:

A noção de controle social está diretamente vinculada à ideia de constituição de uma esfera pública democrática, que possa viabilizar o controle dos governantes por parte da sociedade (*accountability*), ou seja, a possibilidade de os grupos organizados influírem e decidirem sobre o tipo de sociedade e de ação governamental necessários ao bem-estar da coletividade, além de manter mecanismos de monitoramento das ações governamentais. Isso supõe a institucionalização de mecanismos de controle do setor público pela sociedade.

A existência de uma herança conservadora, centralizadora e autoritária do regime militar permeia o Estado democrático brasileiro, tornando-se obstáculo para efetivação de um acompanhamento aprofundado e sério da gestão pública. Por vezes, os membros dos conselhos até manuseiam relatórios e requerem documentos, mas poucos dominam seu conteúdo, visto que são elaborados de forma técnica, dificultando o entendimento das pessoas leigas. Nas palavras de Gohn (2007, p. 46) essa situação fica explícita:

[...] os conselheiros sem experiência associativa anterior tem que serem inseridos no processo de circulação de saberes, matrizes de pensamento e informações básicas da área que atuam. A formação sobre as leis e normas jurídicas não pode ser só técnica, eles devem ser capazes ter acesso ao saber especializado mínimo na área que atuam; devem saber sobre os recursos da região, infraestrutura de apoio, pessoal etc. O agir político não é possível em condições de desigualdade de saberes, de submissão ou simples resistência ao discurso competente.

Neste sentido, o conhecimento fica restrito a poucos, e aos demais restam apenas duas alternativas: a submissão à decisão do outro ou a resistência pela desinformação. Essa situação indica a necessidade de um corpo técnico competente, capaz de dar suporte às decisões, além de formação continuada como parte de exercício de ser conselheiro; assim possibilitando a apropriação do conhecimento específico e maior autonomia de decisão.

Para um agir político e autônomo, a lacuna de saber que separa muitas vezes os membros dos conselhos da sociedade civil dos “entendidos em leis” (como vulgarmente são chamados) requer, por parte do coletivo do conselho, uma adequação nos procedimentos; trazendo, além do conhecimento técnico tão necessário e importante, sua adaptação em linguagem simples, o que possibilitaria a tomada de decisão consciente, transformando o mero “estar presente” em verdadeira participação. Não podemos negar a importância do conhecimento técnico, mas precisamos torná-lo acessível a todos; uma vez que, embora muitos conselheiros não dominem os saberes acadêmicos, devemos considerar a riqueza das experiências vividas - saberes significativos do cotidiano que, no conjunto das discussões e decisões, têm seu real valor. É na mescla dos saberes que está a riqueza da participação de vários sujeitos de origens diversas, criando a possibilidade de múltiplos olhares da realidade; pois cada ser possui um modo próprio de perceber o mundo - resultado da bagagem histórica, a qual não pode ser ignorada, e sim aproveitada para enriquecer o debate.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de o conselheiro conhecer e discutir antecipadamente a pauta da reunião com sua base ou instituição, para de fato representar o segmento que o elegeu, e não somente sua opinião. Nessa direção, Rodrigues e Azzi (2007, p.

102), pesquisando os Conselhos Municipais de Assistência Social da Região Serrana, evidenciam que:

Essa constatação confirmou-se nas entrevistas, nas quais mostram que muitos (as) conselheiros (as) chegam à assembleia sem conhecer a pauta. Conclui-se que a sociedade civil fica sem condições de exercer o controle sobre as ações do Estado. Se as deliberações/votações são feitas sem a discussão do coletivo da sociedade civil organizada (o que exige informações e compreensão dos processos), não existe controle social. Em decorrência disso, a existência do Fórum da Sociedade Civil fica inócua, restringindo-se apenas à finalidade eletiva dos conselheiros a cada fim do mandato.

O controle social, tão necessário atualmente, só é possível com o conhecimento prévio da pauta, porquanto apenas assim os representantes da sociedade civil têm condições de buscar, antecipadamente, as informações e os entendimentos para deliberarem com propriedade sobre os assuntos. Consultar a base é importante, pois possibilita ouvir opiniões e avaliar as contradições, as quais posteriormente irão subsidiar os argumentos e fundamentar a decisão dos respectivos representantes, materializando assim a vontade coletiva nos conselhos gestores. Desse modo será possível afirmar que, de fato, a sociedade civil tem assento nos conselhos, modificando o que foi revelado pela pesquisa de Rodrigues e Azzi (2007).

Entendemos que, com o enfrentamento dessas situações pontuais, os conselheiros tornam-se, de fato e de direito, vigilantes da coisa pública e preparados para exercerem o controle social.

Outro ponto que pretendemos detalhar é a constituição dos conselhos gestores como instituições mistas, em que coexistem os representantes do Estado e da sociedade civil, num regime de paridade. Essa proporcionalidade numérica visa a equilibrar as forças, mas isso não significa igualdade de condições, como alerta Gohn (2003, p. 92):

Em relação à paridade, ela não é uma questão apenas numérica, mas de condições de uma certa igualdade no acesso à informação, à disponibilidade de tempo etc. A disparidade de condições para a participação em um conselho de membros advindos do governo daqueles advindo da sociedade civil é grande. Os primeiros trabalham em atividades dos conselhos durante seu período de expediente de trabalho normal remunerado, têm acesso aos dados e informações, têm infraestrutura de suporte administrativo, estão habituados com a linguagem tecnocrática etc. Ou seja, eles têm o que o representante da sociedade civil não tem.

Diante da realidade apresentada por Gohn, percebemos uma série de dificuldades no funcionamento do conselho, fazendo com que uma parcela da sociedade acredite ser este mais um aparelho inoperante instituído pelo Estado, com intuito de mascarar a participação. Por

certo existem lacunas, entretanto estas não devem impedir o aperfeiçoamento e o melhoramento dos mecanismos de participação, pois estes são imprescindíveis para o exercício da cidadania. Mas como superar estes entraves?

Uma alternativa é constituir mecanismos legais de liberação - por parte das empresas ou instituições - e bonificação pelo Estado para os representantes da sociedade civil, facilitando a presença e a frequência dos conselheiros, além de oferecer e incentivar a participação em cursos de formação, além de facilitar a integração periódica de vários conselhos para troca de experiências. Gohn (2007, p. 51) reforça a importância da formação para os membros do conselho:

Os cursos de formação e atualização dos conselheiros devem considerá-los como sujeitos políticos e terem como referência um modelo de participação social cidadão - com pluralidade e com respeito às diversidades culturais e às diferenças de raça, etnia, sexo, geração etc., respaldado por um projeto emancipatório que vislumbre mudanças na sociedade, a médio e longo prazo, e não se circunscreva às ações imediatistas da conjuntura.

Cabe ressaltar que buscar o aperfeiçoamento constante e novos conhecimentos é atribuição inerente da função de conselheiro, mas também um dever implícito do Estado, como forma de superação e de efetiva participação.

Os conselhos gestores são espaços de multiplicidade e diversidade de sujeitos, ideias e experiências, que simultaneamente se tornam também espaços de tensões, conflitos e contradições, geradoras de debates e da maturidade política. Gohn (2003, p. 104) argumenta que o consenso é importante para convivência:

Na política não se pode ignorar a necessidade da busca do consenso; a participação nos conselhos gera a convivência, estimula a manifestação do conflito, fruto das diferenças entre pontos de vista dos grupos, camadas e classes sociais diferentes, o que deve ser visto como algo natural e necessário em um contexto de participação democrática.

Ao tratarmos sobre consenso necessitamos nos reportar à teoria gramsciana, a qual enfatiza a superação do consenso passivo e indireto - tão utilizado pelas classes dominantes - por um consenso ativo e direto, para estabelecer a hegemonia das classes populares; como apresenta Schlesener (2005, p. 67):

A formação desse consenso ativo e direto coloca em primeiro plano a necessidade de entender os vínculos das políticas com cultura, cuja importância liga-se, no texto de Gramsci, ao fato de que é necessário elaborar um pensamento autônomo, porque este é o caminho que possibilita romper os limites impostos por uma visão de mundo concretizada no bojo da

institucionalidade capitalista e retomar as bases reais da luta revolucionária, que são os antagonismo de classe.

Assim, o consenso nos conselhos gestores parte do pressuposto da atitude ativa, fruto do entendimento e da reflexão, da responsabilidade com o outro e no uso dos recursos públicos. Não é apenas uma questão de concordar passivamente ou simplesmente votar um ponto de pauta, mas é uma questão de posicionar-se conscientemente, como representante da sociedade que busca instrumentos para consolidar a participação.

O consenso nasce da maturidade política dos membros envolvidos, não se constituindo num processo artificial ou passivo; isso requer um desacomodar, uma ampla exposição de argumentos e motivos fundamentados numa concepção consciente de mundo. Inegavelmente, o consenso passa pela construção do diálogo que leve a preencher as arestas e superar as divergências; somente assim o consenso, de fato, torna-se um ato democrático. Caso contrário, o consenso ocorre pela subordinação e sujeição, e não fruto do dissenso, situação que conveniente à classe dominante. O dissenso, segundo Gohn (2005, p. 40), faz parte da construção do consenso e da própria democracia. Vejamos:

Um projeto sociopolítico e cultural democrático não pode estar centrado no culto à reverência a dogmas, verdades absolutas, hierarquias, certezas inabaláveis. A lógica da incerteza o persegue e possibilita-lhe construir-se permanentemente. O consenso vai sendo obtido a partir do dissenso. A identidade do projeto se articula neste processo: do dissenso ao consenso. A sociabilidade que o projeto constrói é continuamente tencionada. Um projeto consensual, a priori, não é um projeto político: é uma norma, é uma regulação arbitrária. A democracia pressupõe a construção do consenso a partir das diferenças. O dissenso é parte do jogo democrático, é constitutivo das relações sociais deste regime.

Portanto, chegar ao consenso é ter esgotado a discussão, amadurecido a opinião e estar consciente da decisão, além de ter suplantado o dissenso. Desta forma, o conselho gestor torna-se, segundo Gohn (2003, p. 105), “espaço e mecanismo operativo a favor da democracia e do exercício da cidadania, em todo e qualquer contexto sociopolítico”.

O conselho é um valioso instrumento de participação da sociedade civil, quando bem aproveitado e compreendido, visto que abre uma oportunidade de ir além das meras suposições e dos “se”; devido ao seu caráter deliberativo, não só cria a sensação de poder decidir, como concretiza, de fato, a discussão e a decisão. Neste espaço institucionalizado existe uma multiplicidade de momentos, que passa pelo ser ouvido até a efetivação de políticas públicas, e também fomenta a democracia participativa. Assim descreve Gohn (2003, p. 105):

Ocupar espaços nos conselhos pode ser uma maneira de estar presente em arenas em que se decidem os destinos das verbas e prioridades na gestão de bens públicos; é uma forma de ser ouvido e de continuar lutando para transformar o Estado pela via da democratização das políticas públicas. Os conselhos devem ser espaços e mecanismos operativos a favor da democracia e do exercício da cidadania, em todo e qualquer contexto sociopolítico.

Os conselhos constituem-se parte da gestão compartilhada, propõem o aprendizado mútuo - tanto dos representantes do Estado quanto da sociedade civil - e implantam a cultura da participação e do diálogo. Quebram velhas resistências. De um lado, os antigos movimentos sociais de costa para o Estado; do outro, o Estado absoluto em suas ações, instituindo a interação, cuja finalidade é a “democratização do processo de tomada de decisão em relação à formulação e implementação de políticas públicas” (ANDRADE, 2010, p. 389). Portanto, os conselhos sociais são instrumentos de fortalecimento da democracia participativa.

3.2 A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NÃO ELEITORAL OU PARTIDÁRIA: UM INDICADOR DA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

Ocupar os espaços de participação - institucionalizados ou não - é entrar em campo disposto a contribuir com o processo de transformação da sociedade. O modelo societário vigente não mais responde às necessidades da classe trabalhadora, que vê na participação um meio de tornar públicas suas reivindicações, e na efetivação de políticas públicas, uma forma de mudar a sua realidade. Oportunidade de conciliar teoria e a prática, pois possui o conhecimento da realidade (teoria) e, através da participação nos conselhos (prática), passa a fazer parte do processo de democratização de políticas públicas. Este espaço não eleitoral garante a presença da sociedade civil, além de promover a cidadania ativa; como explica Andrade (2010, p. 377):

A participação política não eleitoral é uma característica das sociedades democráticas. Nessas, a cidadania é uma realidade vivenciada pelos cidadãos que não só se sentem portadores de direitos e deveres, mas também membros ativos da sociedade, conscientes do seu papel na defesa de seus interesses e da importância de ações coletivas para atingir os seus objetivos.

Andrade (2010) demonstra que a participação política não eleitoral é sinal marcante de uma “sociedade viva”, de uma “cultura cívica”, a qual nutre valores e práticas que fogem do individualismo e que se caracteriza pelo engajamento na realidade circundante. Revela uma cultura que compreende a política para além das instituições e do momento do voto.

Na participação não eleitoral, incluem-se, além dos conselhos gestores, outros espaços: igrejas, grêmios, sindicatos, associações, cooperativas, grupos de jovens, conferências e fóruns. Todos com características próprias, atuando como instrumentos de participação institucionalizados ou não, de caráter permanente ou, por vezes, temporário; todavia, contendo um projeto de sociedade que visa à emancipação, à autonomia do sujeito e à solidariedade humana, onde o cidadão tem a possibilidade de exercer o “poder que emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente” (art.1º, parágrafo único da Constituição Federal), assim possibilitando a existência da democracia representativa e democracia participativa.

A Constituição Federal de 1988, através do artigo 14; incisos I, II e III; instituiu o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular, abrindo espaço, pela primeira vez em nossa história, para a configuração da democracia participativa. Assim, Benevides (2003, p. 133) define tais mecanismos institucionais:

Referendo concerne unicamente a atos normativos, de nível legislativo ou de ordem constitucional. Plebiscito, por sua vez, concerne a qualquer tipo de questão de interesse público [...]. Além disso, referendo é convocado após edição de atos normativos, para confirmar ou rejeitar normas legais ou constitucionais em vigor. O plebiscito, ao contrário, significa uma manifestação popular sobre medidas futuras- referentes ou não à edição de normas jurídicas.

Continuando o diálogo com Benevides (2003, p. 33), é importante ressaltar a análise apropriada que a autora faz a respeito dos mecanismos de participação direta, particularmente sobre a iniciativa popular legislativa:

Trata-se do direito assegurado a um conjunto de cidadãos de iniciar o processo legislativo, o qual desenrola-se num órgão estatal, que é o Parlamento[...]. Por iniciativa popular legislativa entende-se sempre o mesmo mecanismo, que inclui um processo de participação complexo, desde a elaboração de um texto [...] até à votação de uma proposta, passando pelas várias fases da campanha, coleta de assinaturas e controle da constitucionalidade.

Esses mecanismos (plebiscito e participação direta), juntamente com a criação de conselhos gestores em inúmeras áreas, têm o intuito de contribuir para a democratização do poder e fortalecer a democracia participativa. Segundo Moroni (2009, p. 113), “a legitimidade da democracia participativa fundamenta-se no reconhecimento do direito à participação, da diversidade dos sujeitos políticos coletivos e da importância da construção do espaço público de conflito e negociação”.

A democracia participativa efetiva-se nos espaços onde a sociedade civil se faz presente para participar e decidir, como sujeitos ativos e conhecedores das possibilidades e conjunturas sociais, políticas e econômicas, enquanto forma de exercer a cidadania plena. Nas palavras de Morani (2009, p. 116):

[...] o principal objetivo estratégico da democracia participativa é a universalização da cidadania e, portanto, a construção de uma democracia cotidiana. A democracia não pode ser algo abstrato na vida das pessoas ou apresentar apenas as eleições de concreto. Deve proporcionar aos cidadãos a participação plena nas questões que lhes dizem respeito, além de favorecer a soberania, a autodeterminação e a autonomia.

O empoderamento da população - que se dá através da participação, da descentralização das decisões, e do controle social das políticas públicas - é o grande ganho da democracia participativa, na qual o sujeito ocupa seu espaço de direito e é detentor das rédeas do seu presente, podendo construir um novo futuro.

Embora a Constituição Federal assegure mecanismos de participação, a implementação das deliberações desses coletivos depende em muito da vontade política dos detentores do mandato. Vive-se, no Brasil, uma democracia representativa na qual, periodicamente, a população escolhe representantes via processo eleitoral, ou seja, sufrágio universal. Já que não é possível reunir todos os cidadãos para as decisões, alguns o fazem em nome de todos, sem interferência direta deste todo que delegou o poder político. Esse é o sistema liberal sustentado pelas ideias de Stuart Mill. Na concepção liberal de democracia, a participação é definida como liberdade individual para eleger representantes para o parlamento, “onde o dever de fazer leis diz respeito, não a todo o povo reunido em assembleia, mas a um corpo restrito de representantes eleitos por aqueles cidadãos a quem são reconhecidos direitos políticos” (BOBBIO, 1998, p. 323). Esses representantes, após eleitos, devem agir em nome do interesse geral da sociedade civil, nunca atrelados aos interesses de grupos específicos ou de determinada categoria que o elegera.

Nesse sentido, deve prevalecer a vontade geral, não a particular. No entanto, a realidade brasileira mostra todos os dias, através da mídia, o domínio de determinados grupos. Podemos nos reportar, por exemplo, à batalha entre ruralistas e ambientalistas no Congresso Nacional, em que cada grupo defendia os seus interesses. O povo assiste à situação, a matéria não avança e o impasse permanece. Isso acontece com as reformas política, tributária, agrária entre outras. Na democracia representativa capitalista, o mandato virou moeda de troca, por parte do eleitor e do candidato, bem como das grandes corporações. Assim, aquilo que deve

ser abolido, torna-se normal: a troca de favores, a venda de votos, o uso indevido da máquina pública, as negociatas... E, desse modo, vamos vivendo uma pseudodemocracia, onde a eleição não passa de mero ato obrigatório e, por vezes, canal para manifestar o descrédito no processo constituído - a ponto de o eleitor adotar o voto de protesto (branco ou nulo) ou ainda eleger para deputado federal pessoas absolutamente despreparadas, demonstrando sua indignação e a necessidade de rever o sistema democrático representativo. Mendes (2009, p. 63), ao referir-se ao sufrágio universal, afirma:

O sufrágio universal não constituiu um precursor da radicalização da democracia e de uma concepção de mundo pautada em valores universais. Através de um conjunto de mecanismos, a classe social dominante preserva valores privados, nos quais apenas uma parte da sociedade tem suprimidas suas necessidades. Entretanto, a preservação de determinados direitos políticos e civis permite a essa sociedade definir-se como democrática e ainda ostentar o discurso de que todos são iguais.

A democracia representativa constituída no Brasil está longe de ser ideal, porquanto ainda se restringe a discursos e promessas de campanha, e, após o pleito eleitoral, em políticas compensatórias. O fato de o indivíduo ser portador do direito/dever do voto não lhe garante concretização da melhoria desejada. Embora, sob o ponto de vista formal, todos os votos tenham o mesmo valor; na prática, o domínio dos interesses corporativos e econômicos prevalece e, portanto, o voto desses segmentos tem mais peso do que o voto do cidadão comum, influenciando nas decisões políticas. O povo quer voz e vez no poder, e, graças à luta, à organização dos trabalhadores e dos movimentos sociais, alguns princípios democráticos (no caso brasileiro, a partir da promulgação da Constituição de 1988) foram introduzidos no ideário liberal - canais de participação - constituindo-se como sinal da democracia participativa a que a sociedade civil tanto almeja e está tentando construir.

3.3 O ESTADO NEOLIBERAL E O EDUCADOR SOCIAL: UMA RELAÇÃO DE CONTRADIÇÃO

A transição do Estado de bem-estar (*welfarestate*) para o livre mercado (*laissezfaire*) – no chamado “primeiro mundo” e, posteriormente no Brasil - implica seguramente a decadência do desenvolvimento social e humano, em virtude da quase isenção do Estado na efetivação de políticas públicas. Porém, para termos a dimensão adequada do presente, é necessário vasculhar na história os fatos que estabeleceram a relação de contradição entre o Estado neoliberal e a sociedade civil, em especial a classe popular.

Após uma década de depressão econômica, seguida de um conflito devastador - a Segunda Guerra Mundial -, o primeiro mundo vive, nas décadas seguintes, um rápido progresso econômico, além de crescimento estável e modernização equilibrada, como jamais se tinha visto na história; tudo isso capitaneado por Japão, Europa e pela supremacia dos Estados Unidos da América. Industrializados e ricos, os governos trataram de espantar o fantasma do comunismo e empreenderam reformas sociais que melhoraram a vida dos pobres. Logo o primeiro mundo se tornou uma sociedade de consumo, na qual a maioria da população podia comprar mais do que era necessário para sobrevivência. Estava nascendo o *Welfarestate*, o Estado do bem estar social, o qual “se torna responsável, em grande medida, pelo surto de crescimento acompanhado de paz social que, nos anos 1950/1960, alimentou a utopia de uma sociedade estável de consumo de massas, com bem estar e liberdade para todos” (PEGORARO, 2006, p.182). Apesar de a vida do trabalhador não ser um “mar de rosas”, a pobreza diminuiu e a grande maioria da população pôde fazer parte da classe média. Nesse momento, tornou-se possível, para o trabalhador, ter casa, televisão, eletrodomésticos, viagem de férias... Enfim, realmente a vida tinha melhorado.

O desenvolvimento econômico deu-se através da melhor distribuição de renda, tornando possível ao trabalhador o acesso aos bens de consumo, constituindo-se, então, na sociedade de consumo de massas. Até que veio a crise, a qual começou com o aumento do preço do petróleo (1973). As nações árabes produtoras do petróleo diminuíram a oferta e aumentaram o preço. Mas não foi somente este fato que desencadeou a crise: já existia uma crise clássica de superprodução. Pegoraro (2006, p. 182) aponta as principais características da superprodução:

A crise do sistema de produção fordista, que pode ser considerada como uma crise de superprodução. Suas principais características são: incremento da capacidade produtiva ociosa, excesso de mercadorias e estoque, excedente de capital dinheiro. O rendimento da produção diminuía cada vez mais, e os lucros passaram a fluir para a especulação, criando um nível de desemprego de caráter estrutural devido também à introdução de novas tecnologias dispensadoras de mão-de-obra.

No mundo inteiro, inclusive no terceiro mundo, a economia entrou em recessão, ou seja, a produção diminuiu, empresas fecharam, o desemprego e a inflação aumentaram. Foi neste momento que a teoria econômica neoliberal, que defendia o máximo de *laissezfaire* (livre mercado), começou a se firmar e ganhar adeptos poderosos, como o caso da primeira ministra do Reino Unido, Margareth Hilda Thatcher (1979 a 1990). Seu programa de privatizações e fechamento de empresas deficitárias ampliou o desemprego, além de adotar a

política de diminuir os impostos dos ricos e cobrar impostos dos pobres. Nesse contexto, ganhou força a noção de que as diferenças sociais eram fruto da menor capacidade de alguns em relação aos bem capacitados, e, portanto, o Estado não poderia desperdiçar dinheiro dando assistência social a incompetentes. Igualmente à “Dama de Ferro” (como era conhecida Margareth Thatcher), Ronald Reagan - presidente dos Estados Unidos da América por dois mandatos (1980 – 1988)-, adotou a política neoliberal, acreditando no “vale tudo” do mercado.

O Brasil vivia o reflexo das mudanças do primeiro mundo. Para tanto, partimos do Golpe de Estado de 31 de março de 1964, no qual os militares (com discurso de impedir o avanço do comunismo, mas com o real interesse de frear o nacionalismo e abrir a economia para o mercado externo) assumem o poder e destituem o presidente João Goulart. O governo militar proibiu as greves, invadiu sindicatos, prendeu milhares de líderes operários e acabou com a estabilidade no emprego. A nova administração passou a governar por decretos - os chamados AIs (Atos Institucionais). O presidente baixava o AI sem consultar ninguém e todos tinham de obedecer. Segundo Pegoraro (2006, p. 189), entre o período de 1964 e meados de 1970, “bases institucionais e financeiras da política social passam por transformações, aliviando as fragmentações sociais até então existentes. A partir desse período, podem-se desenvolver políticas de massa e de cobertura significativa”

No final década de 1970, na passagem do governo Geisel para o de Figueiredo, estava ficando claro que a ditadura agonizava. A palavra da moda era “abertura”, especialmente a abertura política. Na verdade, havia uma crise econômica: inflação, diminuição do crescimento econômico e aumento da pobreza. O crescimento do MDB (Movimento Democrático Brasileiro) começou a incomodar a ditadura, e a mobilização da sociedade civil se intensificou. Em 1978, começaram novamente as greves e, na década de 1980, surgiram novas centrais sindicais.

A transição do regime ditatorial para regime democrático, depois da morte de Tancredo Neves, ficou nas mãos de José Sarney, fiel servidor da ditadura. Período de hiperinflação e vários planos econômicos que não deram conta de baixar a inflação. De modo geral, o presidente Sarney cumpriu razoavelmente o compromisso de encaminhar o Brasil para uma vida democrática. Uma assembleia constituinte foi reunida em 1987, e os eleitos pelo povo montavam as regras democráticas da nova República.

Ao mesmo tempo em que acontecia no Brasil a elaboração e aprovação da Constituição Federal (1988) - reconhecida como “cidadã” - com a inclusão de alguns direitos sociais historicamente reclamados (resultado da luta dos movimentos sociais); surgiam, no

contexto internacional, as políticas neoliberais que promoviam a reforma, ou seja, o desmanche do Estado. Neste momento histórico, a ideia de descentralização e participação teve conotações diferentes, como explica Moroni (2009, p. 111):

O movimento social falava em descentralização no sentido de o poder de decisão estar mais perto da população e não centrado em “Brasília”, isto é, no município e não mais na União. Falava-se em participação das organizações da sociedade civil na definição das políticas de forma autônoma e independente. A concepção neoliberal entendia a descentralização como estratégia de enfraquecimento do Estado (desregulamentação), e a participação como meio de repassar para a sociedade atribuições do Estado, sobretudo na área social.

A política neoliberal se proliferava, tendo como modelo internacional o Reino Unido e os Estados Unidos. No Brasil, elegíamos como presidente Fernando Collor, o “caçador de marajás” (1989), que durante a campanha assumiu sua admiração por Margareth Thatcher e prometeu modernizar a economia brasileira aplicando medidas neoliberais. Collor foi o iniciador do processo de privatização da economia brasileira. Em seu primeiro ato, Collor confiscou o dinheiro das cadernetas de poupança e congelou os preços, embora algumas tarifas continuassem subindo. Ele combateu leis nacionalistas e iniciou a venda das empresas estatais. O governo mandou liberar as importações, baixando as tarifas alfandegárias; logo, o país foi invadido pelos produtos estrangeiros. Diante das medidas econômicas adotadas, as pessoas não tinham dinheiro para comprar. Não havendo consumo, os preços baixaram e, por conseguinte, a inflação também baixou. Porém, paralelamente a essa situação, os empresários trataram de diminuir a produção, o que deu início ao desemprego. Para sair da recessão, passou-se a adotar o aumento frenético dos preços, e a situação saiu totalmente de controle. Além disso, denúncias de corrupção começaram a surgir na imprensa nacional, e os jovens saíram às ruas pedindo “fora Collor”. Os senadores votaram pelo *impeachment* do presidente, e Collor perdeu o mandato.

Ao longo da década de 1990, o Brasil foi atingido pelo “tsunami” do neoliberalismo. Embora recusasse o rótulo de neoliberal, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, adotou diversas medidas de caráter neoliberal: privatizou empresas estatais, liberou as importações e “passou a tesoura” nos gastos sociais, continuando a obra neoliberal iniciada por Collor, além de submeter o país às ordens do Consenso de Washington (1989), que Chomsky (2004, p. 22) define como:

Um conjunto de princípios orientados para o mercado, traçados pelo governo dos Estados Unidos e pelas instituições internacionais que ele controla e por

eles mesmos implementados de formas diversas-geralmente, nas sociedades mais vulneráveis, como rígidos programas de ajuste estrutural.

Essa atitude do governo brasileiro - aceitando as determinações dos organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial) - tinha como justificativa a necessidade de modernização do país e a adequação ao novo padrão de economia mundial, para tornar-se, talvez um dia, uma grande potência (com o sacrifício do povo, claro).

O estado neoliberal governa de cima para baixo (verticalizado), mantém uma administração centralizada e, portanto, autoritária, antidemocrática. Um dos maiores ataques à nossa economia foi a privatização de empresas estatais, principalmente das que mais geravam divisas para o país, como o caso da Vale do Rio Doce, a qual teve parte vendida a preço simbólico para empresas estrangeiras. Chomsky (2004, p. 82) relata com detalhes:

[...] o governo brasileiro decidiu, passando por cima de uma considerável oposição popular, privatizar a Companhia Vale do Rio Doce, que controla imensas fontes de urânio, ferro e outros minerais, além de instalações industriais e transportes com sofisticada tecnologia. A Vale é uma empresa altamente lucrativa, com receita de mais de 5 milhões de dólares em 1996, e com excelentes perspectivas; é uma das seis empresas latino-americanas ranqueadas entre as 500 mais lucrativas do mundo. Um estudo feito por especialistas a Coordenação dos Programas de Pós-Graduação da Escola de Engenharia da UFRJ estimou que o governo brasileiro subavaliou seriamente a companhia.

O “Estado mínimo” é um princípio da política neoliberal, ou seja, o Estado burocratizado, inchado e tutor não apresenta condições de comandar a economia, tampouco de viabilizar direitos sociais. Portanto, ele não teria competência de cumprir seu papel, delegando sua função ao setor privado ou a entidades do terceiro setor, justificando que assim estariam em melhores condições e que esses setores poderiam fazê-lo com maior eficiência, Passam, pois, a assumir incumbências do Estado, como Machado e Medeiros (2007, p. 116) descrevem:

Os neoliberais defendem a ideia de um Estado mínimo (Pereira, 1999), alegando que a crise do Estado está relacionada ao seu caráter burocrático, à sua ineficiência e ao crescimento excessivo e distorcido diante do processo de globalização (econômico, político e cultural). Isso estaria ocorrendo na medida em que o Estado, além de exercer o papel de coordenação e controle na área do desenvolvimento tecnológico, científico e da viabilização de direitos sociais, também exerce tarefas de produção e fornecimento de bens e serviços, que poderiam ser mais bem desempenhados pelo setor privado ou por entidades públicas não estatais da área do Terceiro Setor.

As políticas neoliberais atingiram fortemente as políticas sociais, inclusive a educação, ocorrendo o desmonte do ensino público (tido como inferior e precário), ao passo que se empurrava o ensino de qualidade para a esfera privada. Enfim, ocorreu a privatização do ensino, como declara Benevides (2002, p. 69), referindo-se ao governo de Fernando Henrique Cardoso, “a manutenção da dolorosa realidade de nossa tradição política que é a privatização do público. A privatização daquilo que em sua essência não pode ser privatizado”. Neste sentido, prevalece o predomínio do interesse privado, associado à falta de responsabilidade do Estado em relação às políticas sociais.

Para tanto, usa-se como argumento de convencimento a própria incapacidade do Estado de ofertar serviços de qualidade para a população. Assim, só tem acesso ao ensino de qualidade quem tem condições de pagar uma escola privada. A educação virou mercadoria, fonte geradora de lucro. A escola de qualidade virou artigo de luxo de uma minoria privilegiada que goza do poder econômico, e não um direito de todos - como determina a Constituição Federal (1988). Portanto, moeda de compra e venda, perpetuando a política neoliberal. Chomsky (2004, p. 36) se manifesta do seguinte modo: “as doutrinas neoliberais, independentes do que se pense delas, debilitam a educação e a saúde, aumentam a desigualdade social e reduzem a parcela do trabalho na distribuição de renda” Também Gentili (2003, p. 103) contextualiza a educação no Estado neoliberal e acrescenta:

O neoliberalismo também ameaça a educação ao submetê-la à noção de que só empresa e o lucro movimentam a sociedade. Com isso, a privatização é a solução, o particular toma o lugar do público, o interesse de poucos substitui o interesse coletivo. A escola passa a ser um negócio e o ensino público, agonizante, vai fazendo parcerias crescentes que o subordinam às necessidades dos donos das indústrias e do capital.

Outro indicador de favorecimento das instituições privadas pela política neoliberal se dá pela transferência, por parte da União, da responsabilidade da educação básica para as esferas municipal e estadual, sob justificativa de descentralização, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), mas continuando a centralização, principalmente no que tange ao repasse de recursos financeiros.

O princípio de regime de colaboração (tão alardeado pelo Governo Federal) só serve de adereço, embora esteja explícito na Lei 9394/96, não acontecendo de fato. Assim, municípios e estados assumem a educação sem a contrapartida financeira suficiente, prejudicando a educação pública e favorecendo o mercado da escola privada. Conforme Bianchetti (1997, p. 98), a situação de favorecimento da escola privada ocorre de forma indireta:

O papel subsidiário assumido pelo Estado em relação à educação significa também o apoio à iniciativa privada, pois esse investimento sempre é menor que o requerido para sustentação de uma estrutura maior. Se o Estado ajuda os setores privados a desenvolverem a tarefa educativa, liberaram-se dos gastos de manutenção dos estabelecimentos e da estrutura burocrática. Esta estratégia tem sido desenvolvida nos últimos anos por diferentes governos latino-americanos, o que levou a uma perda da qualidade da educação pública e a uma tendência crescente de sua substituição pela educação privada, vista como portadora de maior qualidade e eficiência.

A precariedade do ensino público no Brasil é o resultado de uma série de reformas neoliberais adotadas na década de 1990, que evidenciou o pouco caso do Estado com a educação: escola para todos, mas sem as devidas condições. Além disso, uma nova demanda adentra na escola pública: são os filhos da classe média (empobrecida devido à política econômica neoliberal) oriundos das escolas particulares, trazendo uma nova postura de participação dos pais no cotidiano escolar. Situação detalhada por Gohn (2007, p. 41):

Falta de vagas, filas para matrícula, resultados de exames nacionais, progressões continuadas (passagem de ano sem exames), deslocamentos de alunos de uma mesma família para diferentes escolas, atrasos nos repasses de verbas para merendas escolares, denúncias de fraudes no uso dos novos fundos de apoio à educação [...]. Registra-se ainda que a crise econômica e o desemprego obrigaram centenas de famílias das camadas médias a procurar vagas nas escolas públicas. Além de aumentar a demanda, essas famílias estavam acostumadas acompanhar o cotidiano escolar de seus filhos, desenvolvendo essas práticas na escola pública, antes mais fechada à participação dos pais.

A sociedade brasileira, inclusive a escola, vivia um duro momento social devido à falta de segurança, ao aumento assustador da violência e ao consumo abusivo de drogas, fazendo surgir a necessidade de buscar parcerias, com intuito de viabilizar alternativas para que as crianças e os jovens não se tornassem vítimas do sistema neoliberal. Assim, a escola apresentou uma nova característica: o envolvimento com os problemas sociais e com outras instituições, para dar conta desta realidade; conforme relata Gohn (2007, p. 42):

As escolas passaram a desempenhar o papel de centros comunitários, pois a falta de verbas e a busca de solução para novos problemas [...] levou-as à busca de parcerias, no bairro ou na região, com outros organismos e associações organizadas. Assim, as escolas passaram a ser, além de espaços de formação e aprendizagem da educação formal, centros de desenvolvimento da educação não formal, agentes de construção de territórios civilizatórios, articuladoras de ações que retomem o sentido da civilidade humana.

Diante desse quadro, surge a educação não formal para fazer frente a essa situação e reforçar a escola formal, concebendo uma nova maneira de fazer educação ao se tornar espaço de múltiplos saberes.

A educação não formal tenta preencher lacunas abertas por um modelo econômico/social individualista e excludente, voltando sua atenção e potencial para as camadas trabalhadoras e marginalizadas pela política neoliberal.

A propósito, a educação não formal se instala no meio da sociedade, nasce como novo espaço de participação e como mecanismo de inclusão social, dialogando com a realidade dos envolvidos e revelando as incoerências e injustiças do modelo dominante. Porém, esse processo educativo e transformador necessita de um mediador: o “educador social”.

Como alguém consegue se colocar como educador social numa sociedade de contradições, onde o “ter” vale mais que o “ser”?

A sociedade globalizada assume um caráter universal; a mídia e a tecnologia colocam o mundo dentro de casa; mas o homem continua buscando uma sociedade melhor para viver; até porque milhares de pessoas estão fora do processo por desinformação ou por submissão, uma vez que quem determina tal processo é o mercado financeiro, e o homem está à mercê desse mecanismo cruel e injusto.

Então, o que tem o educador social com isso? Tudo, pois é com esse homem que o educador social trabalha, e é nesta sociedade que este homem vive. Portanto, o educador social trabalha diretamente com o problema e com quem sofre as consequências, como ele próprio.

A diferença está na consciência da realidade e no entendimento da urgência em construir uma nova sociedade, mais justa e solidária, onde acontece a cidadania ativa e plena. O educador social precisa, como intelectual orgânico, possibilitar a essas pessoas a saída do senso comum e ascensão para o bom senso; no sentido de homogeneizar uma nova concepção de mundo e torná-la hegemônica na sua classe. Assim Schlesener (2005, p. 123) esclarece a luta hegemônica, baseada na teoria gramsciana, como segue:

É necessário pressupor que Gramsci parte da compreensão da luta hegemônica como correlação de forças em que a formação de um pensamento autônomo, construído a partir dos elementos embrionários contidos na prática cotidiana das massas populares, é fundamental para construção de uma nova ordem social e política, isto é, política e filosofia entrelaçam sendo necessário criticar as ideias implícitas no senso comum a fim de elaborar uma nova concepção de mundo.

O educador social, conhecedor do contexto histórico-social em que vive a classe trabalhadora, parte dessa realidade para refletir coletivamente sobre como as políticas neoliberais perpassam o cotidiano das pessoas, determinando o seu modo de pensar e viver. Estabelece, então, um diálogo com os envolvidos, e aos poucos desvenda a estrutura econômica, social e política do neoliberalismo, que os mantém aprisionados a um modelo de sociedade excludente e desigual. Simultaneamente, os participantes começam a expor seus sentimentos, frustrações e opiniões, os quais, muitas vezes, revelam um quadro chocante de desesperança e apatia.

Aí se concentra o primeiro desafio do educador social: o resgate da autoestima necessária para alavancar qualquer tipo de mudança de pensar, de agir e de viver; para ir cimentando a autonomia do pensar, agir e viver, inclusive do ser que necessita se libertar das amarras do preconceito e da submissão a este modelo de sociedade, a qual está longe de ser o ideal. No entendimento de Gohn (2010, p. 59), a autonomia é fundamental para participação política:

A autonomia é requisito básico para participação política do indivíduo na globalização. Somente um indivíduo autônomo é capaz de processar e selecionar informações, ter domínio de conhecimento, tomar decisões e posicionar-se frente a incertezas e conflitos globais. A autonomia leva o indivíduo à participação política, porém, não deve estar atrelada às justificativas de ordem econômica ou ideológica que incapacite ou impeça a condição de ser, agir e entender as contradições que permeiam o mundo globalizado.

A partir daí, o sujeito passa a ver o mundo com outros olhos, e começa a fazer novas leituras e questionamentos, fato que irá exigir do educador social mais do que entender o senso comum e desmistificá-lo, mas o compartilhar do conhecimento historicamente construído pelo homem. Nesta perspectiva, Gohn (2010, p. 52) explicita a necessidade

[...] de o educador deter conteúdos prévios - sobre o local onde atua-, mas também sobre saberes historicamente acumulados pela humanidade. Ele tem o dever e a obrigação de sistematizar e repassar estes conhecimentos, não como um depósito bancário, despejando informações, mas articulando, tematicamente, as duas coisas: saberes anteriores e saberes locais, momentâneos ou não.

O educador social - como elemento ativo e orgânico da sociedade - necessita dominar os saberes, entendendo não só a importância da bagagem histórica do sujeito, mas também os guiando para a travessia do senso comum acrítico para a concepção filosófica. Além disso, para formar um educador social, segundo Gohn (2010, p. 53), é fundamental ter:

[...] informação, indicadores socioculturais e econômicos da comunidade, contextualização dela no conjunto das redes sociais e temáticas de um município, breves notícias sobre suas memórias e experiências históricas, são parte do acervo de instrumentos para formar um educador social.

A formação é um instrumento que qualifica a prática do educador social, enriquece a sua ação pedagógica e tem efeitos multiplicadores. À proporção que os sujeitos participantes tornam-se autônomos e emancipados, também vêm a ser capazes de se transformar em educadores sociais, concretizando um círculo virtuoso, capaz de modificar a sociedade e ocupar os espaços de participação não eleitoral; como registra Gohn (2010, p. 55):

Um grupo que conta com o trabalho de Educadores Sociais poderá desenvolver práticas de educação não formal significativas, qualificadas. Neste sentido eles estarão aptos a participar de processos sociais que envolvem a gestão da coisa pública, tais como os conselhos e os colegiados escolares.

O trabalho do educador social torna-se relevante, principalmente nas comunidades de periferia, porque traduz a cultura local e instrumentaliza os sujeitos para ocuparem os espaços - institucionalizados ou não - com autonomia, e cientes do seu papel de fomentar a construção da democracia participativa. Alerta também para as políticas neoliberais excludentes que restringem o acesso da maioria às políticas sociais, tão necessárias para uma vida digna.

Neste contexto, percebemos a relevância da formação continuada para educadores sociais, a qual será trabalhada no próximo capítulo, partindo da análise do “Curso de Formação de Lideranças e Gestores Sociais” (promovido pela UNIPLAC), seu histórico, sua metodologia e, principalmente, seu impacto na vida e na atuação dos líderes e gestores, como sujeitos promotores de mudanças sociais. Também, como o ensino superior transformou-se em espaço de participação e qualificação de sujeitos não acadêmicos, oriundos dos bairros da periferia de Lages (SC), interferindo na realidade local e construindo uma nova relação entre a universidade e a comunidade.

4 O CURSO DE FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS E GESTORES SOCIAIS DA UNIPLAC: UMA ILUSTRAÇÃO PEDAGÓGICA POSSÍVEL

Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão, e um erro, supor que o “melhoramento” ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constituído da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens – em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive – até à relação máxima, que abraça todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente “político”, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua “humanidade”, a sua “natureza humana” (GRAMSCI, 1966, p. 48).

Neste capítulo, concentramos a análise no curso explicitado acima, como ilustração de uma ação pedagógica efetiva de formação de lideranças sociais da cidade de Lages (SC).

Partimos do registro histórico, centrado no relato da gênese do curso, com ênfase no fato da realização de uma audiência pública, em que destacamos a esfera do poder público do Legislativo, enquanto espaço assumido pela sociedade civil organizada na decisão da realização do evento. Trazemos também as primeiras manifestações e pareceres dos sujeitos envolvidos no acontecimento.

Apresentamos o processo de construção coletiva do curso, traduzido na explicitação de sua origem, incorporação no serviço de extensão da Universidade e na mobilização dos participantes.

Nesse sentido, realçamos a organização da sociedade civil e a vontade política da instituição de ensino superior em concretizar um programa de formação destinado às lideranças locais, com todas as variantes e implicações, principalmente no que diz respeito ao direito à educação, como afirma Buffa (2010, p. 95):

[...] o avanço da consciência e das lutas populares pelos direitos mais básicos da cidadania afeta a educação. De um lado destacando a educação no conjunto de lutas pelos direitos de cidadania; de outro lado fazendo das lutas pela cidadania os processos mais eficazes e mais radicais de educação, formação como sujeitos políticos-cidadãos.

Igualmente, explicitamos os procedimentos metodológicos do curso, com destaque à educação popular, acrescido de elementos da educação formal e não formal. Os dados

analisados foram recolhidos por meio do registro em diário de campo e da aplicação de questionário semiestruturado respondido pelos participantes do evento.

4.1 HISTÓRICO

O processo educativo inclusivo é o desafio que a universidade encarou quando transpôs a barreira do saber acadêmico, que domina o ensino superior, e permitiu adentrar nos bancos acadêmicos o saber popular, concebendo o Curso de Formação de Liderança e Gestores Sociais no início do ano letivo de 2011. Uma vez que estive particularmente envolvida no processo de construção deste acontecimento - desde seu início -, na condição de vereadora, encaminhei uma Moção Simples à Câmara de Vereadores.

Ao aprovar a Moção Simples 008/10, que sugeria ao Executivo Municipal a implantação do Curso de Capacitação Permanente de Lideranças Comunitárias, o Poder Legislativo deu visibilidade a uma questão adormecida que há tempo constitui-se em uma preocupação de minhas práticas sociais, também enquanto sujeito forjado nos movimentos sociais e, agora pesquisadora. A iniciativa veio ao encontro do interesse das instituições representantes das associações de moradores, a União das Associações de Moradores e a União Serrana das Associações de Moradores⁷, que há muito desejavam um curso desta natureza. Assim formou-se um grupo determinado a concretizar um programa de estudos que oportunizasse aos líderes comunitários um espaço de formação capaz de responder às lacunas que limitavam a ação comunitária.

O processo de busca começou a se estruturar. Passaram-se a realizar visitas aos órgãos governamentais, ou seja, Secretaria de Ação Comunitária e gabinetes municipais, envolvendo secretários e inclusive o vice-prefeito. Muitas reuniões, e quase nenhum resultado: apenas um esboço de projeto. Mas, logo foi descartado, com a justificativa de impedimento legal, devido ao momento eleitoral de 2010, o que poderia caracterizar ação de um candidato ou de um determinado partido. Até mesmo a imprensa entendeu como oportunismo político, cuja finalidade poderia se constituir em angariar votos, distorcendo a real intenção do projeto. Todavia, foi a mesma imprensa que sugeriu a busca de uma instituição neutra, a qual pudesse capitanear tão importante processo. Neste momento entra em cena a Uniplac, por meio da incorporação do curso na Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão. O acolhimento foi imediato; o projeto foi remodelado por completo e nasceu como Curso de Formação de Lideranças e

⁷ A União Serrana das Associações de Moradores, fundada em 2001, tem por finalidade apoiar as associações na Região Serrana. A União das Associações de Moradores atende as associações estabelecidas no município de Lages realizando um trabalho social sem fins lucrativos.

Gestores Sociais, com metodologia diferenciada, a qual seria construída simultaneamente por professores, coordenação e participantes de entidades, organizações e movimentos comunitários.

Alguns recursos financeiros seriam necessários. A Universidade assumiu a infraestrutura. Um grupo de professores voluntários assumiu o projeto junto à extensão. A Secretaria Municipal de Assuntos Comunitários responsabilizou-se pelo lanche no intervalo das atividades e as associações de moradores da cidade e da região assumiram a mobilização de participantes. É importante esclarecer que, na maior parte das vezes, o que é decidido num canal de participação, ainda fica na dependência para execução dos que possuem mandatos. Essa dependência engessa o processo de implementação, fazendo com que muitos projetos fiquem esquecidos no fundo das gavetas das autoridades, por simples falta de vontade política de quem detém o poder político e econômico. Esse é um grande obstáculo que a sociedade civil precisa transpor para viabilizar políticas públicas e consolidar a democracia participativa.

Outro impedimento reside na cultura presente nas elites políticas e classes dominantes, de que a formação para as classes populares pode alcançar o limite da educação básica. Há uma lógica no sistema do capital que impõe a divisão social do trabalho. Uns pensam e outros executam. É preciso qualificar a mão-de-obra para aumentar a produção. Explorar ao máximo a mais-valia do trabalho. Então, a formação do trabalhador deverá atender somente àqueles ocupados com trabalhos especializados. Gramsci entende que, ao qualificar trabalhador, a sociedade capitalista apenas reforça a lógica da produção e do capital, o que resulta no enrijecimento das diferenças sociais. Embora aparente certa evolução democrática, a qualificação somente reforça a condição de dominado do trabalhador. Para transpor essa situação, Gramsci (1985, p. 137) coloca:

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que o operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “absolutamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo. [...], assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a fim de governar.

Veja que Gramsci pensa radicalmente diferente. Seu projeto societário é eliminar essa diferença entre o trabalho manual e intelectual, entre dirigidos e dirigentes. E afirma que:

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais [...] não existem não intelectuais [...]. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *Homo faber* do *Homo sapiens* (GRAMSCI, 1985, p. 7).

O sentido do trabalho refletido pela tradição do materialismo histórico, no qual se situa Gramsci, é a condição para a relação do ser humano ontologicamente. Ou seja, o trabalho torna-se uma atividade vital, em que corpo e pensamento saem de si para transformar a natureza e transformar o próprio ser humano. Essa concepção é absolutamente incompatível com o sentido do trabalho sustentado pelo sistema do capital, que é extrair mais valia e alienar, desumanizando o humano.

Em julho de 2011, aconteceu na Câmara de Vereadores a audiência pública na qual se reuniram lideranças locais, em sua maioria membros e dirigentes das associações de moradores. Também estavam presentes professores da Uniplac, representantes do Executivo Municipal, os presidentes da União das Associações de Moradores e da União Serrana, além - é claro - de alguns vereadores. O objetivo da audiência era trazer a público o projeto que seria desenvolvido pela Uniplac, o Curso de Formação de Liderança e Gestores Sociais, o qual não estava acabado e seria analisado/alterado pelos participantes. Em seguida, passamos à descrição e análise desse momento por considerarmos ser peculiar e importante na construção do originário do projeto.

Assim, o espaço aberto pela audiência tornou-se uma rica oportunidade de manifestação popular, dando voz àqueles que seriam objeto do curso. Como afirma Gohn (2010, p. 80): “é necessária a existência de esferas públicas de interação, diálogos e debates para que a diversidade cultural se firme como direito, um direito cultural”. Portanto, consideramos importante trazer as percepções dos participantes da audiência.

Apresentar a multiplicidade de opiniões, as expectativas e as contribuições é, no nosso entender, o início do registro da realidade dos sujeitos, que trazem consigo uma bagagem recheada de experiências, posicionamentos políticos, sociais e culturais; além de marcar o início do processo de educação popular/não formal, com a construção coletiva da organização do curso, no qual os participantes tornam-se sujeitos ativo do processo educativo. Considerando como sujeito os que “reinterpretam o significado das coisas e dos fatos que recebem, dão sentido às ações de que participam, e produzem novos significados, porque, embora os significados sejam conceitos, eles não fixos nem imutáveis” (GOHN, 2005, p. 32).

A construção coletiva do curso, a partir da audiência pública, mesmo considerando que os participantes, em sua maioria, tinham pouca escolaridade, não foi tão tranquila quanto parece, porquanto trouxe consigo tensões e conflitos, pois outros interesses sempre cotejam o processo; afinal, essa construção reuniu forças sociais, sujeitos coletivos que possuem sua própria leitura de mundo e defendem seus pontos de vista.

Para diminuir a tensão existente, a composição da mesa diretiva privilegiou a presença dos representantes vinculados às instituições comunitárias. Atitude que demonstrou, desde o início, o respeito aos participantes, os quais, em grande parte, eram membros dessas instituições. Tal decisão irradiou certa confiança entre os presentes, o que resultou no uso da palavra e na expressão de suas opiniões. O projeto foi apresentado pelos professores, e sua importância foi relatada por Locks, professor da Uniplac:

Esse Curso, como o professor Batista enfatizou, é um curso de extensão, que pretende fazer com que a Universidade saia de dentro de seus muros e esteja interagindo com a sociedade. [...] Perceber então que a relevância desta iniciativa de educação popular está na capacitação e emancipação de sujeitos, para que sujeitos individuais ou coletivos de nossa sociedade possam se qualificar e aí com mais legitimidade, com mais condição cultural, econômica, construirmos uma sociedade politicamente democrática, ambientalmente sustentável, economicamente justa e socialmente equânime, ou seja, a sociedade que sonhamos não só para nós, mas para todos os cidadãos de nossa cidade e da região serrana.

A respeito de emancipação, Gohn (2005, p. 33) sinaliza que é uma forma concreta de agir conforme suas convicções e concepções, a qual “constrói-se na prática cotidiana, no jogo diário dos relacionamentos e sua meta é a autonomia dos sujeitos”.

Neste sentido, existia há muito tempo, por parte das lideranças locais, a vontade de constituir um espaço de qualificação para os membros da diretoria das associações de moradores, já que muitos têm dificuldades ao executar suas funções; como afirma Wolff, presidente da União Serrana das Associações de Moradores:

[...] sem medo de errar, os nossos secretários não sabem redigir uma ata como ela deve ser; porque nós mesmos, quando formamos uma chapa, [...] vamos atrás de pessoas que têm liderança no bairro para ganharmos aquela eleição. Não nos preocupamos se o Schnaider sabe fazer uma ata, ou se a Alzira sabe o que é um livro caixa.

O próprio depoimento acima transcrito indica a necessidade dos líderes de ter certa autonomia na gerência das instituições, mas faltam os conhecimentos básicos; reflexo de uma sociedade que privilegia poucos e discrimina muitos (embora existam algumas concessões para que as pessoas se acomodem na situação de dependência). Enquanto as associações tiverem dificuldades básicas de ação, tais como: redigir uma ata, realizar um planejamento de ação, falta de local de reunião ou até mesmo dificuldades em fazer uma prestação de contas; menor será seu poder organização e, conseqüentemente, de pressão. Portanto, elas existem, mas caminham vagarosamente no sentido de alcançar a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos. Por isso o entusiasmo com relação ao curso, como espaço de

oportunidade de superação e de avançar rumo à autonomia. Isso resulta num cenário conflitante, que Gohn (2005, p. 113) assim descreve:

Cenário contraditório, no qual convivem entidades que buscam mera integração dos excluídos por meio da participação comunitária em políticas sociais exclusivamente compensatórias, ao lado de entidades, redes e fóruns sociais que buscam a transformação social por meio da mudança do modelo de desenvolvimento que impera no país, inspirados num novo modelo civilizatório em que a cidadania, a ética, a justiça e a igualdade social sejam imperativas, prioritárias e inegociáveis.

A outra situação mencionada por Gohn (2005) parte de uma realidade que rompe com superficialidade e apresenta uma instituição forjada em uma concepção de sociedade diferente, mas possível de ser edificada; na medida em que os sujeitos passem a fazer leituras de mundo significativas e independentes. Porém, o cenário estabelecido pela política neoliberal não dá condições ao sujeito de agir e pensar com autonomia, e principalmente enfraquece as instituições cuja representação se sustenta na sociedade civil; não só pelo poder econômico ou pelo poder de coerção, mas pelo domínio cultural e moral, como manifesta Jool (1979, p. 8) ao interpretar: “Gramsci compreendeu que o domínio de uma classe sobre outra não depende apenas do poder econômico ou da força física, mas principalmente de persuadir a classe dominada a compartilhar dos valores sociais, culturais e morais da dominante”. Assim, o curso, como projeto registrado no serviço de extensão da Universidade, propõe-se à elevação cultural, ofertando as condições para o sujeito enfrentar sua realidade, com o seu próprio entendimento, livre de pressões e pré-conceitos, mas consciente do seu papel de líder orgânico em sua comunidade.

A Audiência Pública, como é de sua natureza, permitiu ouvir os participantes. Foi sugerida, na ocasião, a mudança da denominação: de “curso de capacitação” para “curso de aperfeiçoamento”, por entender-se que aquele não era adequado. A representante do Bairro Ponte Grande enfatizou “que o povo, quando tem voz, tem o conhecimento, sabe dos deveres, vai saber muito melhor cobrar os seus direitos”. Manifestação que recebeu apoio da Mesa. Nas palavras do professor Locks da Uniplac:

Você fez uma colocação muito importante: que o curso pode servir de oportunidade para as pessoas obterem discernimento, lucidez. Tem uma ideia muito bonita que diz: “quem não sabe, é como quem não vê”. Quando a gente sabe e tem o conhecimento, pode fazer escolhas, pode decidir. Não sabendo, que escolhas vai fazer?

O professor José Batista da Rosa⁸, ao responder à sugestão de troca de nome do projeto, trouxe em sua explicação Gramsci, considerando a elevação do senso comum como o superar do momento de especulações e o adentrar em um novo patamar, o do conhecimento:

[O curso] não está nada pronto; nós temos aí um aspecto inicial. Poderá sofrer alterações, obviamente com as discussões, capacitação ou aperfeiçoamento... Nós vamos chegar ao um bom termo, que fique bom para todos nós. O que queremos é que a gente saia do senso comum, ultrapasse o nível das informações, gere o conhecimento e possa destacar a sabedoria. É aquele jeito de ser daquele líder comunitário.

O conhecimento como base da transformação, reforçado por Gramsci (1966, p. 14) ao afirmar que “a filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com o “bom senso” que se contrapõe ao senso comum”. A partir desse tipo de provocação, os professores envolveram o público e demonstraram, desde o princípio, a proposta diferenciada do evento, o que resultou em diversas manifestações de apoio à iniciativa. O presidente Costa, da Associação do Bairro Santa Maria, considerou válida a ideia: “um curso desses de repente vai capacitar o presidente de bairro, para pararem de se sentir inferiorizados no seu trabalho”. O sentimento de inferioridade apresenta-se neste depoimento como um dos obstáculos a ser vencidos, pois indica que a falta de instrução ou de conhecimento formal coloca o trabalhador na condição de não intelectual, e, portanto, em desvantagem e sem condições de se contrapor aos detentores do saber. Gramsci (1985) traz uma nova concepção do ser intelectual, afirmando que todos são intelectuais, embora nem todos atuem ou se considerem como intelectuais. Mas, no caso dos líderes sociais, estão agindo como intelectuais orgânicos ao posicionar-se em favor de sua comunidade. No sentido de vencer essa barreira de inferioridade, também nos ancoramos em Gohn (2003, p. 58), que reflete a categoria *empowerment*, enquanto “empoderamento de grupos e indivíduos via capacitação política e organizacional, que leva ao resgate/crescimento da autoestima e à construção da identidade”. A elevação da autoestima é o antídoto no combate ao sentimento de inferioridade, e a efetivação do curso pode ser uma oportunidade de empoderamento dos líderes sociais, pois sugere um espaço propício para recarregar as energias, renovar o ânimo e encontrar aliados.

Neste contexto, entra em cena o contraditório: o poder constituído. Os vereadores fazem seus discursos de certo modo céticos da viabilidade curso e restringindo suas perguntas na sua operacionalização: Há custo para o município? Qual o valor? Quantas vagas têm?

⁸Coordenador da Extensão, nomeado pela Fundação UNIPLAC, através da Portaria n. 061/2011.

Existe limite de vagas? Qual o número de membros das associações de moradores que podem participar? A duração do curso é quantas horas? Se for gratuito, quem está patrocinando?

Uma preocupação manifestada na oportunidade foi a respeito de como seria feito o trabalho de formação numa universidade, já que o curso se destinava às lideranças sociais, que, em sua maioria, são pessoas simples. Momento oportuno, em que foi apresentada a metodologia que seria adotada, já que o projeto propunha-se a qualificar lideranças com pouca escolaridade, mas ministrado por professores universitários acostumados com outro público.

Neste sentido, a pedagogia freiriana sustenta a ação pedagógica que concebe ser “preciso que, [...] desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1999, p. 25). Portanto, uma interação, uma troca de saberes e uma construção coletiva pautadas na educação popular, na qual todos aprendem e todos ensinam. O funcionamento do curso foi decidido coletivamente, conforme a disponibilidade e necessidade dos participantes; ficando aprovado na ocasião que seria quinzenal, aos sábados (das 08h30 às 11h30), e as atividades iniciariam em 06 de agosto; o encerramento estava previsto para 10 de dezembro de 2011, com carga horária de 30 horas.

Cabe ressaltar que, embora estivessem presentes na audiência vereadores e secretários municipais, não havia, naquele momento, nenhuma contribuição para a realização do curso por parte dos poderes constituídos; logo, o curso era fruto da insistência de um grupo de professores, da direção da Uniplac e, naquele momento, pela decisão dos participantes da Audiência Pública. Segundo o professor Batista:

Eu vou falar da parceria que eu tenho domínio, que é a Universidade e a parceria de um grupo de professores que se dispõe a trabalhar aos sábados voluntariamente. [...] o número será de 50 vagas, porque a gente entende que , numa turma com mais de 50 componentes, fica difícil trabalhar uma dinâmica que possa atingir um nível de compreensão da metodologia. Nesse momento a gente vai atender uma turma; se essa prática tiver êxito, pode-se pensar num segundo módulo.

Importante enfatizar que a presença dos professores e o envolvimento da Uniplac deram a confiabilidade de que o projeto tanto necessitava, pois à medida que as dúvidas eram sanadas e os esclarecimentos eram prestados, ficou nítido o interesse das pessoas pelo programa. Cenário completamente diferente do início da discussão, momento em que pairava certa desconfiança sobre a verdadeira intenção dos idealizadores do projeto. Havia o receio de uso político, já que a iniciativa tinha partido de um vereador; temor que foi descartado no

decorrer da audiência, constatado pela permanência dos participantes até o final da reunião. É certo que a introdução de novas práticas político-educativas demanda tempo, e necessita romper com velhos pré-conceitos para viabilizar a aceitação do novo. A respeito de novas práticas, Gohn (2010, p.71) afirma:

As novas práticas constituem um novo tecido social denso e diversificado, tencionam as velhas formas de fazer política e criam novas possibilidades para o futuro, em termos de opções democráticas. É importante registrar que os movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais.

Neste sentido, a audiência avançava em seu propósito de superar as resistências e fazer o chamamento para uma nova prática educacional, que pretende sair do convencional e partir para uma proposta de educação popular, onde o sujeito se faz operante no processo, como expôs o professor Locks:

Ele pergunta como chegar a essas pessoas? Isso é uma arte, é uma ciência e na educação popular, inspirada em Paulo Freire, é que vamos caminhar. A gente começa o encontro com a história de vida das pessoas, relatando para o grupo participante de onde viemos, como nos constituímos, nossas vivências, experiências e isso vai gerando demandas de estudo para os próximos encontros.

A troca estabelecida naquele momento, entre os vários atores sociais, rompia com a própria estagnação do Legislativo, que viu nascer no seu chão um projeto legitimado pelas forças sociais presentes. No término da Audiência Pública, uma certeza prevaleceu: o Curso de Formação de Liderança e Gestores Sociais assumido pela Universidade do Planalto Catarinense já era uma realidade possível e muitos dos presentes saíram com a decisão de participar.

4.2 ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Em agosto de 2011, iniciava, nas dependências da Uniplac, o Curso de Formação de Liderança e Gestores Sociais, com a participação de 47 pessoas oriundas de diversos bairros da periferia da cidade de Lages. Minha observação, enquanto cursista e pesquisadora, identificou um grupo retraído e cauteloso em fase de descoberta. Embora muitos já se conhecessem, o ambiente era estranho, o que, segundo minha interpretação, causava certo desconforto. A primeira dificuldade que observei foi quanto à localização da sala do curso. Essa situação revelava o distanciamento existente entre os novos participantes e a instituição

envolvida, pois muitos não conheciam as dependências internas da Universidade e acabaram necessitando de ajuda para achar o local correto. Apesar disso, as pessoas foram chegando e se acomodando (aliás, perto dos conhecidos, como fosse um refúgio seguro). Havia uma atmosfera de expectativa por parte dos participantes de como seria a dinâmica do curso, e por parte dos professores pelo impacto do primeiro encontro. Este parece ser o próprio caminhar da educação não formal, ao permitir a emergência da subjetividade dos sujeitos envolvidos, mas que trazem uma “intencionalidade”, conforme reflete Gohn (2010) no seu fazer pedagógico. Fatores decisivos para sobrevivência do evento e necessários para iniciar a sementeira do sentimento de pertencimento. O pertencimento ao grupo nunca é dado, é construído. A identidade e o pertencimento são atributos da educação não formal; conforme afirma Gohn (2010, p. 20): “a educação não formal [...] atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva (este é um dos grandes destaques da educação não formal na atualidade)”.

Nesse encontro os professores concentraram esforços no sentido de construir a identidade de grupo, discutindo três questões: Quem somos? O que queremos? O que faremos? Para responder à primeira questão, foi realizada uma breve apresentação, momento em que os participantes falavam seu nome, procedência, onde viviam, a instituição a que pertenciam e o seu respectivo cargo, bem como por que meio chegou ao curso. Percebia-se, no início, certa formalidade e até mesmo cuidado no uso das palavras, atitudes que foram sendo superadas pela intervenção dos professores - os quais, desde o início, estabeleceram o diálogo, fazendo questionamentos e buscando maiores informações. Saliente-se que o diálogo é um princípio importante da educação popular/educação não formal, e, segundo Paro, (2010, p. 27) a convivência pelo diálogo se dá:

[...] quando há troca de impressões, a contraposição de interesses e de vontades, mas com predominância da aceitação mútua e da negociação, ou seja, quando a convivência se faz com a afirmação da subjetividade de ambas as partes envolvidas. Neste último caso dá-se a democracia, em seu sentido mais amplo, de convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos *que se afirmam como sujeitos*.

Por meio do diálogo foi possível constatar a diversidade de níveis culturais, de ideias, posições, construção histórica e escolaridade dos participantes. Do ponto de vista metodológico, o curso já proporcionava a entrada de um aspecto fundante da educação popular: o exercício da palavra, “o dizer o mundo”, ou “pronunciar o mundo” por parte dos participantes, na perspectiva pedagógica freiriana.

A segunda questão foi discutida em equipes, as quais apontaram os temas a serem trabalhados, desde os práticos, como: fazer uma ata, prestação de contas, assessoria jurídica e contábil... até a necessidade de valorização e a busca da autoestima. De certo modo, nesta etapa o grupo construiu um diagnóstico acerca dos grandes eixos e temas a serem abordados no desenvolvimento do evento. Identificava-se, neste processo pedagógico, a ruptura com o paradigma educacional conteudista, que despeja informações de forma vertical e descontextualizada. O grupo iniciou um processo de construção dos conteúdos a partir das demandas pessoais e da realidade vivida. Acerca desse modo de construção de conteúdos, Paro (2010, p. 29) diz que:

O próprio conteúdo tem agora uma nova configuração, que exige outra metodologia de ensino. Quando se trata de passar apenas conhecimentos e informações, até se pode pensar num ensino verbalista – por mais que a prática mostre que isso não é suficiente. Mas quando o conteúdo envolve toda a cultura, em que, além de conhecimentos e informações, acham-se contemplados valores, condutas, crenças, gosto artístico etc., fica muito mais evidente que os métodos de ensino precisam incorporar a participação ativa do educando.

Então, os participantes partiram para última questão: “O que faremos?” A princípio buscar o conhecimento e o entendimento da história, do bairro e das origens dos sujeitos participantes. Partiu-se, então, da ideia da importância de conhecer a história de onde se vive para entender a própria história e os reflexos no momento presente. Isso nos remete à função da filosofia da práxis em Gramsci, que é “eminentemente histórica e política, no sentido de uma função ativa de repensar o passado para construir a história presente” (SCHLESENER, 2005, p. 129).

A proposição do programa, por parte dos professores, compreendia a contínua e necessária capacidade de entender o seu bairro a partir de sua fundação, as razões de sua origem e configurações sociais, econômicas, políticas, culturais, sua evolução, seu desenvolvimento; mas deveria ser balizado a partir da história concreta dos sujeitos protagonistas junto às necessidades sociais de organização, conforme consta no projeto do Curso de Formação de Lideranças e Gestores Sociais (UNIPLAC, 2011).

4.2.1 Objetivos e metodologia

Os professores e coordenadores apresentaram de forma clara e simples os objetivos do curso, quais sejam: proporcionar aos sujeitos participantes, por meio da troca de experiências e do diálogo, instrumentos teóricos e práticos para o exercício da cidadania ativa; capacitar lideranças e gestores sociais para serem multiplicadores da educação cidadã em seu espaço de

trabalho social; oportunizar o conhecimento das forças e mecanismos que interagem na interface sociedade civil e poder público (Estado); qualificar a ação pedagógica de líderes e gestores sociais na mediação dos interesses coletivos; e oportunizar a formação humana, sociocultural, ética e política continuada de lideranças e gestores sociais (UNIPLAC, 2011).

Todavia, para materializar os objetivos elencados, era fundamental, na compreensão da concepção do curso, a construção gradativa da identidade e do sentimento de pertencimento. Identidade e pertencimento passaram a ser palavras-chaves na abertura, além de adotar uma metodologia que privilegiasse a cultura dos indivíduos e a interação do grupo. Nesse primeiro encontro, o grupo elegeu a metodologia da educação popular mediada por elementos da educação formal e não formal. A esse respeito, Gohn (2010, p.16) esclarece:

O método nasce a partir da problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados *a priori*. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se portanto no campo simbólico, das orientações e representações que conferem que sentido e significado às ações humanas.

A educação popular, na perspectiva freiriana, foi adotada para orientar teórica e metodologicamente o Curso de Formação de Lideranças e Gestores Sociais, elegendo esta concepção que parte da prática social dos sujeitos, de suas necessidades e interesses. Portanto, o ponto de partida é a realidade dos participantes, e ponto de chegada é a transformação desta realidade, na qual o sujeito protagonista da transformação também se constrói num processo sociocultural dialético. Uma transformação emancipadora ou emancipatória que “agrega um sentido, uma qualidade nova, que aponta a uma nova correlação de força sociopolítica dos sujeitos envolvidos. Neste caso, é uma transformação baseada na teoria da Emancipação Humana, que busca na liberdade, justiça e direitos, o rumo de suas ações” (GOHN, 2005, p. 33).

Para iniciar o processo de transformação, os professores passaram a enfatizar a importância da incorporação de outros saberes sistematizados na academia ao saber dos participantes. Foi possível identificar neste diálogo a valorização da cultura popular, conforme a perspectiva gramsciana, enquanto ferramenta indispensável na travessia para um conhecimento mais elaborado, provocador de ações coletivas conscientes e de autonomia dos sujeitos sociais. O conceito de autonomia alicerçado em Gohn (2005, p. 33) passou a se constituir em prática social envolvendo todos os participantes:

Entendemos que autonomia se obtém quando se adquire a capacidade de ser um sujeito histórico, que sabe ler e re-interpretar o mundo; quando se adquire uma linguagem que possibilita ao sujeito participar de fato, compreender e se expressar por conta própria. Os sujeitos autônomos veem e aceitam as diferenças e as singularidades das pessoas e das regiões do mundo; acatam e assumem a diversidade cultural dessas pessoas [...]. Os indivíduos adquirem autonomia quando constroem um campo ético e político de respeito ao outro.

A partir do entendimento de autonomia, estabeleceu-se um andar que se constituiu na descoberta do próprio eu, do estar no mundo e estar convivendo no mundo com sujeitos diferentes. Ao lidar com a diversidade e aprender com elas, os sujeitos tornam-se realizadores de planos, dotados de opinião e de uma percepção apurada do mundo, partindo da realidade próxima para a macrorrealidade. Um crescimento cultural, posto que leva a reformular conceitos e atitudes, e que se desdobra na própria transformação da sociedade na qual está inserido.

4.2.2 Teoria e prática do curso

O curso foi fazendo seu itinerário próprio. Diferentemente dos primeiros contatos, a construção dos conhecimentos ou desenvolvimento de conteúdos não se caracterizou por um momento, mas sim por um processo coletivo de intensa interação entre os participantes e professores. Um processo mediado por diferentes instrumentos, como história de vida, momentos de diálogo, trabalhos de grupo, leitura de textos, leitura de quebra-cabeça, gravação em vídeo de percepções de participantes sobre a realidade da vida social de seu bairro e utilização de documentários. Mas, tomando a totalidade pelas partes, podemos fazer alguns destaques.

O primeiro momento se caracterizou pela proximidade dos participantes. Percebia-se um clima amistoso e menos tenso; ambiente propício para trabalhar em equipe a realidade de Lages partindo da realidade dos bairros. A turma foi dividida em grupos, por regiões da cidade, conforme a proximidade dos bairros, e tinham como tarefa levantar os contrastes e identificar os problemas comuns entre eles. Cada grupo recebeu uma parte do quebra-cabeça da cidade de Lages, onde se localizavam os bairros correspondentes. Após o trabalho de equipe, houve a apresentação e a montagem do quebra-cabeça no centro da sala. Gesto simbólico, que muito representou para a construção da identidade, que Gohn (2005, p. 34) define como:

[...] conjunto de percepções e de visões de mundo que um grupo constrói no processo de experiência histórica ao atuarem coletivamente, aliado às representações simbólicas que também constroem ou adotam, são a parte mais relevante da cultura política de um grupo porque é a partir destes elementos que o grupo constrói sua identidade.

Contudo, o processo educativo desenvolvido no curso vem demonstrando que, para criar uma cultura política, é necessário partir do conhecimento da realidade concreta. Na medida em que acontecia o relato dos grupos sobre os problemas dos bairros, foi possível perceber que muitos se assemelhavam, como: a ausência de saneamento básico, demanda por habitações, melhoria nas unidades de saúde, desemprego, falta de vaga em creches, entre outros. Embora os problemas fossem praticamente os mesmos, cada sujeito relatava seu trabalho sozinho em sua comunidade e até mesmo demonstrava competição entre seus pares, muitas vezes para provar seu prestígio ou para mostrar os resultados obtidos. Como escreve Marx (1989, p. 551): “numa sociedade de interesses antagônicos, cada um concorre para o bem comum procurando obter seu próprio proveito pessoal”. Viu-se uma sociedade capitalista, individualista, e altamente competitiva, que nem mesmo a criação de instituições como a União das Associações de Moradores e a União Serrana das Associações de Moradores foi capaz de superar esses obstáculos e estabelecer de fato a união, propósito precípuo das referidas instituições. Aí residia mais um desafio do Curso de Formação de Liderança e Gestores Sociais:

O líder comunitário é aquele que precisa estar atento para as necessidades de seu entorno, é aquele sujeito visionário, aquele que pensa criticamente para além de sua realidade, e isso exige determinadas condições conquistadas através de uma sólida formação humana, sociocultural, técnica e política (UNIPLAC, 2011).

Também chamou a atenção, nesta observação no campo empírico da pesquisa, o prazer e a necessidade dos participantes em falarem sobre a sua realidade, seus problemas e soluções, ao ponto de extrapolarem o tempo determinado e proporem o registro dos depoimentos em vídeo. Observamos que essa era uma carência praticamente confirmada por todos.

A falta de proximidade e de um processo de diálogo entre os líderes sociais, o poder constituído - e até mesmo da comunidade - foi registrada naquele momento pela ânsia de falar e pela necessidade de serem ouvidos por uma autoridade; neste caso, os professores da Universidade. Percebe-se claramente uma falta de sintonia, um processo de isolamento e de enfraquecimento, ou fragmentação da relação das lideranças, sociedade civil e o Estado local.

No contexto da retrospectiva coletiva sobre a história da formação do território da Serra Catarinense, o professor Tarso enfatizou que as heranças malditas (culturais, econômicas, políticas e sociais) que ainda permanecem vivas em nossa sociedade são obstáculos na constituição de sujeitos sociais autônomos capazes de intervir nos processos sociais e políticos da sociedade que, segundo o projeto da Uniplac, (2011) pretende:

Implementar um processo de desnaturalização de conceitos, valores, princípios e comportamentos sociais no sentido de romper com a cultura do assistencialismo, clientelismo e personalismo arraigada nas relações sociais e de poder na região serrana. E, simultaneamente, construir novas relações e ações orientadas pelos princípios da participação, autonomia e conquista solidária dos direitos da cidadania.

Outro momento introduzido foi o “café com arte”, no qual professores e participantes - e até mesmo convidados - poderiam mostrar seus talentos artísticos enquanto ocorria o intervalo do “café com duas mãos”⁹.

O “café com arte” não era um momento dissociável do processo educativo, sem conexão com o curso. Ao contrário: possibilitava, através do canto, da poesia, da música, trova e exposições que cada sujeito pudesse expressar seus sonhos, preferências e experiências; além de elevar a autoestima, estimulando o enfrentamento dos medos e a superação de seus limites. Este momento era um *continuum* das reflexões do curso. Há uma organicidade de conteúdos trabalhados formal e informalmente. Apesar de ser um outro momento, o “café com arte” apresentou a mesma intensidade formativa, sempre com a participação de todos os sujeitos e, inclusive, com a interação com outros sujeitos ou grupos da sociedade, trazendo novos saberes/experiências.

O encontro quinzenal do grupo, proporcionado pelo evento de aperfeiçoamento, era mais do que um compromisso pessoal: tornou-se um compromisso com o outro, com o coletivo. Esta afirmação se sustenta no esforço por parte de alguns participantes em justificar as suas ausências, através dos colegas ou por telefone, assim demonstrando respeito ao grupo e um indicativo de existência do sentimento de pertencimento. Muitos e bons debates foram realizados, resultando em rica troca de ideias e em leituras significativas da realidade. Dentre eles, destaco o debate sobre educação. Todos foram unânimes ao reconhecer o valor desse processo, mas uma educação que transponha as experiências castradoras e autoritárias que marcaram a vida de algumas pessoas, como o caso do participante Jani, que estudou em uma

⁹“Café com duas mãos” é uma expressão nativa utilizada sobretudo por grupos sociais étnicos luso-brasileiros ou “caboclos” na região do Planalto Catarinense, conforme demonstra Locks (1998).

escola do meio rural e trabalhava na roça. Devido à colheita, faltava à aula e pouco aprendia. Eis o seu relato: “A minha última professora implicava por eu ser canhoto e obrigava a escrever com a mão direita puxando minhas orelhas”. Resultado: hoje ele é destro. A professora voluntária, Joselaine, falou sobre o seu trauma da tabuada e do questionário, pois não conseguia decorar. Wolff, presidente da União Serrana, contou sua experiência: “A professora mandou um bilhete para o meu pai, reclamando que eu tinha cutucado sua barriga, então ganhei uma surra que a minha mãe teve de acudir”.

A respeito do assunto, Ferreira (2003, p.37) afirma ser necessário “repensar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas, a fim de construirmos coletivamente, na escola e na sociedade e em todos os espaços do mundo, uma nova ética mais humana e solidária”. Como poderemos ver mais à frente, a maioria dos participantes do grupo teve dificuldades em prosseguir no processo de escolarização em virtude da necessidade de trabalhar ou pela limitada oferta da continuidade escolar por parte do Estado.

As diversas variantes do curso permitiram a presença de acadêmicos da Uniplac, inclusive como estagiários. A inclusão desses sujeitos sociais possibilitou o início de uma caminhada de integração entre Universidade e Comunidade, que mais tarde se materializou com um dia de Ação Voluntária, no Bairro Dom Daniel. A participação dos acadêmicos não ficou restrita a essas ações, pois eles contribuíram também no “café com arte”.

A participação de acadêmicos dos cursos de Serviço Social, Direito, Pedagogia e Administração, no “café” causou um grande impacto ao dramatizarem o texto “O Operário em Construção”, de Vinícius de Moraes. Os estudantes construíram, literalmente, uma casa com caixas de papelão, à medida que foi feita a leitura na forma de jogral. O texto retratava a realidade de um operário construído, que se transformou em operário em construção. O primeiro operário, construído para obedecer, indivíduo passivo e submisso sem entendimento do seu valor, a serviço do poder, vivendo das migalhas doadas de quem se apoderou de seu trabalho. Indivíduo que trilha o mesmo caminho, com olhar fixo no chão. Para responder a essa realidade, Schlesener (2005, p. 164) destaca que:

Gramsci não o fez para as classes trabalhadoras se inserissem ou se adaptassem ao projeto burguês, mas sim para que questionassem e criassem seus próprios instrumentos de luta. Era preciso conhecer para subtrair-se do discurso e das práticas hegemônicas e dar respostas concretas e revolucionárias.

Até que um dia, como indica Gramsci, ele levanta a cabeça e começa a ser um operário em construção, um indivíduo que começa a questionar, a perceber que não consegue usufruir dos bens que construiu, mas entende que merece tê-los. Um indivíduo que está pensando por si, agindo conforme suas decisões; já não é mais indivíduo simplesmente, visto que se tornou um sujeito autônomo e emancipado. Neste momento, é possível constatar a relação estabelecida entre o “café com arte” e o curso, pois ambos trazem conceitos importantes: de emancipação e autonomia, embora o primeiro traga de forma lúdica/poética, enquanto o segundo enfatiza mais a racionalidade. O curso pretende construir um novo pensar, um novo jeito de ser, para um novo jeito de fazer: o fazer coletivo consciente e o café com arte faz parte desse processo.

O fazer pedagógico diferenciado do curso se completa ao utilizar técnicas de grupo, que visavam contribuir na formação das lideranças e gestores sociais, bem como na organização e articulação das instituições, em especial das associações de moradores. Para poder trazer um pouco da realidade vivida nesta instituição e por demanda dos cursistas, foi utilizada a técnica GV (grupo de verbalização) GO (grupo de observação), simulando reunião de uma associação de moradores, cuja pauta principal seria o atendimento às famílias atingidas pela enchente. Tema escolhido em virtude de ter ocorrido, naqueles dias, uma enchente em Lages, gerando sérios problemas para a população atingida. O original da metodologia aplicada é aproveitar-se do fato real que sensibilizava toda a população – a enchente – trazendo-a para a cena. Isso gerou um processo de mobilização e participação inusitado. É uma prática que singulariza o curso na sua concepção teórica e metodológica, em que prática e teoria são dimensões do mesmo processo, ou seja, indissociáveis.

Embora, todos os participantes do GV quisessem resolver o problema da enchente, muitas foram as discussões e poucas foram as soluções. Foi possível perceber o líder sem habilidade em comandar a reunião, bem como a presença daqueles resistentes e também a dos omissos. Por vezes notavam-se também o desvio da pauta e a personificação da instituição na figura do presidente, chamando para si toda a responsabilidade e centralizando o poder. Liderar significa colocar-se em ação numa relação dialógica com seus interlocutores, assumindo uma postura ideológica do coletivo, do “nós”, do grupo, deixando de lado a postura do “eu faço”, “eu quem fiz” (UNIPLAC, 2011). A situação foi tão intensa que chegou ao ponto de um membro da suposta associação dizer: “o povo quer solução, não discussão”. E a reunião terminou sem uma solução.

Essa experiência refletiu a realidade de muitas organizações e instituições sociais ao buscarem as soluções para os problemas do cotidiano da população. Os professores

trouxeram, como contraponto, o Grupo Operativo¹⁰, no qual os talentos individuais são valorizados, mas não se sobrepõem ao grupo; em uma ação vertical e horizontal. Destacaram também as características de um do grupo operativo: a filiação, a pertença, a cooperação, a pertinência, a comunicação e o planejamento. Provocaram o pensar e o refletir através da experiência vivida, num momento que revela a importância dos intelectuais orgânicos no impulsionar de novas leituras e no agregar de novos conceitos. Reforçado nas palavras de Schlesener (2005, p. 164) sobre o papel dos intelectuais orgânicos, eles:

[...] desempenham um papel fundamental na crítica e, conseqüentemente, na elaboração de um modo de pensar autônomo para as classes que aspiram o poder: por meio da teorização de suas práticas (que, ante o saber instituído, constituem-se em não-saber) e lutas, bem como da apropriação da herança cultural (ou saber dos dominantes), reelaborada de acordo com o projeto político e revolucionário.

O presidente da União Serrana das Associações de Moradores encerrou a reunião dizendo: “Quando o coletivo está junto é mais fácil conseguir o êxito”. Todavia, há muito por caminhar, para transformar frases de efeito e discursos decorados em ação propriamente dita. Observa-se, no exercício feito pelos participantes - mediado pela técnica do GV-GO - a cultura do presidencialismo e do imediatismo. A primeira caracteriza-se por um indivíduo que quer resolver os problemas por todos. A segunda busca respostas imediatas para os problemas, caindo na armadilha do casuísmo, da falta de prevenção e planejamento, sem promover as condições da existência de propostas/soluções a médio e longo prazo. Neste encontro, o “café com arte” contou com a presença de um convidado, morador do Bairro Frei Rogério, que demonstrou domínio na arte de tocar gaita de boca.

Todos, de alguma forma são intelectuais, esta é a verdade contida em Gramsci. Mas é necessário oportunizar uma educação que permita aproveitar o núcleo ao senso do comum, o bom senso, e transformar em uma nova concepção de mundo, menos fragmentada e simplista. Mochcovitch (1992, p. 54) apresenta a preocupação de Gramsci, com a elevação da cultura das massas:

Ele está sempre preocupado com a ação dos intelectuais orgânicos entre as massas subalternas no sentido da elevação da consciência destas do senso comum à consciência filosófica, através de uma elevação cultural e de um

¹⁰A teoria e técnica dos grupos operativos foram desenvolvidas por Enrique Pichon- Riviére (1982), que definiu grupo operativo como “ um conjunto de pessoas com um objetivo em comum”. Os grupos operativos trabalham da dialética do ensinar- aprender; o trabalho em grupo proporciona uma interação entre as pessoas, onde elas tanto aprendem como também são sujeitas do saber.

processo de reforma intelectual e moral que caminham junto com as lutas econômicas e políticas, devendo ser delas indissociáveis.

Até aqui os encontros ficaram restritos ao espaço da sala de aula. Foi uma grande surpresa para os participantes quando o Reitor da Universidade convidou os cursistas para conhecerem todas as dependências da instituição. Identificamos que a maioria não conhecia as dependências físicas, como: biblioteca, laboratórios, gabinetes, salas, auditórios, gabinetes, os diversos blocos que abrigam cursos em diferentes campos do conhecimento, clínica odontológica, laboratório de anatomia, atendimento jurídico... tampouco visão de conjunto do mundo da universidade. Os participantes mantinham uma pergunta: “Por que somente no quinto encontro oportunizou-se conhecer as instalações internas da Uniplac?” É provável que tenha sido uma estratégia desenvolvida pela coordenação, pois as pessoas já se sentiam parte do grupo, e agora estavam preparadas para fazer parte de uma instituição maior - a universidade; embora parem certas dúvidas, sobre essa atitude tardia. Poderia ter sido um descuido por parte dos professores? Uma atitude intencional? Algo que não tinha importância para o desenvolvimento do curso? Observei que, para os participantes, o ato de conhecer a instituição e interagir com professores e funcionários representou estar de fato inserido nesta realidade.

Outro momento do processo de produção de conhecimentos foi o estudo do texto “Participação política não eleitoral ou partidária”, pois traduzia a situação de muitos dos participantes. A sociedade civil representada pelos seus líderes comunitários tem um papel importante na construção da democracia participativa, mas necessita estar pronta/preparada para fazer repercutir os pleitos coletivos nos espaços conquistados historicamente, como: fóruns, comissões, conselhos gestores entre outros. A respeito do papel da sociedade civil, Gohn (2005, p. 65) destaca que:

A importância da sociedade civil para mudança da sociedade política, num plano onde há táticas e estratégias denominadas guerra de posição e guerra de movimento. Trata-se de organizar a sociedade civil para democratizar o Estado e seus aparelhos (a sociedade política). Ela não se contrapõe ao Estado, mas é uma de suas partes constituídas, junto com a sociedade política.

A participação do cidadão, a descentralização das decisões e o controle social das políticas públicas são grandes avanços da democracia participativa. Entretanto, o cenário não é tão perfeito quanto parece: há muita tensão e conflito nos espaços onde participam representantes do poder público e representantes da sociedade civil. Existe ainda, o jogo de poder, um desequilíbrio de forças. Muitos representantes da sociedade civil que ocupam estes

espaços são cooptados e acabam sendo peças manipuláveis no jogo para manutenção do poder, tal como descreve Mendes (2009, p. 80):

Essa relação de subordinação para com o Estado coloca o cidadão à margem da possibilidade de ser sujeito das decisões políticas. Ou seja, quanto mais teatralizar a política-quanto mais o cidadãos forem reduzidos a público, a espectadores das decisões políticas-, menor será o caráter público das políticas adotadas pelo Estado e, conseqüentemente, menor o seu compromisso com o interesse da coletividade.

Aí reside também o valor da formação para a construção de um sujeito autônomo e emancipado, resistente a qualquer tipo de agrado/ameaça dos detentores do poder. Sujeitos livres para exercerem uma cidadania ativa. Nesse sentido, destaco uma frase do presidente da União das Associações de Moradores de Lages: “sou líder, sou livre”, ao referir-se ao atrelamento político de alguns gestores sociais. Sobre liderança, Elvio - membro de associação de moradores – acrescenta: “não existe líder mau, existe líder despreparado”. Conseguimos notar nitidamente, através das falas, o nível de consciência dos participantes, e o entendimento do seu papel na sociedade. Agindo como:

Cidadãos éticos, ativos, participativos, com responsabilidade diante do outro e preocupados com o universal e não com particularismos, implica retomar as utopias e priorizar a mobilização e a participação da comunidade educativa na construção de novas agendas. Essas agendas devem contemplar projetos emancipatórios, que coloquem como prioridade a mudança social (GOHN, 2010, p. 73).

Já era momento de atender à necessidade dos participantes, quando a resposta “do que queremos” ao trabalhar a prática, como a contabilidade das associações de moradores. Para tratar sobre assunto, foi utilizado material impresso, que possibilitou sanar dúvidas e prestar esclarecimentos necessários. Então, foi possível perceber que a maioria das associações de moradores tinha problemas fiscais e apresentava uma série de irregularidades. O principal motivo dessa situação era a falta de conhecimento, ou a existência de informações equivocadas; além de falhas nas administrações anteriores, o que acabava impedindo a busca por recursos em órgãos públicos. Este foi um momento de atacar diretamente uma situação real, aliando teoria à prática. Sobre esse paradigma, alicerçamos nosso entendimento em Gramsci (1966, p. 51):

[...] construir sobre uma determinada prática uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente e eficiente em todos seus elementos, isto é, elevando à máxima potência; ou então dada a certa posição teórica, no sentido de organizar o elemento prático indispensável para que esta teoria seja colocada em ação. A

identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional.

A busca da unidade teoria/prática tornou-se real quando do relato das dificuldades dos participantes em organizarem suas instituições. Faltava-lhes o conhecimento da teoria para tornar eficiente sua prática. Portanto, fica visível a relevância do curso, porquanto aproxima quem faz de quem sabe. Outro exemplo neste sentido foi a participação do coral de alunos da EMEB Dom Daniel no “café com arte”. Foi possível apreciar o talento de um grupo de alunos bastante carentes economicamente, oriundos de uma escola localizada na periferia da cidade, onde existe uma grande incidência de uso/tráfego de drogas e de exclusão social. Nesse contexto, o papel da escola vai além de ensinar a ler e a escrever; carece resgatar sentimentos; segundo as palavras de Gohn (2010, p. 21):

O sentimento de valorização de si próprio [...]; dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (como seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, éticas, religiosas, culturais etc.).

Ao oferecer projetos socioculturais para as crianças, a escola começa a transpor sua própria limitação, contribuindo para a construção de sujeitos ativos, com instrumentos suficientes para enfrentar realidades adversas.

Neste viés, trabalhou-se o texto “Sobre a Metodologia Popular: princípios do trabalho popular”, de Paulo Freire. Ao estudar o texto, o grupo percebeu que a teoria apresentada fundamentava a prática vivenciada por eles no decorrer do curso. A educação popular foi trabalhada desde o primeiro momento e, agora, os participantes conseguiam entender a dimensão pedagógica e metodológica. Todavia, é importante registrar que alguns já tinham consciência desse processo. Mas fica o questionamento: “Por que este texto explicativo e elucidatório foi trabalhado somente no último encontro?” Ouso responder que foi no momento adequado. O texto teve maior significância e entendimento após a maturidade e vivência dos envolvidos, o que facilitou a compreensão da unidade entre teoria e prática. Destacamos do texto o parágrafo sobre transformação social, o qual está em consonância com o objetivo do curso:

A transformação social se faz com ciência, com consciência, bom senso, humildade, criatividade e coragem. O voluntarismo nunca fez revolução, em canto nenhum, nem o espontaneísmo. Transformação social implica em convivência com as massas populares e não a distância delas (FREIRE, 2000, p. 3).

O texto colocou o participante como protagonista do processo educativo e centro da educação popular. A transformação sugerida pode ser percebida nos relatos escritos, os quais são ricos em sentimentos e opiniões, além de resumirem o valor do curso para os participantes.

4.2.3 Percepção dos participantes

As avaliações mostram o impacto positivo do curso no cotidiano das pessoas e instituições envolvidas, a ponto de solicitarem a realização da 2ª etapa em 2012. Para alguns participantes, este projeto possibilitou o retorno aos bancos escolares, conforme expresso neste depoimento: “muitos alunos deste curso estão afastados há vários anos das cadeiras escolares, onde conseguiram quebrar a barreira entre aluno e professor, pois o corpo docente que dirigiu o curso sempre esteve próximo e deixando que cada um se sentisse valorizado”.

É possível perceber, neste depoimento, como a escolha da educação popular, recheada com elementos da educação não formal e formal, foi adequada para atender o público participante, bem como para conseguir concretizar os objetivos propostos. Seria inviável colocar essas pessoas em um curso formal, nos moldes da Universidade. O destaque foi à sensibilidade dos professores em encontrar a metodologia adequada, não deixando de lado o conhecimento sistemático, mas mesclando (educação popular e educação não formal), construindo uma dinâmica apropriada ao interesse/necessidade dos participantes. À medida que essa metodologia foi colocada em prática, houve um avanço significativo do grupo; como descrito: “o grupo esteve coeso e motivado, apesar das divergências, que fazem parte do crescimento como pessoa e do próprio grupo”. Essa avaliação mostra que houve momentos de tensão e conflito, inerentes ao processo de construção de uma identidade/coletivo.

O processo educativo não foi pacífico, muito menos apático; foi cheio de nuances, mas levou o grupo a crescer em respeito, solidariedade e conhecimento. Mas o maior entrave, no entender da maioria dos participantes para o exercício da liderança, residia no distanciamento entre o que deseja a sociedade civil, e o que os representantes políticos realizam como política pública; como expressa Chaves, presidente da Associação de Moradores do Bairro Ferrovia: “Gostaríamos que nós, presidentes ou lideranças de bairro, tivéssemos mais participação nos órgãos públicos. Quando vamos reivindicar as coisas para o nosso bairro, quase sempre não somos atendidos, e, quando somos atendidos, os pedidos quase sempre ficam na gaveta e dali não sai (sic)”. O depoimento mostra descrença no poder público, pois este se mostra indiferente às necessidades das comunidades, a tal ponto de

ignorarem as reivindicações do líder comunitário. Aí reside uma das deficiências da democracia representativa, que resiste à participação da sociedade civil na definição de políticas públicas, pois as decisões ainda são tomadas em gabinete e de cima para baixo, e na maioria das vezes sem a consulta aos interessados. É neste contexto que a participação das lideranças sociais em espaços institucionais (conselhos gestores) ganha importância, tornando possível a viabilização de políticas públicas que interessam à coletividade.

Neste sentido, o curso se propôs a oferecer uma formação para instrumentalizar lideranças e gestores sociais para ocuparem e atuarem nesses espaços, a fim de viabilizar políticas públicas que beneficiem a comunidade. Para detalhar o conceito de política pública, trazemos Boneti (2007, p. 74):

É possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de força que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.

São as lideranças sociais que se movem e medeiam demandas no contexto social. Elas denunciam, como se viu acima, quando o poder público fica de costas para as organizações da sociedade civil. No jogo da correlação de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder e na sociedade de classe, os grupos econômicos representados pelos dirigentes políticos não fazem nenhuma concessão. Disputar este poder é tarefa histórica das classes populares.

Por fim, cabe trazer a mais significativa avaliação que resume o sentimento do grupo; nas palavras dos participantes Rosângela Oliveira, José Cardoso de Souza e Sandra Goulart:

Na busca de conhecer, de aprender, acabamos nos surpreendendo e superando expectativas, pois descobrimos que temos muito potencial a ser trabalhado e que somos capazes de superar nossos medos e alcançar voos mais altos. Resgatamos nossa autoestima, fizemos bons e novos amigos [...]. Aprendemos a ouvir mais e assim aprimorar nosso conhecimento [...]. Aprendemos a trabalhar em grupo e sermos mais unidos.

O curso representou para as pessoas, como anunciado nas avaliações, mais do que uma oportunidade de “ensinagem”, e sim uma verdadeira experiência de construção de novo projeto de sociedade, onde o sujeito está organicamente envolvido, através de um novo entendimento de sua realidade, superando o senso comum e assumindo uma consciência filosófica; como esclarece Gramsci (1966, p. 226):

Filosofia é a concepção do mundo que representa a vida intelectual e moral (catarse de uma determinada vida prática) de todo um grupo social, concebido em movimento e considerado, conseqüentemente, não apenas em seus interesses atuais e imediatos, mas também nos futuros e mediatos.

Portanto, é possível concluir aqui, tendo por referência os depoimentos dos participantes, que o curso proporcionou a troca de experiências, possibilitou a construção e vivência da unidade da teoria e a prática; dialogou com as realidades dos sujeitos envolvidos, mas, principalmente, contribuiu no sentido de resignificar a história e as práticas dos educadores sociais locais.

5 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados se deu por meio da aplicação de questionário dirigido aos participantes do Curso de Formação de Lideranças e Gestores Sociais, dos quais 19 responderam ao instrumento.

A análise dos dados, principalmente numa pesquisa qualitativa, é reveladora, pois a pesquisa aproxima-se da realidade dos sujeitos, além de dar ordem, estruturação e significação ao estudo. Também utilizamos, para a coleta dados, o método de observação, que permite ao pesquisador um contato direto e, neste caso, participante como pesquisadora cursista com o fenômeno pesquisado, pois permite, segundo Lücke e André (1986, p. 26) que:

O observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o pesquisador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas ações.

O pesquisador, neste caso, necessita dar atenção especial ao significado que as pessoas têm das coisas e da sua vida, pois temos a pretensão de capturar a perspectiva dos sujeitos envolvidos, sua maneira de ser informante e como veem as questões que estão sendo abordadas. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, no qual os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências para confirmar hipóteses elencadas anteriormente, sendo que as abstrações se formam a partir da observação dos dados no processo. A ausência de hipóteses não implica, em princípio, na inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. No caso específico desta pesquisa, a base teórica que orienta a análise dos dados se alicerça no estudo das categorias gramscianas.

Neste capítulo, apresentamos, no primeiro momento, a interação entre Universidade e sociedade civil, já que o curso serve de ilustração para a pesquisa; e, no segundo momento, a análise dos dados, procurando sintonizar a pesquisa bibliográfica com os dados levantados em campo.

5.1 INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE E SOCIEDADE CIVIL

O sistema capitalista está retratado na história do ensino superior no Brasil e também de Santa Catarina, pois o Estado fragmentado, desestruturado e enfraquecido não conseguiu e,

convenientemente, nem tentou ampliar o número de vagas, para atender a uma demanda crescente de interessados.

A busca da diplomação - como exigência do mundo do trabalho – levou, no decorrer dos anos, pela ausência de políticas públicas do Estado na educação superior, à proliferação de instituições privadas. O modelo de Santa Catarina, segundo Pegoraro (2006), sustenta-se num sistema fundacional, como é o caso da Uniplac, que teve seu início nos anos 1960 e 1970. Assim agindo, o Estado acabou transferindo a responsabilidade para a iniciativa privada:

É possível observar que o Estado, ao mesmo tempo em que normatiza o funcionamento do ensino superior no país, autoriza a criação de novas instituições e novos Cursos. Com isso, ele se desobriga do oferecimento do ensino superior gratuito, pois, não havendo vagas nas instituições públicas, os interessados em obter um título de nível superior vão buscar uma alternativa, que são as instituições privadas (PEGORARO, 2006, p. 206).

A primeira instituição de nível superior de Santa Catarina foi o Instituto Politécnico em 1917. Nas décadas de 40 e 60, surgiram outras instituições e cursos, mas foi da aglutinação dessas faculdades que nasceu a Universidade Federal de Santa Catarina, em 1960. Também nesta década começou a surgir uma série de instituições nos municípios de pequeno e médio porte, que, mais adiante, constituíram-se num sistema de ensino superior integrado. A multiplicação dessas instituições nasce do interesse do setor privado, igreja e outras organizações sociais, já que se tinha a ideia de “que o ensino superior seria a mola propulsora para o desenvolvimento regional que tinha sua origem no plano nacional na perspectiva do milagre econômico do início dos anos de 1970” (PEGORARO, 2006, p.208). Mas a maioria das instituições que surgiram em Santa Catarina eram fundações criadas por lei municipal, implicando um impasse jurídico; conforme explica Pegoraro (2006, p. 211):

As demais instituições, pertencentes ao sistema Acafe, também são criadas por órgão público, que são os municípios, sendo também públicas, de direito público, e, por isso, não deviam cobrar mensalidades. São, porém, administradas/gestadas de forma privada. Para resolver o problema, na Constituição de 1988 foi incluído o artigo 242, no Capítulo das Disposições Gerais, que possibilitou a cobrança de mensalidade. Também na Constituição Estadual de 1989 foi incluído o artigo 170, que fixou recursos do orçamento do Estado para o sistema fundacional.

O mesmo processo ocorreu em Lages, especificamente no ano de 1966, com a implantação dos Cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis, Administrativas, Jurídicas e Sociais de Lages – FACEC.

Os caminhos da expansão são marcados pela criação da Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages – FACIP, com os Cursos de Pedagogia, Letras e Ciências Sociais, instalados em Lages no ano de 1970. Nesse contexto da organização do Sistema Fundacional Catarinense – ACAFE, criou-se a Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense.

Por iniciativa da direção, com apoio dos professores e acadêmicos, em 1999, são protocolados no Conselho Estadual de Educação os relatórios parciais e o relatório final da Comissão Especial de Acompanhamento do Processo Transformação das Faculdades Unidas do Planalto Catarinense em Universidade. A Resolução 31/99, do Conselho Estadual de Educação, reconhece a Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. O Governo do Estado também reconhece a instituição como universidade, através do Decreto 312/99. No dia 27/07/99, a Universidade do Planalto Catarinense é oficialmente instalada, passando assim a usar de todas as prerrogativas inerentes ao status universitário, para orgulho dos lageanos; momento em que ocorreu o redimensionamento da extensão na Uniplac:

Várias concepções de extensão tem permeado a história da Uniplac. De um início tímido, com algumas ações esparsas de Cursos extracurriculares, a criação do escritório modelo de direito, o seu bem sucedido plano regional de educação (1991-1999), que pode ser considerado um marco no direcionamento das atividade de extensão universitária, um primeiro movimento de rompimento com os “muros universitários”. A partir de 1999 com a implantação da universidade, a extensão ganha nova formas e dimensionamentos (UNIPLAC, 2012).

Ao capitanear o Curso de Formação de Liderança e Gestores Sociais, a Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, através da Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, deu mais um valioso passo para se firmar como polo irradiador de mudanças/transformações/inovações e, como universidade comunitária, possibilitou a frequência de pessoas não acadêmicas em cursos de extensão, cumprindo sua missão de “promover a formação humana, técnico-científica e cultural do cidadão, a partir da geração e da socialização do conhecimento, visando ao desenvolvimento social”. (UNIPLAC, 2012). Afinal, que impacto tem essa decisão para instituição de Ensino Superior e para a comunidade?

A Universidade avança, neste momento, no sentido de estabelecer uma conexão com a comunidade, abrindo seu espaço e disponibilizando recursos - material e humano - com a prática da educação não formal; além de introduzir os acadêmicos neste processo, o que possibilitou a efetivação da teoria na prática, preparando-os para serem sujeitos inovadores e solidários em uma sociedade de contrastes e injustiças, e em constante transformação.

A aprovação desde projeto pode ser interpretada como o cumprimento do propósito de responsabilidade social e comunitária da instituição, que tem como compromisso precípua contribuir com a sociedade local.

A Uniplac, enquanto instituição historicamente situada no contexto da Serra Catarinense, através da Extensão, buscará a socialização, difusão e produção de conhecimentos, a partir da apropriação multilateral e multidimensional de práticas e vivências difusa no meio social e acadêmico. Por assim ser, exigirá o processo, ao mesmo tempo, a superação do conhecimento meramente teorizante pela produção de um conhecimento adequado às realidades concretas dos seus destinatários. Essa mútua inserção deverá resultar dos vínculos efetivamente gerados entre o saber popular e o acadêmico-científico, de forma a, de um lado, desfazer o isolamento da Universidade enquanto ator social e, de outro, promover a ampliação da cultura geral da sociedade (UNIPLAC, 2012).

Neste sentido, a Universidade conseguiu direcionar seu olhar para sua realidade, pois é comum as dificuldades em enxergar o que está próximo, e privilegiar a percepção universal. Ao viabilizar uma formação, a Uniplac estabeleceu um diálogo social historicamente encarnado e culturalmente comprometido com a sociedade local, em que possibilitou:

[...] ações acadêmicas sob novos paradigmas de formação exige a formulação de políticas pedagógicas que articulem, de forma inovadora, ensino, pesquisa e extensão, viabilizando a relação transformadora entre universidade e sociedade e mobilizando, para o ensino, possibilidades, metodologias e estratégias alternativas no exercício da aprendizagem e na construção do conhecimento (MELLO, 2012, p. 4).

O curso torna-se alternativa educativa possível, pois parte da valorização do saber popular e da diversidade cultural na instância de uma instituição de ensino superior. Na nossa perspectiva, consideramos relevante a associação dos saberes - popular e acadêmico -, buscando a elevação cultural da classe trabalhadora, com vistas à participação consciente e ativa do sujeito na sociedade em que vive. Ancoramo-nos em Gramsci (1916, p. 24) quando tratamos de elevação cultural, que implica em “organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de uma consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres”.

Afinal, os participantes do curso são peregrinantes do mundo. Fizeram um caminho antes, durante, e farão um caminho diferente depois de terem peregrinado pela vivência do curso. Vivências que deixaram marcas e provocaram mudanças no pensar, no fazer e no ser; embora possam ser imperceptíveis de imediato, elas aconteceram. Quem participou dessa trajetória certamente não será mais o mesmo, pois se transformou, e agora tem condições de

continuar seu crescimento, partilhar sua experiência e interferir em sua realidade, como afirma Kosik (1995, p. 183):

O sujeito (o indivíduo, a consciencia individual, o espírito, a coletividade) deve *andar em peregrinação* pelo mundo e conhecer o mundo para conhecer a si mesmo. O conhecimento do sujeito só é possível na base da atividade do próprio sujeito sobre o mundo; o sujeito só conhece o mundo na proporção em que nele intervem ativamente, e só conhece a si mesmo mediante uma ativa transformação do mundo. O conhecimento de *quem* é o sujeito significa conhecimento da atividade do próprio sujeito no mundo. Todavia, o sujeito que retorna a si mesmo depois de ter andado em peregrinação pelo mundo é diferente do sujeito que empreendera a peregrinação. O mundo percorrido pelo sujeito, é o mundo mudado, pois a simples peregrinação do sujeito pelo mundo modificou o próprio mundo, nele deixou suas marcas. Ao regressar, porém, o mundo ao seu redor se manifesta ao sujeito de modo diferente de como se manifestara no início da peregrinação, porque a experiência obtida modificou sua visão do mundo e de certo modo reflete a sua posição para com o mundo, nas suas variações de conquista do mundo ou resignação no mundo.

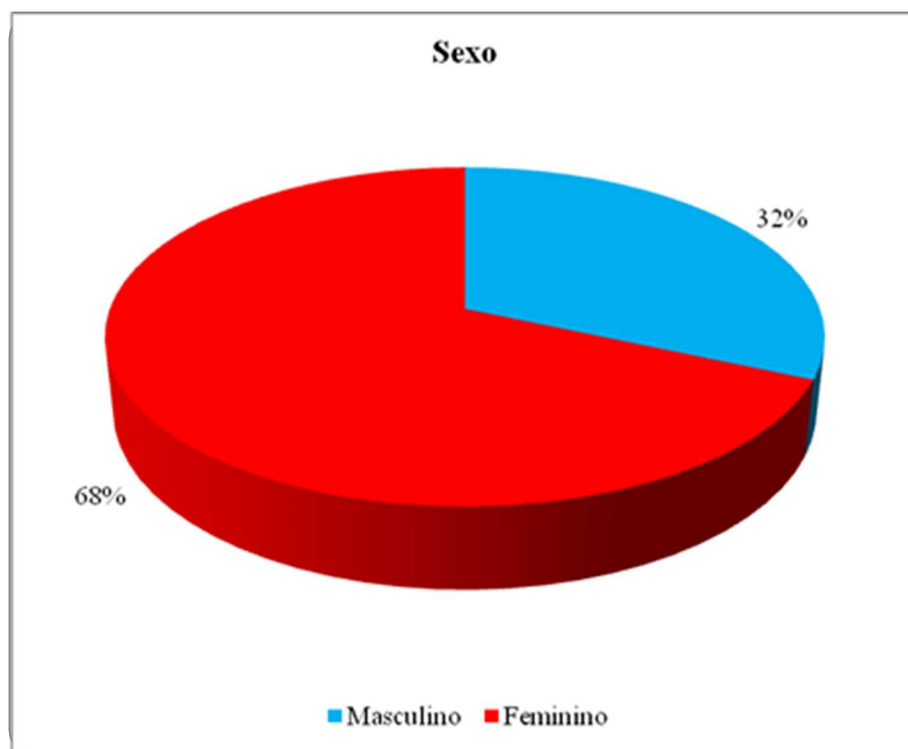
Ninguém saiu ileso do processo: todos sofreram arranhões, pois as descobertas obrigaram à superação de velhos paradigmas e a refazer o caminho de volta. Um novo caminho que representa a possibilidade de ver velhos problemas com novo olhar, de renovar o discurso e implementar novas ações, pois sua visão de mundo já não é a mesma: sofreu influências do mundo acadêmico e das pessoas com quem cruzou. Somente um sujeito conhecedor de si, possuidor de leituras amplas da realidade, pode nela interferir, e deixar sua marca histórica.

5.2 ANÁLISE DE DADOS

No penúltimo encontro do curso foi entregue um questionário para os 30 participantes, presente neste dia. O instrumento trazia quatro perguntas objetivas e 13 descritivas. Antes, porém, explicamos rapidamente cada questão e o propósito da pesquisa de verificar o impacto do curso de Formação de Liderança e Gestores Sociais no cotidiano das pessoas e das instituições envolvidas. Dos 30 questionários entregues retornaram 19, os quais serão identificados com números romanos de I a XIX. Dos participantes que devolveram o questionário, 18 moram em bairros de periferia da cidade e um reside em área rural, na comunidade de Macacos, próxima 10 km de Lages. Portanto, uma variedade experiências e vivências que marca construção social e histórica de sua existência, “já que todo indivíduo é

não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado” (GRAMSCI, 1966, p. 40).

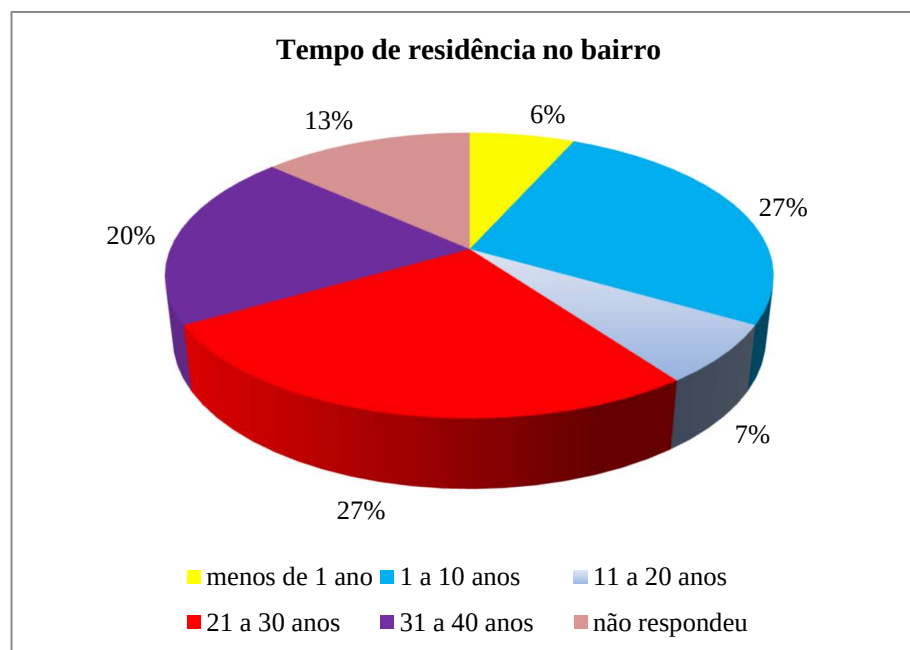
Cabe ressaltar que deste total (19 questionários), a maior parte dos que responderam eram do sexo feminino perfazendo o número de 13 entrevistadas. O percentual de 68% revela o interesse das mulheres pela qualificação, seja no trabalho comunitário ou no aperfeiçoamento profissional.



Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 1: Sexo

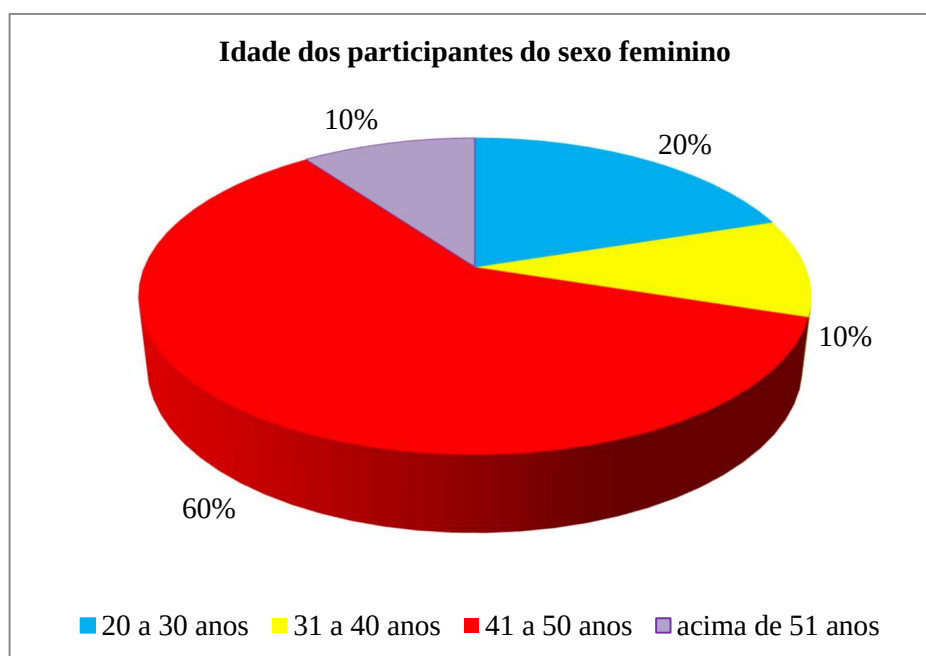
Para poder dimensionar a relação entre a liderança e a comunidade, buscamos informações sobre o tempo de residência. Percebemos que um número significativo (12 questionários), mora no bairro há mais de 10 anos, e como morador antigo exerce certa influência e goza de confiança, fatores importantes para torná-lo representante da comunidade. O gráfico abaixo revela essa realidade:



Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 2: Tempo de residência no bairro

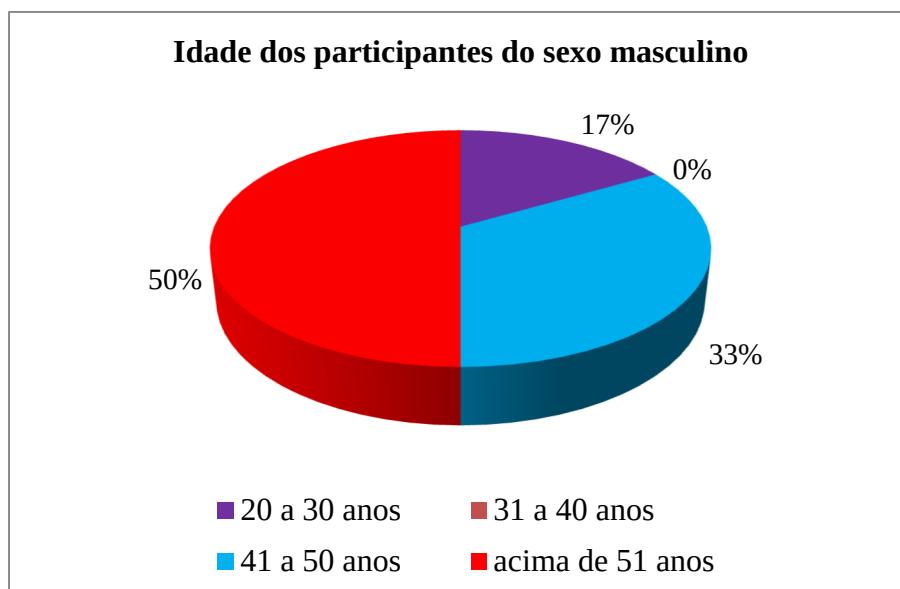
Em relação à idade os dados apresentam que a maior parte deles, tanto do sexo feminino quanto do sexo masculino, tem acima de 41 anos:



Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 3: Idade dos participantes do sexo feminino

Constatamos também, pela interpretação dos percentuais revelados nos gráficos, que existe uma participação reduzida de jovens no Curso. O desafio reside em fazer um chamamento e despertar o interesse deste grupo pelas causas comunitárias.

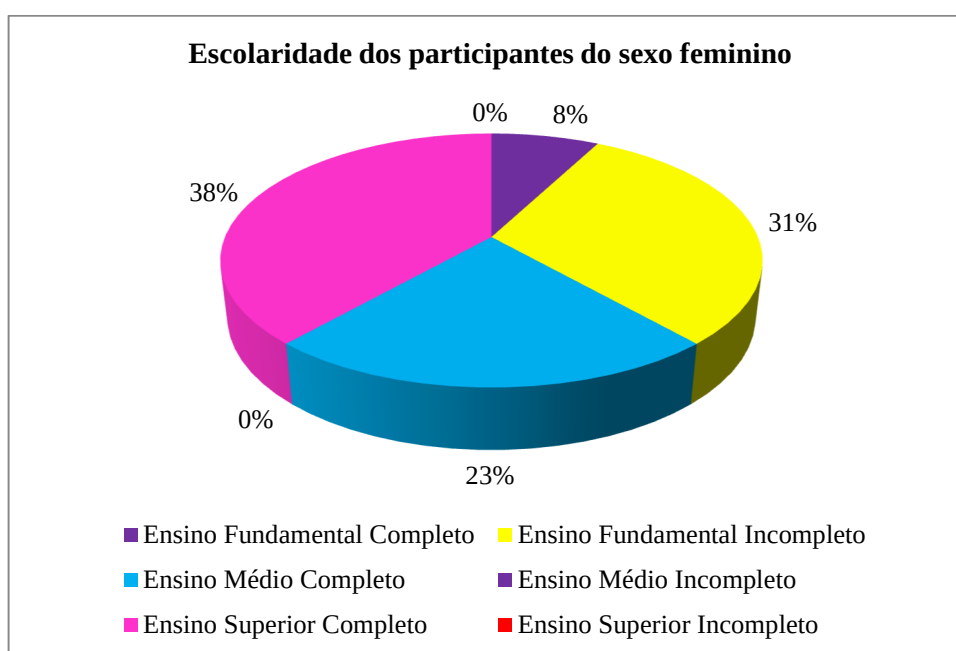


Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 4: Idade dos participantes do sexo masculino

Portanto, os dados revelam que a maioria dos participantes, são pessoas maduras e estão envolvidas com a comunidade, o que motivou-os a procurarem o Curso, revelando o desejo/necessidade de qualificar sua ação e atuação no bairro, em que residem.

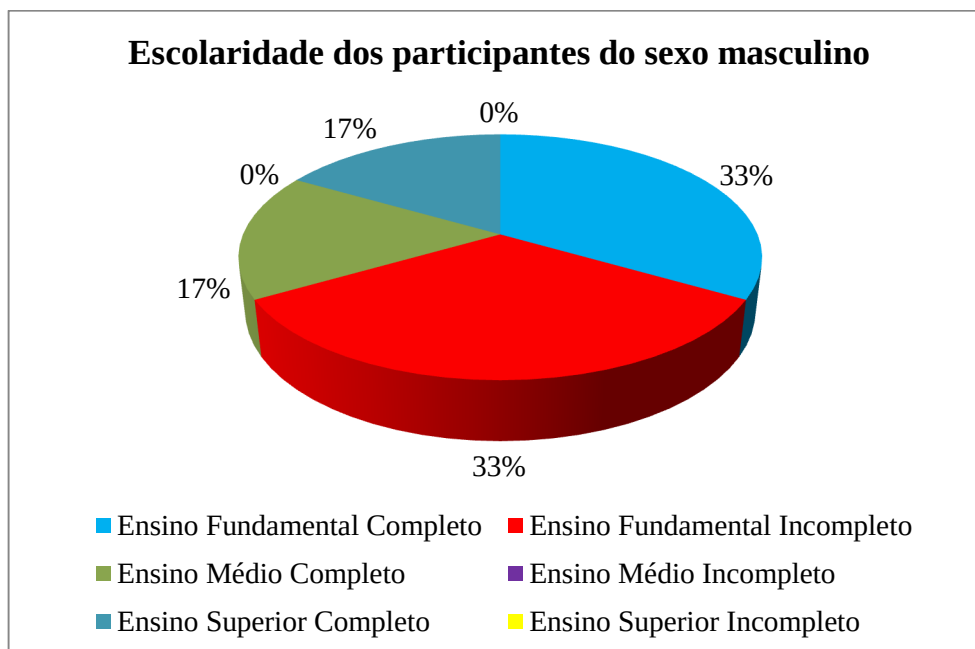
As mulheres apresentam maior nível de escolaridade, em relação aos entrevistados do sexo masculino, que somam seis. Uma constatação que reflete a realidade, já que as mesmas representam hoje a maioria dos estudantes do ensino superior:



Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 5: Escolaridade dos participantes do sexo feminino

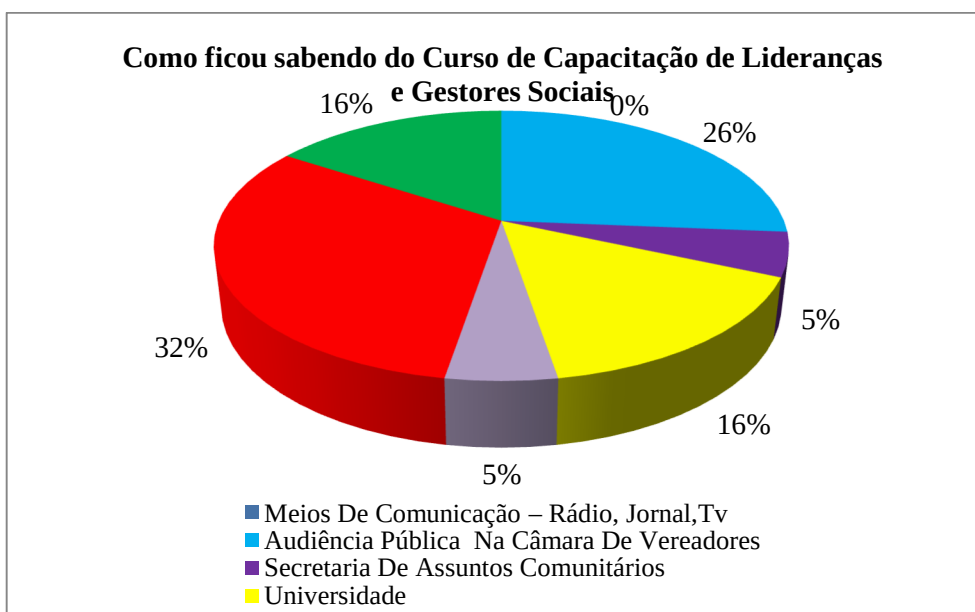
Os percentuais revelam uma disparidade no nível de escolarização, que exigiu dos professores do Curso a busca de uma metodologia (educação popular/educação não formal), para atender um grupo tão heterogêneo, como revela os dados colhidos:



Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 6: Escolaridade dos participantes do sexo masculino

Também verificamos como as pessoas ficaram sabendo do curso, e através das respostas, constatamos que todos os meios de comunicação elencados foram citados:

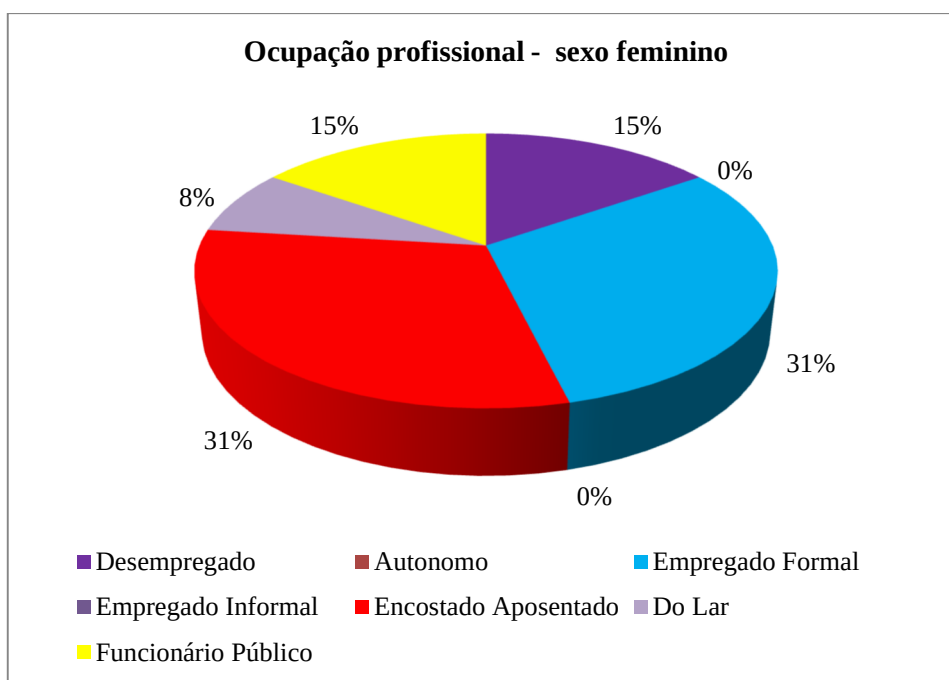


Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 7: Como ficou sabendo do curso de capacitação de lideranças e gestores sociais

Fundamentados na leitura dos dados, percebemos que o uso de diversos instrumentos de divulgação surtiram o efeito esperado: informar sobre a realização do curso. Além de três entrevistados apresentarem múltiplas opções, demonstrando que vários canais de divulgação chegaram até o público alvo e reforçaram o convite. Importante registrar que a Audiência Pública serviu para esclarecer e fazer o chamamento, sendo uma das alternativas mais citadas, juntamente com o “boca a boca”, através dos membros da comunidade. Diante dos dados podemos afirmar que, embora vivamos na era da comunicação digital, esses dois meios de comunicação mostram ainda a eficiência do contato pessoal, para o convencimento e o engajamento das pessoas.

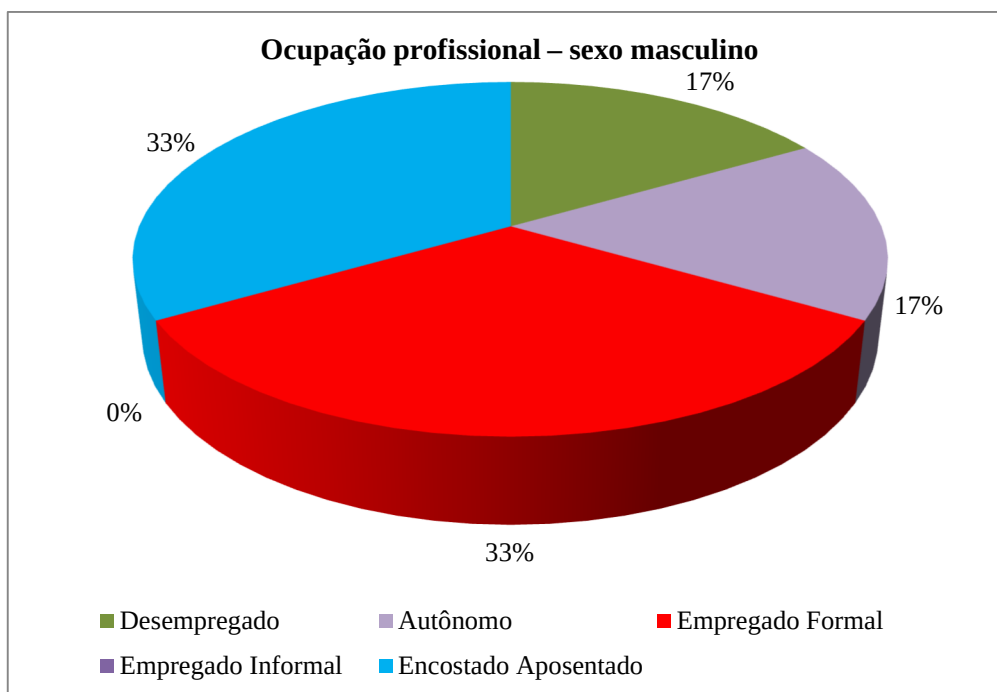
Neste sentido a divulgação trouxe como participantes diferentes profissionais:



Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 8: Ocupação profissional – sexo feminino

Ao comparar os gráficos podemos observar que alguns percentuais se assemelham, independente de sexo:



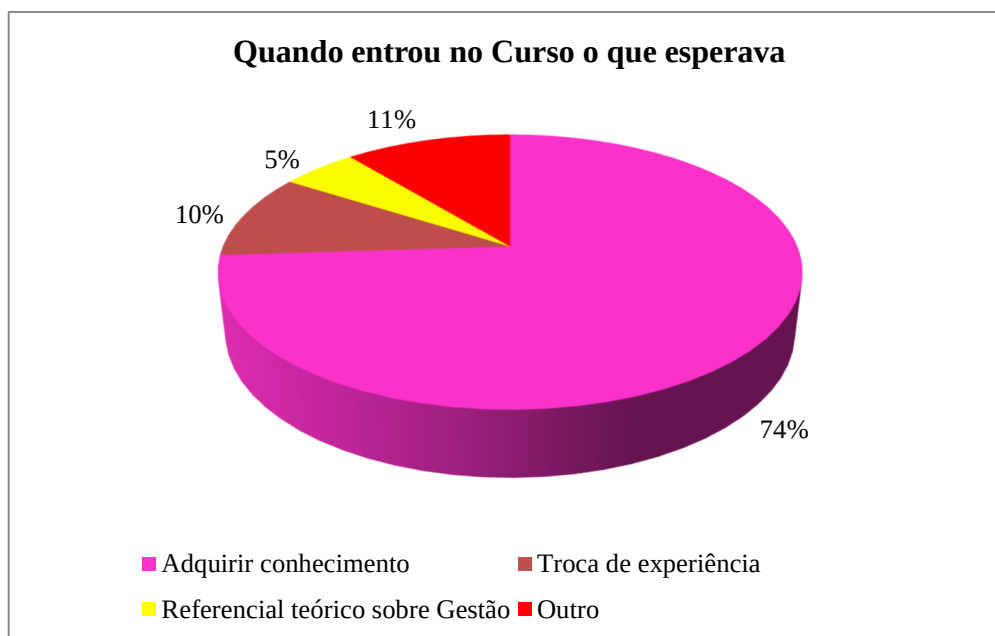
Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 9: Ocupação profissional – sexo masculino

Porém, o que chamou atenção nos gráficos que se referem a ocupação profissional, foi um número expressivo de aposentados/pensionista e desempregados, revelando que o tempo livre facilitou a participação. Essa realidade mostra as multiplicidades de situações presentes no curso. Também foi incluída como alternativa de resposta, não contemplado no questionário, ser funcionário público e do lar. Achamos interessante essa última inclusão, já que reflete o entendimento que o serviço doméstico também deve ser considerado como trabalho. Sobre o assunto, Mendes (2009, p. 38) traz uma reflexão que coloca o trabalho não como uma realização do homem, mas como uma questão de sobrevivência:

O trabalho perde seu caráter mediador e passa a ser fim. O trabalho não é algo do qual o homem se utiliza para realizar seus objetivos, desejos e necessidades, enfim, para se libertar; é algo que o homem é obrigado a fazer, por meio da venda da sua força de trabalho, para garantir sua sobrevivência. Dessa forma, os trabalhadores acabam lutando para ser explorados.

Quanto à expectativa em relação ao curso as respostas foram unânimes: aprender mais, novos conhecimentos, aperfeiçoar o conhecimento, mais entendimento. Observamos que embora expresso de maneiras diferentes, todos vinham em busca da mesma coisa: o conhecimento. Vejamos:



Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 10: Quando entrou no Curso o que esperava

Importante destacar o entrevistado V, que afirmou: “discutir e aprender, a aprender o mundo”. O entrevistado IV colocou sua preocupação de não acompanhar o Curso, pois só estudou até a 4ª série primária. A respeito de concepção de educação, Paro (2010, p. 47) esclarece:

A concepção de educação do senso comum que costuma orientar a prática pedagógica em nossas escolas desconhece ou resiste fortemente à ideia do educando como detentor de poder. Para o ensino tradicional, existe uma espécie de estrada de mão única que vai do professor, que ensina, para o aluno, que apreende passivamente o que lhe é ensinado. Ignora-se, assim, o complexo processo pelo qual os componentes da cultura se incorporam na personalidade viva de cada ser humano e o necessário envolvimento do educando como sujeito do processo.

O primeiro momento aponta para uma perspectiva positiva por parte dos participantes, o querer aprender. Mas também é possível perceber o conflito, pois alguns participantes estavam inseguros temendo não acompanhar, baseados na ideia enraizada da escola tradicional “o professor ensina e o aluno aprende; o professor manda o aluno obedece; o professor sabe”. Uma visão restrita, como se nada tivessem para oferecer/ensinar, como não fossem intelectuais. Gramsci (1985) considera todos como intelectuais, somente que uns tem consciência disto e outros precisam se reconhecer como tal. Ao frequentar os encontros, logo perceberam algo diferente na relação professor/aluno, onde eram mais que alunos eram

sujeitos ativos no processo pedagógico, já que o curso era pautado na educação popular/educação não formal.

Neste momento era necessário realizarmos um comparativo entre as expectativas iniciais e o que os participantes encontraram no curso. As respostas foram além do aprender, e se multiplicaram: amizades, conhecimentos, experiências, relacionamentos, informações, conteúdos novos, sabedoria, ambiente agradável, qualidade dos professores e dos temas. Demonstrando nitidamente que o Curso oferecia muito mais do que os participantes esperavam e estava longe de ser uma escola tradicional, onde o professor era centro das atenções. Consideramos importante registrar algumas respostas, que expressam essa constatação: “encontrei um grupo heterogêneo que comprova que o homem é um ser social que aprende nas interações com o meio, independente do seu grau de instrução” escreve o entrevistado I; “foi possível construir no coletivo um conhecimento abrangente e significativo”, conforme questionário XV e o XIX destacava o bom relacionamento do grupo. A diversidade das respostas dá conta que havia pouca expectativa, que se resumia em um aprender estático, mas de fato encontram muito mais, um espaço dinâmico, no qual poderia interferir e interagir.

Nesta direção, um grande número de pessoas respondeu sim no que diz respeito a continuidade dos estudos e também reconheceram que isso traria benefício no trabalho realizado no bairro.



Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 11: Gostaria de continuar seus estudos

Apresentamos algumas justificativas sobre afirmação anterior: “nunca é tarde para aprender” (XIV); “nunca se sabe tudo sempre, tem algo para aprender e também para ensinar” (XIII); “porque acredito no melhor para o meu futuro e para aqueles que estão a minha volta” (XII). Gentili (2008, p. 18) traz como a educação deve entendida:

A educação é uma oportunidade para compartilhar nosso direito à dignidade e uma oportunidade para lutar contra toda forma de humilhação; nosso direito a desestabilizar qualquer monopólio e expropriação privada do conhecimento. Educar contra a humilhação é educar na utopia de saber que a luta democrática é o caminho mais seguro em direção à igualdade. E o antídoto mais eficaz contra o desencanto. (GENTILI, 2008, p. 18).

Entretanto, alguns responderam negativamente à questão como expressou o entrevistado II: “não tenho tempo, porque eu tenho outras coisas para fazer”, e também o VII “eu não tenho tempo para estudar, pois tenho que cuidar de meu neto, para os pais poderem trabalhar e tenho uma filha deficiente física”. O entrevistado IV argumenta: “eu não tenho tempo disponível, porque é tudo comigo [...] e não tenho condições físicas e financeiras”.

As respostas mostram a falta de tempo, como desculpa para a falta de vontade e até mesmo a falta de coragem. Muitos consideram a idade avançada e a pouca escolaridade, como fatores de impedimento, pois estão amarrados na ideia da escola tradicional. O curso torna-se uma alternativa viável para essas pessoas, pois está ancorado na educação não formal, que atende um público diverso contemplando suas necessidades.

A educação não formal tem seu próprio espaço, forma cidadãos, em qualquer idade, classe socioeconômicas, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc., para o mundo da vida! Ela tem condições de unir cultura e política (aqui entendidas como *modus vivendis*, conjunto de valores e formas de representações), dando elementos para uma nova cultura política (GOHN, 2010, p. 92)

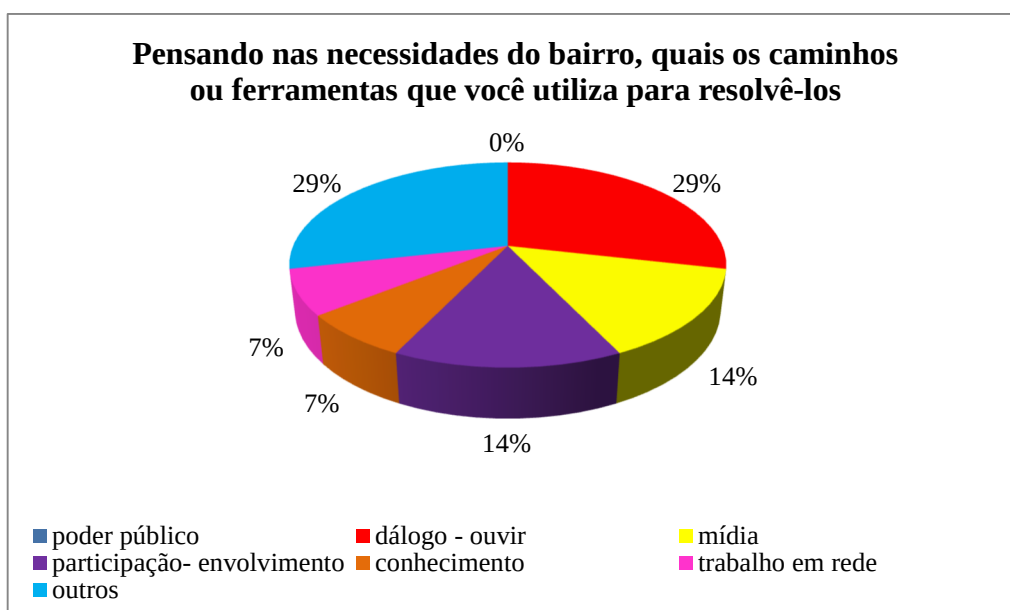
Também houve respostas negativas em relação ao retorno aos estudos vinculado com prováveis benefícios no trabalho comunitário, como expresso no questionário X “a liderança não se aprende exclusivamente na escola” e o II “Não, porque tem muitos representantes do Bairro, que tem muito estudo e não fazem com que o estudo ajude nem eles e muito menos os outros”. Ai fica assinalado que nem todo o intelectual é orgânico à classe que representa. Nem sempre o conhecimento é revertido para o bem do outro, apenas serve para galgar um status na sociedade. Entretanto, a maioria concorda que o estudo qualifica o trabalho comunitário, como demonstra o gráfico:



Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 12: Acha que voltar a estudar traria benefício no trabalho realizado no bairro

Na esteira deste raciocínio, procuramos investigar quais os instrumentos utilizados para resolver os problemas do bairro. Os entrevistados apontaram vários instrumentos associados. E entretanto, o mais citado foi recorrer ao poder público, pois a solução da maioria dos problemas existentes nos bairros passa necessariamente pela ação do poder público. O ouvir, associado com diálogo/comunicação com a comunidade foi citado como alternativas nos questionários XIV, I, VIII e XII. Os entrevistados X e XIII incluíram, além dos mecanismos já citados, o uso da mídia.



Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 13: Pensando nas necessidades do bairro, quais os caminhos ou ferramentas que você utiliza para resolvê-los

É evidente o poder da mídia, e muitos líderes em vez de buscar os órgãos competentes estão procurando a imprensa escrita, também a televisão e os programas de rádio, para fazendo pressão e expondo o poder constituído, para conseguir obter resultados mais rápidos. Existe por parte das autoridades um verdadeiro temor de ter seus nomes divulgados na mídia negativamente. Há uma ideia por parte dos políticos que é conveniente e necessário o controle da mídia, para assegurar sua permanência no poder, como afirma Schlesener (2005, p. 65):

A base do sistema representativo moderno está na formação da opinião pública no seio da sociedade civil. Este é o espaço de enfrentamento político. Na sociedade capitalista o poder econômico pode determinar o processo de decisão agindo no âmbito da formação de opinião, tanto que os grupos dominantes empenham-se em controlar os meios de comunicação, entendidos como instrumentos privilegiados de divulgação e persuasão.

Também a participação e o envolvimento foram indicados como forma de solução dos problemas. O entrevistado XI diz ser necessário “ter conhecimento para ajudar os menos favorecidos”. O questionário XVIII expressa: “procuro o apoio de todas as pessoas do bairro ou lideranças que possam ajudar colaborar para resolver os problemas que surgirem”. Fazer reuniões, encontros e formar um sistema de rede são sugestões para buscar as soluções para os problemas. Mas, existem respostas que mostram uma realidade cheia de obstáculos, conforme os questionários II e VII, respectivamente: “Em primeiro lugar ter educação e respeito com os moradores do bairro e não tentar destruir as coisas que com tanto sacrifício são conseguidas no bairro”, “As dificuldades são bastantes e quando encontra quem ajuda, tem quem manda destruir. Nunca vi tanta maldade como existe em certas pessoas”. A própria participação no curso é uma forma de tentar resolver os problemas do bairro, ou pelo menos buscar apoio e/ou instrumentos para fortalecer o trabalho comunitário.

Quanto a participação no curso, exceto o entrevistado XVIII que não respondeu, os demais afirmaram ser válido.

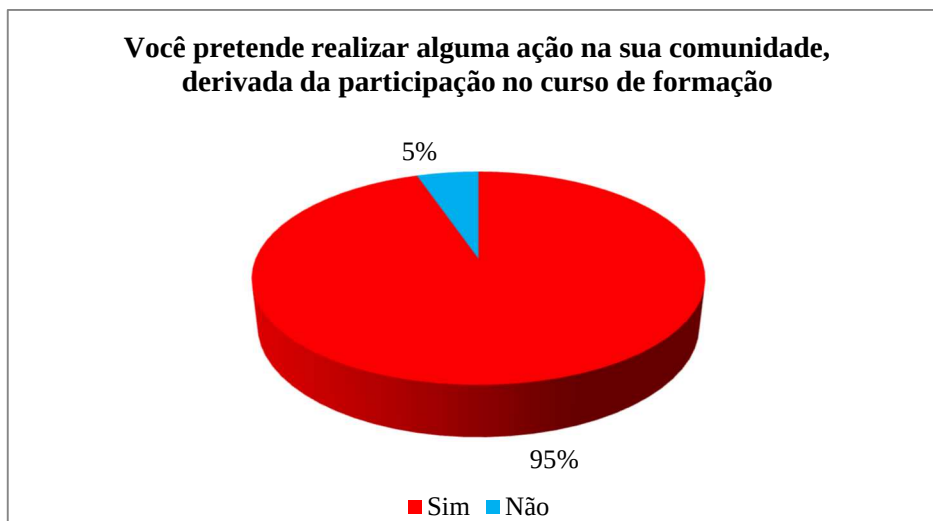


Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 14: O curso de formação está sendo válido

Registramos algumas justificativas apresentadas pelos entrevistados: “Sim, porque consegui sanar muitas dúvidas e aprender mais com a troca de experiências” (XVII). “Sim, porque vi que posso ser útil e ajudar ainda mais minha comunidade, meu bairro” (XIV). “Sim. Porque dá uma nova visão e entendimento das necessidades da comunidade” (XII). Os depoimentos dão conta que os participantes depositaram confiança e acreditaram na proposta de um curso voltado para sua realidade.

O objetivo do curso, também era de influenciar e incentivar novas ações no bairro, pois nada adiantaria fazê-lo, e não reverter em ações na comunidade. A esse respeito a maioria afirmou que irá realizar novas ações. Apenas dois entrevistados não responderam a referida questão, e alguns que responderam o questionário apontaram algumas ações que gostariam de realizar no bairro, como: palestras, Cursos de capacitação, trabalhar sobre liderança com jovens, mutirão de limpeza, café com arte no bairro e o entrevistado VII respondeu “eu vou procurar passar para as pessoas aquilo que aprendi”. Como está representado no gráfico:

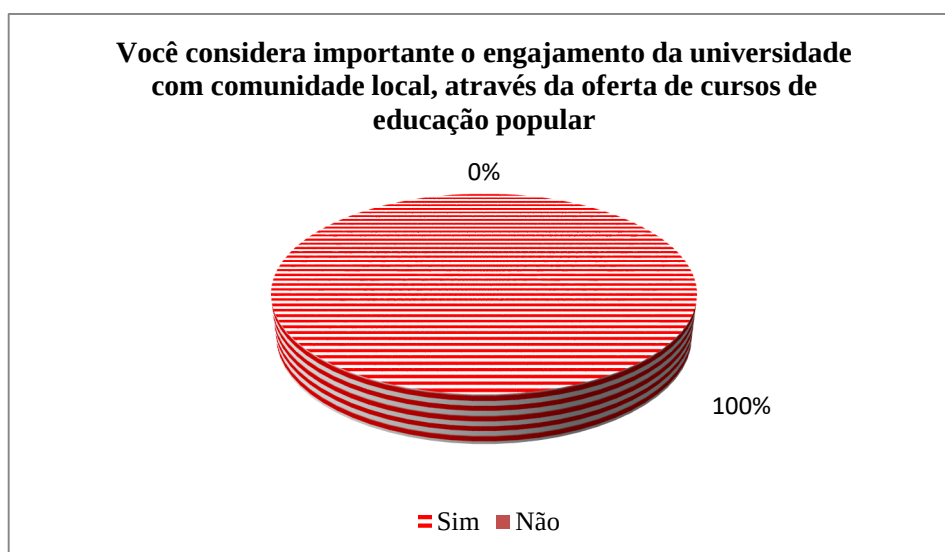


Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 15: Você pretende realizar alguma ação na sua comunidade, derivada da participação no curso de formação

Ao analisar as respostas verificamos, que embora exista uma grande vontade de fazer acontecer muitas coisas nos bairros, não existe apoio por parte do poder público, de empresas e até mesmo da própria comunidade.

Por isso, quando questionados sobre a importância do engajamento da universidade na comunidade local, a resposta positiva foi unânime, como segue: “Quanto mais a comunidade for esclarecida e habilitada, mais produz e se sente integrada a sociedade” (XVII). “Todos tem suas responsabilidades no desenvolvimento de um povo” (XVI) e o entrevistado XIV “Porque vai ajudar e muito no resgate da auto-estima e o valor do ser humano”, veja o gráfico ilustrativo:



Fonte: A autora, 2012.

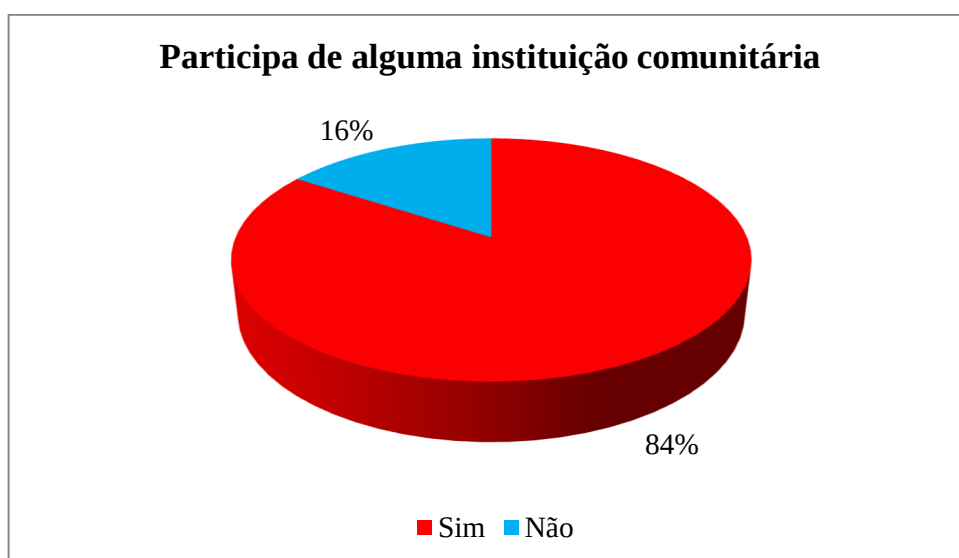
Gráfico 16: Você considera importante o engajamento da universidade com a comunidade local, através da oferta de cursos de educação popular

Neste momento percebemos o quanto as lideranças e gestores sociais necessitam de apoio, pois estão caminhando sozinhos e o interesse da Uniplac, deu a eles um novo animo. E o artigo “Por uma Universidade Socialmente Relevante”, destaca importância do engajamento das universidades:

Justamente pela fragilidade da sociedade civil, no Brasil, a universidade tem o dever de ser culturalmente engajada, comprometida com a solução dos problemas da sociedade, com a superação da pobreza crônica, com o fim do analfabetismo, com a geração de alternativas econômicas. Pois, cumprir a Universidade parte da tarefa do estado e da sociedade civil não é uma questão de opção ideológica ou de voluntarismo: ***é uma imposição de sua própria historicidade*** (MELLO, 2012, p. 2).

A união da experiência dos líderes e o saber acadêmico, através da Uniplac, seria a parceria ideal, no sentido de transformar a realidade das comunidades, visando melhorar a qualidade de vida das pessoas que lá vivem.

A respeito da participação em alguma instituição comunitária a maioria respondeu afirmativamente:

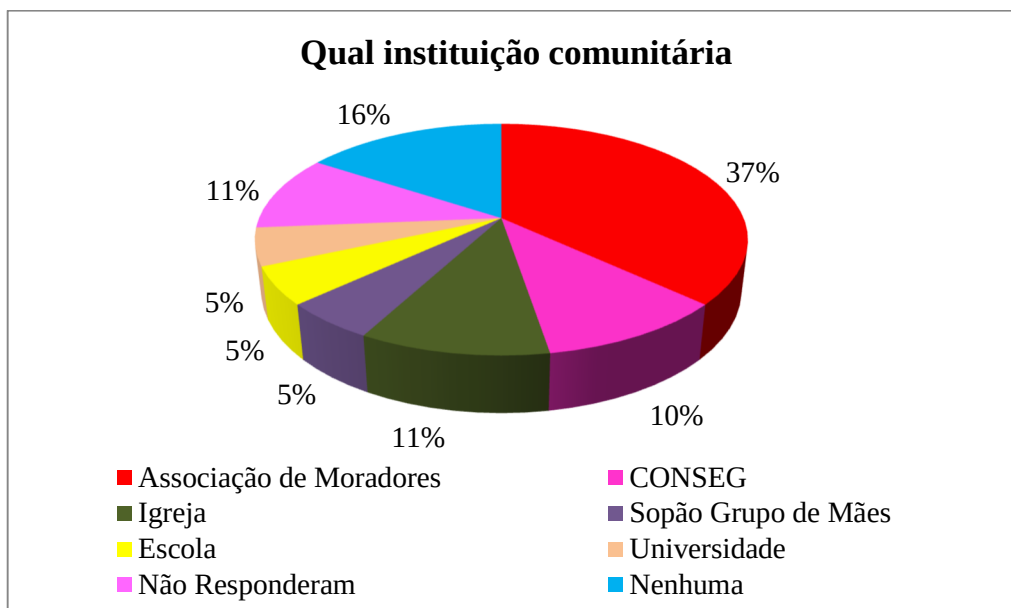


Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 17: Participa de alguma instituição comunitária

Um número significativo de pessoas participa de associações de moradores, como os entrevistados: VI, XVII, XIII, IV, IX, II, XVIII, sendo que os quatro primeiros ocupam o cargo de presidente, os demais de vice presidente, conselho fiscal e segunda secretária respectivamente. Os entrevistados VIII e XII atuam no CONSEG (Conselho de Segurança) nos cargos de vice-presidente e segunda secretária, também a entrevistada XII atua na ADVPS (Associação de Deficientes Visuais do Planalto Serrano), como membro do conselho

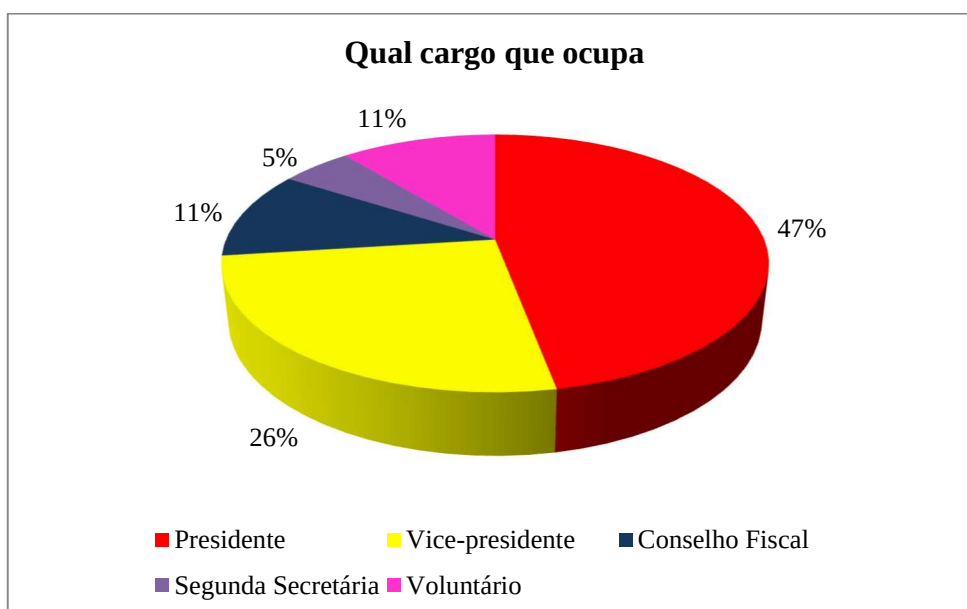
fiscal. Outras respostas apontaram a igreja, o sopão comunitário e o grupo de mães. Apenas, três entrevistados não participam de nenhuma instituição.



Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 18: Qual instituição comunitária

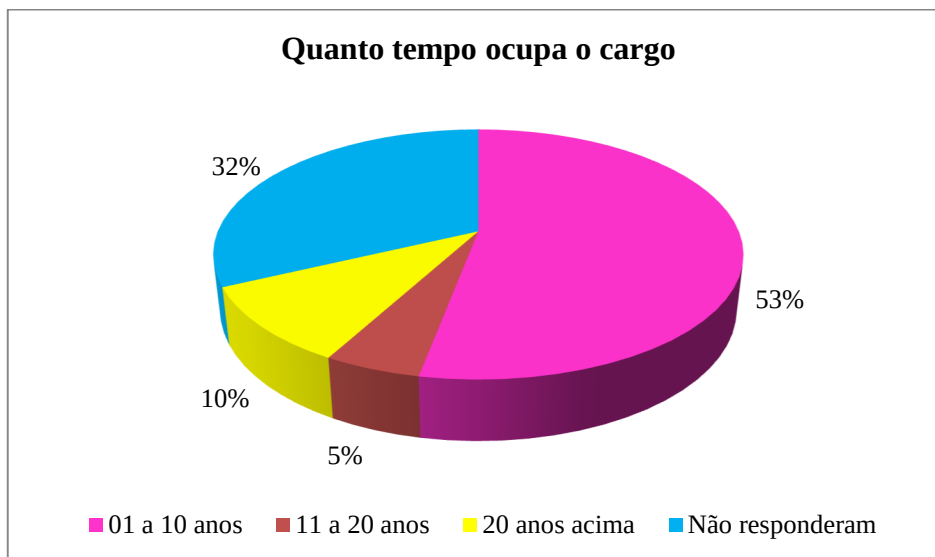
A maioria participante que respondeu ao questionário está vinculada a alguma instituição e ocupa diversos cargos, o que é revelado pelo gráfico abaixo:



Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 19: Qual cargo que ocupa

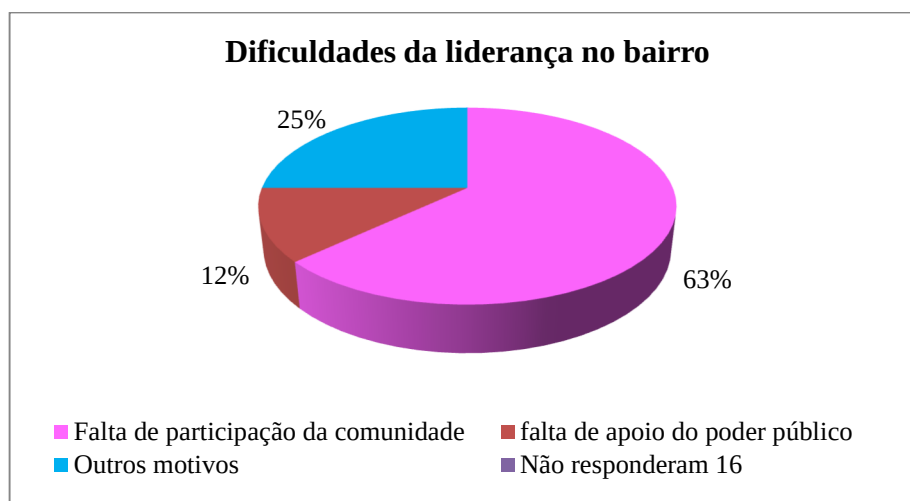
A resposta do questionário retrata que os participantes do curso atuam em instituições de forma voluntária e a grande maioria ocupa o cargo há menos de 10 anos, embora tenha pessoas com vasta experiência no trabalho voluntário e na prestação de serviço na comunidade, que nas discussões contribuíram com suas vivências.



Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 20: Quanto tempo ocupa o cargo

O exercício da liderança apresenta uma série de dificuldades, como a falta de participação da comunidade apontada pelos entrevistados VI, XI, XVI, XII, I, XVIII, VIII, X, III, XV. E já três questionários não apresentaram as dificuldades. A falta de apoio do poder público, de união e de tempo foram mencionados como fatores de dificuldades. Também a sobrecarga de trabalho atrapalha a ação da liderança.



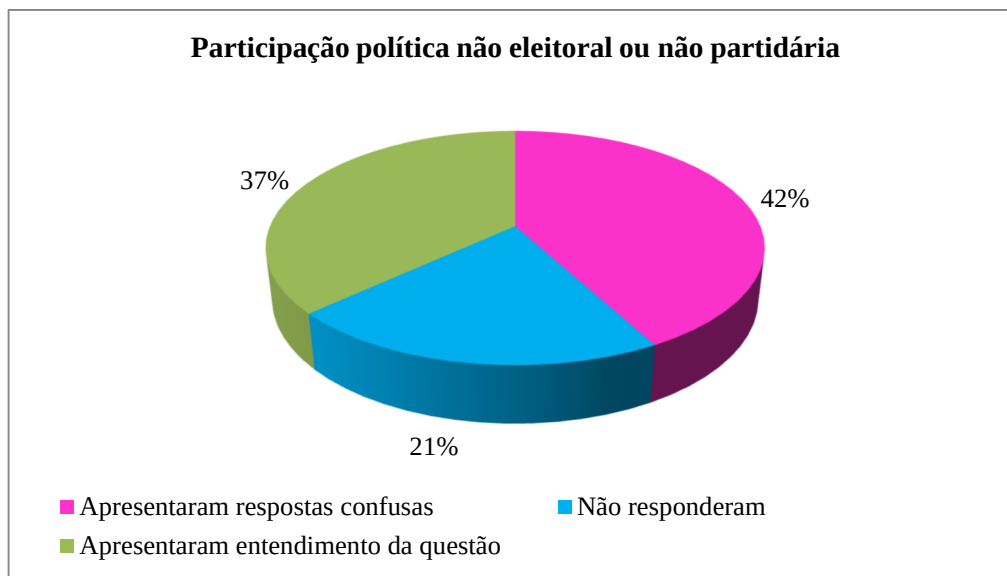
Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 21: Dificuldades da liderança no bairro

Entendemos ser, uma somatória de fatores mencionados que dificulta o trabalho do líder em seu bairro. Entretanto, o que chama atenção é a indiferença dos próprios moradores, que supostamente são os beneficiados pela ação dos seus líderes. O motivo que leva as pessoas a este estado de apatia/indiferença merece uma pesquisa específica em outro momento.

Nesta direção somam-se as respostas da pergunta 14 do questionário, sobre as características de um líder, que foram bem variadas: ajudar a comunidade, sábio, humilde, companheiro, exemplo, aconselhador, incentivador, democrático, atuante, participativo, bom comunicador, comprometido, representante, ouvinte, conciliador, conhecedor da realidade, necessita ter boa vontade e iniciativa. Registramos alguns depoimentos escritos: “Deve ter bom senso e tentar fazer o bem” (II); “Não é dono da verdade” (XVII). Destaco a resposta do questionário XVI “o líder comunitário tem que ter capacidade de liderar pessoas para um bem comum, visando o fortalecimento da comunidade”. Os inúmeros adjetivos aqui apontados para ser líder, estão longe do real. O líder tem suas limitações, e necessita aprimorar constantemente suas qualidades. Mas, o que realmente interessa é se ele tem identidade com a sua comunidade e se está organicamente ligado a ela, “enquanto os intelectuais ‘tradicionais’ são os que normalmente julgam tais os que representam papel de liderança intelectual numa determinada sociedade, os ‘orgânicos’ estão de certa maneira mais intimamente ligados à classe à qual pertencem” (JOLL, 1979, p. 71).

A respeito da participação política não eleitoral ou partidária, houve por parte de alguns um entendimento equivocado, como vimos na resposta do questionário IX: “precisamos dos vereadores não só na política, mas sim o ano todo” a confusão ainda é maior quando analisamos a resposta correspondente ao questionário III “uma não existe sem a outra”. Outros não responderam a questão.

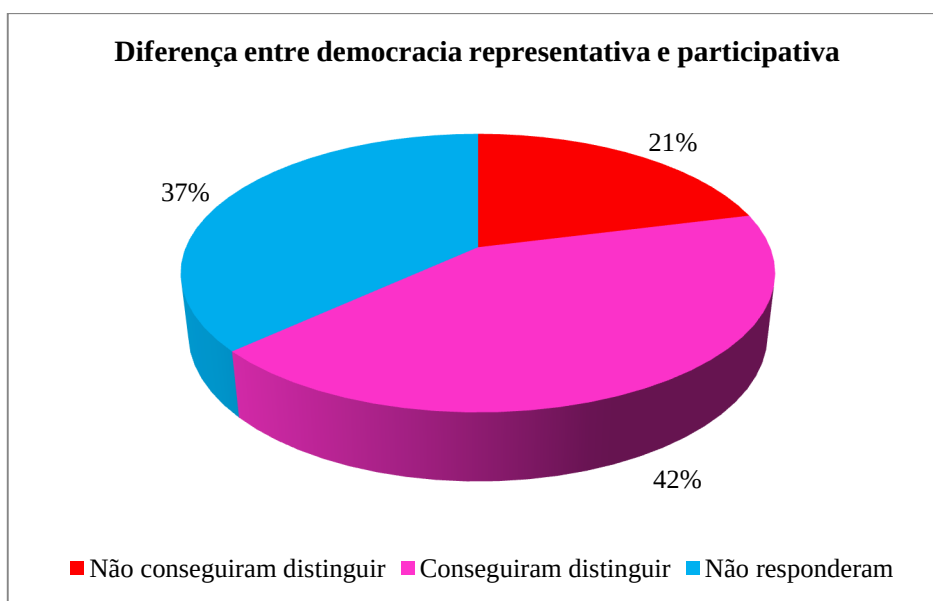


Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 22: Participação política não eleitoral ou não partidária

Atribuímos essa falta de resposta à dificuldade em expressar, através escrita seu entendimento sobre o assunto abordado. Todavia, alguns apresentaram respostas coerentes, e aparte alguns depoimentos sobre a participação política não eleitoral ou partidária: “O exercício da democracia” (X). “O trabalho de um líder em uma comunidade” (XIX). “É o campo aonde você faz um trabalho voluntário sem remuneração” (XVI).

O mesmo problema foi sentido quando foi pedido para distinguir a participação política no modelo da democracia participativa e no modelo da democracia representativa, já que sete entrevistados não responderam a questão.

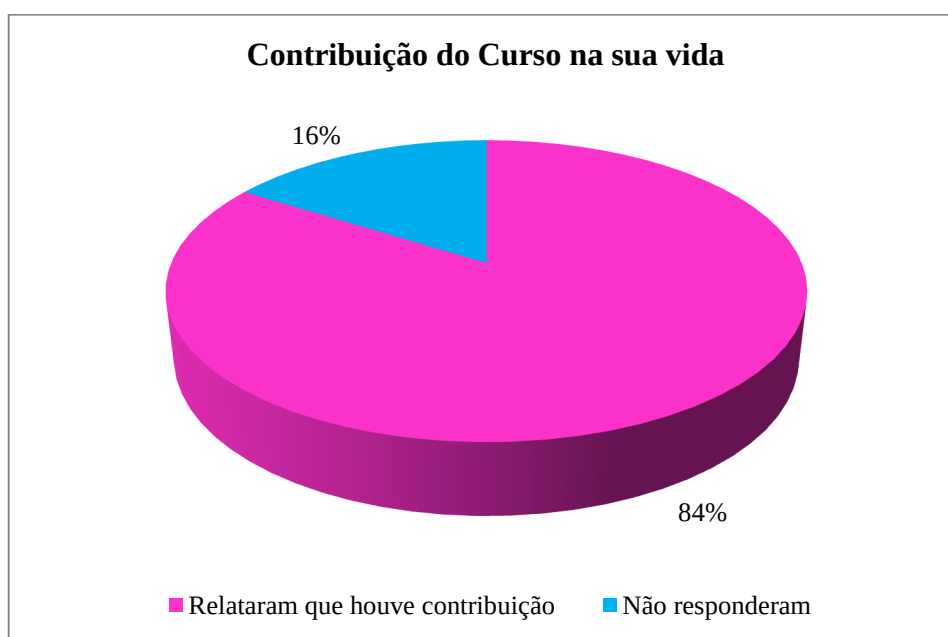


Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 23: Diferença entre democracia representativa e participativa

Dos que responderam a questão alguns não fizeram com clareza, como expressa a resposta do questionário I “precisamos de representantes e estes precisam de nossa participação. Penso que deveria existir muita harmonia, parceria e respeito na interação de ambas democracias”. O questionário XIII confunde o assunto: “Democracia representativa: exercida por pessoas de todos os segmentos da sociedade. Democracia participativa: onde toda sociedade esta representada, através da participação ativa de todos”. Ainda ficou uma lacuna a respeito do tema, embora tenham uma prática de participação política não eleitoral e busquem a consolidação da democracia participativa, não conseguem distingui-las, porque ainda está muito presente o conceito de política partidária.

Enfim, era relevante perguntar sobre a contribuição do Curso de Formação de Liderança e Gestores Sociais na vida dos sujeitos, questão não respondida por três pessoas (VII, XI, XVIII) e confirmada pelos demais:



Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 24: Contribuição do Curso na sua vida

Salientamos que o questionário do XVIII, apresenta muitas dificuldades de escrita, parece ser uma pessoa com o mínimo de escolaridade. Entendemos ser esse o motivo, pelo qual não respondeu as perguntas, principalmente as mais complexas. Os demais assinalaram várias contribuições: novos conhecimentos, ser mais participativo, ser tolerante, formação de novos líderes.

Apresentamos alguns depoimentos que consideramos relevante registrar: “Ajudou a visualizar e conhecer diferentes realidades e grupos sociais” (XVII). “É muito bom porque

vemos que somos capazes. Nos Sentimos valorizados e motivados a continuar e aperfeiçoar cada vez mais nosso trabalho” (XIV). “O curso serviu para demonstrar que todos somos importantes e devemos participar nas ações de nossa cidade, nosso bairro e nosso país, nosso estado. Não deixar que apenas um pequeno grupo decida por nós. Importante é sermos sujeitos de nossa história” (XIII). “Colocar em prática a democracia participativa. O curso é de extrema importância na relação líder/gestor na sua comunidade” (XIX).

Apesar de analisarmos os questionários, e desse instrumento ter oferecido um panorama do impacto positivo do curso no cotidiano da vida das pessoas e das comunidades, pressupomos que teria sido mais adequado em razão da análise dos dados acima, ter associado a entrevista nesta pesquisa de campo. Tendo em vista as dificuldades de alguns participantes da pesquisa em expressarem suas idéias de forma escrita, devido a pouca escolaridade.

Os dados também evidenciam que os participantes do curso, enquanto sujeitos ativos construíram coletivamente uma identidade própria, tornando-se um grupo de educadores sociais orgânicos dispostos em rever seus conceitos. Tal afirmação se sustenta em 95% dos entrevistados, que manifestaram o propósito de realizar novas ações a partir da participação no curso e desta forma tentar reverter/melhorar sua realidade e de seus pares, moradores de bairros da periferia da cidade.

As experiências que até então eram isoladas e restritas ao grupo próximo, agora poderiam ser compartilhadas, analisadas e modificadas. Isso ocorria naturalmente na simples troca de ideias ou em um colóquio com outros participantes e professores na hora do café com arte. Essa realidade foi constatada quando os cursistas apontaram, através das respostas do questionário, que encontram no curso um ambiente de interação, propício para manifestar sua história de vida e luta comunitária.

Não havia certo e errado, havia sim um novo jeito de encarar a realidade e buscar as soluções. O curso não tinha uma receita, e não era um produto pronto e acabado, mas se mantinha pela vontade de aprender com o desejo de ensinar, como via de mão dupla, o que resultou em 95% de aprovação, por parte dos participantes.

Um ambiente cheio de vivências e por vezes conflituoso, pois existiam resistências que somente a elevação cultural poderia vencê-las. O curso como espaço de crescimento intelectual e cultural proporcionou novas armas, para velhos combatentes, sem desprezar sua bagagem de histórica, isso foi convalidado por 84% dos participantes, que manifestaram o desejo de voltar estudar. Ai reside o acerto da iniciativa, a escolha da metodologia da educação popular, mesclada pela educação formal e não formal onde tudo converge para a autonomia, a partir da leitura de mundo do próprio sujeito envolvido. Até parece algo simples,

ledo engano, exigiu do coletivo um rompimento por parte dos professores da prática institucionalizada da academia e por parte dos participantes de sua concepção de mundo.

Desta forma todos percorreram um longo caminho que não tem volta. Foi um exercício quinzenal de cidadania, que os levou a uma nova prática social, enquanto sujeitos autônomos, líderes orgânicos na comunidade em que vivem e convivem. Líderes, que enquanto educadores sociais uniram esforços e transformaram um curso de 30 horas, que tinha data para acabar, em um processo de formação permanente, que continuou em 2012 com duas turmas atendendo mais 60 pessoas, reforçando sua validade. A permanência estabeleceu um “contrato” solidário, ou seja, um elo orgânico entre educadores sociais e Uniplac, que obteve 100% de aprovação a respeito do seu engajamento em causas comunitárias, pois ambos têm um papel a cumprir: transformação da sociedade local, através de projetos humanamente libertadores e de ações que visem supressão de diversas formas de exclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensino da Filosofia dedicada a não informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento das Filosofia passada, mas a formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim, participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o aluno já conhece da sua experiência filosófica (após lhe ter demonstrado que ele tem uma tal experiência, que é um 'filósofo' sem saber) (GRAMSCI, 2001, p. 119).

Este trabalho de pesquisa percorreu um longo caminho para alcançar seu objetivo, qual seja analisar o processo de formação e a ação do educador social, pensado enquanto um articulador de políticas públicas, situado na correlação de forças que se estabelecem entre as demandas da sociedade e o Estado. O desafio primeiro foi definir algumas categorias que permitissem compreender a formação e a ação do educador social engajado na realidade de populações de bairros periféricos da cidade de Lages.

Para tanto, a escolha fundamental que embasou esta reflexão recaiu, principalmente, sobre Antonio Gramsci, intelectual e militante político italiano. Referenciado em suas principais categorias de análise, refletiu-se acerca dos conceitos de sociedade civil, hegemonia, intelectual orgânico e Estado ampliado. Maria da Glória Gohn, uma referência indispensável na atualidade para pensar a educação e os movimentos sociais no Brasil, foi de extrema valia para aclarar os conceitos de educador social e educação não formal. Em síntese, nesses dois autores, fundamenta-se o escopo teórico bibliográfico da primeira questão norteadora desta pesquisa. Este diálogo foi se adensando à medida que contou com análises e pontos de vistas de outros autores. A abordagem analítica mostrou-se adequada na perspectiva do educador social que pensa e age numa sociedade constituída por contradições de classe, em movimento e com possibilidades de mudanças estruturais e conjunturais.

Esta reflexão constituiu-se numa oportunidade para problematizar o sujeito tradicionalmente entendido pela liderança social. Quem é o educador social? Qual seu papel na contemporaneidade - em que o sistema do capital e o modo de produção da existência se tornam cada vez mais complexos – quando o local e o global encontram-se profundamente conectados pelo fenômeno da globalização?

O educador social, na perspectiva gramsciana, foi analisado enquanto um sujeito autônomo, intelectual orgânico que participa, que age, que contribui na formulação de uma nova hegemonia ou se engaja na manutenção da hegemonia existente. Ou seja, o sujeito que

se coloca organicamente articulado com as necessidades e interesses das classes populares, aqueles segmentos sociais sem acesso aos direitos fundamentais da existência material e não material. Alguém em condições de contribuir com a construção e sistematização do projeto societário desde “os debaixo”. Um sujeito que interpreta o Estado como *lócus* de disputa de projetos no qual a correlação de força se expressa nos interesses antagônicos da sociedade de classe.

Neste contexto, uma das grandes contribuições no estudo do conjunto das categorias enfatizadas foi o rompimento do conceito de intelectual, compreendido e utilizado tradicionalmente como aquele sujeito que acessou a academia e passou a deter titulações reconhecidas ou legitimadas por instituições do Estado. Não, todos são intelectuais, embora nem todos exerçam tal função. E o caminho do desenvolvimento intelectual encontra-se no processo de refinamento do conhecimento do senso comum, na direção da consciência filosófica, da reflexão política lúcida; como já sustentara Gramsci.

Ao fazer essa análise, foi possível articular a outra questão norteadora e desafiante desta pesquisa: o Curso de Formação de Lideranças e Gestores Sociais, desenvolvido pela Universidade do Planalto Catarinense, em 2011.

O curso foi compreendido e refletido como uma prática pedagógica efetiva de formação de educadores sociais. Analisar os conteúdos, estruturação, concepção, metodologia e sujeitos envolvidos foi útil para se compreender os impactos que tal iniciativa pedagógica pode proporcionar aos seus participantes, lideranças de bairros ou presidentes de associações de moradores, no contexto socioeconômico, político e cultural da cidade de Lages e região. Associando as duas questões norteadoras da pesquisa, abordagem teórica e campo empírico, pôde-se articular a unidade da teoria com a prática e perceber o processo educativo que ocorre na formação de sujeitos autônomos e protagonistas de políticas públicas, na perspectiva da democracia participativa - esta enquanto caminho a ser trilhado na atualidade e no futuro. Apostamos neste paradigma societário no qual a população, pelo exercício da participação e da organização social e política, toma consciência de suas liberdades e de seus direitos fundamentais. Como se refletiu em nossa abordagem teórica, a democracia só se realiza plenamente na medida em que combina a socialização da participação política com a socialização do poder.

Traduzindo em mais detalhes nosso segundo momento de pesquisa (sempre orgânico ao primeiro): a observação direta e participante no curso possibilitou a aproximação com a totalidade de nosso objeto de pesquisa. Ao realizarmos uma leitura da realidade do educador social, a partir dos conceitos elencados, iniciamos uma jornada que exigiu de nós extrema

concentração e determinação para conectar a teoria gramsciana com a prática dos sujeitos envolvidos, além de verificar até que ponto esses sujeitos - como parte ativa da sociedade civil - estão agindo enquanto intelectuais orgânicos de sua classe, e também de que modo acontece sua participação nos mecanismos de democracia participativa. Os referenciais teóricos desenvolvidos possibilitaram o entendimento de que este tipo de participação é sinal de uma “sociedade viva”, que compreende a política como um espaço plural, reveladora de uma sociedade impregnada de uma cultura cívica.

Cabe ressaltar que o grupo de educadores sociais engajado no curso já assinalou a travessia do conformismo e do ostracismo observados em práticas no início deste processo de formação, para enfrentar o desafio de repensar sua formação continuada e sua ação na mediação de políticas públicas, despertando para a participação no espaço privilegiado dos Conselhos Gestores, como refletimos neste trabalho.

Os desafios de romper com a postura de um Estado local autoritário são enormes. O contexto histórico das relações de poder em Lages e região revelaram-se por meio do mandonismo local e do coronelismo, conforme mostram muitos estudiosos da região. Todavia, muitos resquícios dessas relações podem ainda ser visualizados e experimentados no campo empírico. Os educadores sociais podem ter passado, em pouco tempo, por alterações em suas percepções sobre a realidade, bem como refletido acerca de novas estratégias, tendo em vista a construção de um paradigma de sociedade diferenciado; entretanto, a herança histórica persiste e tem produzido uma sociedade em que a cidadania passiva tem proeminência sobre a ativa, dificultando o papel orgânico de educadores sociais. Embora saibamos que é na sociedade civil que se travam as maiores lutas para manutenção da hegemonia, este estudo demonstrou que reside nos intelectuais orgânicos o papel fundamental de romper ou de manter o consenso dominante. Portanto, a realidade social reflete as ações de seus líderes, sejam estes orgânicos ou não.

Ao verificarmos o papel e o impacto do Curso de Formação de Lideranças e Gestores Sociais, percebemos que este pode gerar, sobre seus participantes, um efeito multiplicador de novas formas de oportunizar a educação para a cidadania, envolvendo processos formais e não formais de educação. A educação não formal age como instrumento de aproximação da realidade, do linguajar e do modo de vida dos sujeitos; tornando-se ferramenta de elevação da cultura. Assim, a educação não formal parte da própria leitura de mundo do sujeito e agrega os conhecimentos historicamente produzidos, percorrendo um caminho que pretende promover a emancipação e a autonomia do sujeito, o que tornaria possível um novo projeto de sociedade, sem substituir a educação formal.

Por último, convém enfatizar também que essa pesquisa joga novas luzes na direção de uma instituição de ensino superior que tomou a iniciativa de oferecer um curso de formação de lideranças. Para alguns olhares, pode implicar transgressão das regras acadêmicas; mas, para outros segmentos - oxalá seja a maioria - a Universidade passa a encontrar seu verdadeiro caminho e missão: a serviço da cidadania, do desenvolvimento regional sustentável, como insiste seu planejamento estratégico. Podemos considerar ainda outra descoberta realizada ao longo da pesquisa, afirmando que o espírito republicano se consolida na medida em que as políticas públicas são construídas, controladas socialmente e dirigidas a toda a sociedade. Para tanto, a participação de educadores sociais, em todos os espaços da sociedade e do Estado, possibilita o exercício da cidadania e a construção da democracia participativa. A abordagem teórica, articulada com a análise do curso de formação - feita em nível acadêmico nesta pesquisa - foi útil para problematizar processos de formação e construção de educadores sociais, além de suas ações políticas na ligação estabelecida na correlação de forças que se instauram entre a sociedade civil e o Estado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes de. Mundialização, liberalismo e educação superior no terceiro milênio: a formação de professores para além do mercado. In: RODRÍGUES Margarita Victória; ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto de (Org.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: UCDB, 2008.

ALVES, M. M. **A Força do Povo**: democracia participativa em Lages. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. 172 p.

AMARAL, Roberto. Apontamentos para a reforma política. **A democracia representativa está morta; viva a democracia participativa**. Disponível em: <<http://www.gooleacademico.com.br>> Acesso em: 17/11/11.

ANDRADE, I. A. L. de. Participação Política não Eleitoral ou Partidária: Associações, Conselhos e Orçamento Participativo. In: **Horizontes das Ciências Sociais no Brasil**: Ciência Política. São Paulo: ANPOCS, 2010.

ASSUMPÇÃO, R. (Org.). **Educação popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: L, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos de Estado. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.) **Democracia de construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 2003.
BEIRED, José Luis B. A função social dos intelectuais orgânicos. In: GRAMSCI, Antonio. **A vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Fundação, 2003.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.

BIANCHI, Álvaro. **O Laboratório de Gramsci**. Campinas: UNICAMP, 2007.

BOBBIO, Norberto. Democracia e Liberalismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. Vol I.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 15 ed. São Paulo: Brasiliense S.A, 1985.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Org). **Pesquisa participante**: O saber da partilha. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em cinco de outubro de 1988.

BRUZIGUESSI, Bruno e BEZERRA, Cristina Simões. **Libertas**, Juiz de Fora, v.10, n.1, p. 42 - 73, jan./jun. 2010.

BUFFA, Ester. ARROYO, Miguel. NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTORIADIS, C. **Post-scriptum sobre a insignificância**: Entrevista a Daniel Mermet. São Paulo: Veras, 2001.

CHOWSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas**: neoliberalismo e ordem global. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Gramsci: um estudo sobre o pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público**: ao contrário do orçamento participativo pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. O conceito de política nos cadernos do cárcere. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA, Eleonora Schettini M.; Conselhos Nacionais: condicionantes políticos e afetividade social (IN) AVRITZER, Leonardo (org.) **Experiências Nacionais de participação social**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, N. S. C. **A gestão da educação na sociedade mundializada**: por uma nova cidadania. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, Paulo, 1921. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999-2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Sobre a metodologia popular:** princípios do trabalho popular (adaptação didática para circulação interna). São Paulo: Centro de Capacitação da Juventude, 1983- 2000.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GENTILI, P. (org) **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais:** Paradigmas clássicos e contemporâneos. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **O protagonismo da sociedade civil:** movimentos sociais, ONG's e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Conselhos gestores e participação sócio política.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Movimentos sociais, políticas públicas e educação. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto e JESINE, Edineide (orgs). **Educação e movimentos sociais: novos olhares.** Campinas: Alínea, 2007.

GRAMSCI, Antonio; BORDIGA, Amadeo. **Conselhos de fábrica.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1968-1985.

_____. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966-1987.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **A formação dos intelectuais.** Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.

_____. **Socialismo e cultura.** In: L'alternativa pedagogica. Florença: La Nuova Italia, 1975.

_____. **Cadernos do Cárcere:** introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel.** 14 ed. Porto Alegre: L& PM, 1996.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro 2001.

JOLL, James. **As ideias de Gramsci.** São Paulo: Cultrix, 1979.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LOCKS, Geraldo Augusto. **Identidade dos Agricultores Familiares Brasileiros de São José do Cerrito, SC**. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. UFSC. 1998. [Dissertação de Mestrado].

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, E. D. A. Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MACHADO, Loiva Maria de Oliveira e MEDEIROS, Mara Rosange Acosta de. O Exercício do controle Social da Política de Assistência Social em Municípios do Rio Grande do Sul. In: PEDRINI, Dalila Maria; ADAMS, Telmo; SILVA, Vini Rabassa (org). **Controle social de políticas públicas: caminhos, descobertas e desafios**, São Paulo: Paulus, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes Ltda, 1984.

_____. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1989.

MELLO, Alex Fiúza. ALMEIDA FILHO, Naomar de. RIBEIRO, Renato Janine. **Por uma Universidade Socialmente Relevante**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne_alexfiuza.pdf> Acesso em 25.11.2012

MENDES, Valdelaine. **Democracia participativa e educação: a sociedade e os rumos da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2009.

MICHELLOTO, Regina Maria. LDB, Educação Superior e a Crítica na Pesquisa: a contribuição metodológica de Antônio Gramsci para se investigar a educação. In: SCHLESENER, Anita H; SILVA, Sidney Reinaldo da (org). **Política, gestão e história da educação no Brasil**. Curitiba: UTP, 2010.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1992.

MORONI, José Antonio. O direito à participação no governo Lula. In: AVRITZER, Leonardo (org.). **Experiências Nacionais de participação social**. São Paulo: Cortez, 2009.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEDRINI, D.; ADAMS, T.; SILVA, V.R. da. (Orgs.). **Controle social de políticas públicas: caminhos, descobertas e desafios**. São Paulo: Paulus, 2007.

PEGORARO, Ludimar, PERONI, Vera M.V., BAZZO, Vera Lúcia et al (orgs). Dilemas da Educação Brasileira em Tempos de Globalização Neoliberal: entre o público e o privado. In: **Terceiro Setor e o ensino superior no Brasil: o sistema funcional catarinense**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

PONTUAL, Pedro. Desafios à construção da Democracia Participativa no Brasil: a prática dos conselhos de gestão das políticas públicas. **Cidade Centro de Assessoria e Estudos Urbanos**, Porto Alegre, v.12, n. 14, p.10, nov. 2008.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

REZENDE, Lino Geraldo. Intelectuais orgânicos e contra hegemonia. **Revista Ágora**, Vitória, n. 4, p. 6-7, 2006.

RIFIOTIS, Theóphilos. **Antropologia Aplicada à administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração. UFSC, 2009.

RODRIGUES, Domingos Pereira, AZZI, Luiz Gonzaga, Controle social e fragilidade da sociedade civil: Um estudo sobre a vida do CMAS de municípios do Planalto Catarinense. In: PEDRINI, Dalila Maria; ADAMS, Telmo; SILVA, Vini Rabassa (orgs.). **Controle social de políticas públicas: caminhos, descobertas e desafios**, São Paulo: Paulus, 2007.

SÁ, Giedre Terezinha Ragnini. **A gestão educacional na contemporaneidade: e a construção de uma escola emancipatória à luz da teoria de Antônio Gramsci**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHLESENER, Anita Helena. **Antônio Gramsci e a política italiana: pensamento, polêmicas, interpretação**. Curitiba: UTP, 2005.

SEMERARO, G. Libertação e hegemonia: chaves de filosofia política na educação brasileira. In: PASSOS, L.A.; SEMERARO, G.; TORRES, A. (Org.). **Educação, fronteira política**. Cuiabá: UFMT, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STRECK, Danilo R., EDLA Eggert, ERNIL A. Sobottka (orgs.). **Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público**. Pelotas: Seiva, 2005.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC. **Curso de formação de liderança e gestores sociais**. In: Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão, 2011.

_____. **Extensão: introdução**. Disponível em <<http://www.uniplac.net/extensao/>> Acesso em 27.11.2012.

APÊNDICES

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

Curso: Mestrado em Educação/2011/02

Professor Orientador: Dr. Geraldo Augusto Locks

Coorientadora: Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Mestranda: Neusa Maria Zangelini

**EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, CIDADANIA E DEMOCRACIA PARTICIPATIVA:
UM ESTUDO ACERCA DO EDUCADOR SOCIAL E O SEU PAPEL
NO MUNICÍPIO DE LAGES, SC.**

Questionário aplicado aos participantes do Curso de Formação e Gestores Sociais - UNIPLAC/2011

1. Dados gerais

Idade:.....sexo:.....

Bairro que reside:

Quanto tempo reside no bairro:

2. Escolaridade

☐ Ensino Fundamental Incompleto - Até que Série?

☐ Ensino Fundamental Completo - Ano de Conclusão

☐ Ensino Médio Incompleto - Até que Ano?

☐ Ensino Médio Completo - Ano de Conclusão.

☐ Ensino Superior Incompleto - Até que Fase?

☐ Ensino Superior Completo. Curso de

Qual instituição superior? Ano de conclusão

3. Ocupação profissional

☐ desempregado

☐ autônomo

☐ empregado formal

☐ empregado informal

☐ encostado/ aposentado

4. Como ficou sabendo do Curso de capacitação de lideranças e gestores sociais?

☐ meios de comunicação – rádio, jornal, TV

☐ audiência pública na câmara de vereadores

☐ secretaria de assuntos comunitários

☐ universidade

☐ convite escrito

☐ membros da comunidade

5. Quando entrou no Curso o que esperava dele? E o que encontrou?

6. Gostaria de continuar seus estudos? Por quê?

7. Acha que voltar a estudar traria benefício no trabalho realizado no bairro?

8. Pensando nas necessidades do bairro, quais os caminhos ou ferramentas que você utiliza para resolvê-los?

9. O Curso de Capacitação está sendo válido para você? Por quê?

10. Você pretende realizar alguma ação na sua comunidade, derivada da participação no Curso de Capacitação? () não () sim Qual?
11. Você considera importante o engajamento da universidade com comunidade local, através da oferta de Cursos de educação popular? () não () sim Por quê?
12. Participa de alguma instituição comunitária? () não () sim qual? Qual o cargo que ocupa? Quanto tempo?
13. Aponte dificuldades que você encontra no exercício da liderança no seu bairro?
14. Como você caracteriza/descreve um líder comunitário?
15. O que significa para você a participação política não eleitoral ou não partidária?
16. Você distingue a participação da política no modelo de democracia representativa e no modelo de democracia participativa?
17. Qual a contribuição do Curso de Formação de Lideranças e Gestores Sociais na consciência do sujeito atuante ou não na sociedade?

MOÇÃO SIMPLES Nº 008 /2010

EXCELENTÍSSIMO SENHOR PRESIDENTE DA CÂMARA DO MUNICÍPIO DE LAGES.

NEUSA MARIA ZANGELINI , Vereadora com assento nesta Casa Legislativa, no uso de suas atribuições legais e regimentais vem à presença de Vossa Excelência requerer, após manifestação do Egrégio Plenário, envio de Moção Simples ao **Excelentíssimo Prefeito Municipal de Lages Renato Nunes de Oliveira.**

A **CÂMARA DO MUNICÍPIO DE LAGES**, no uso de suas atribuições legais e regimentais, acatando proposição da Vereadora da **NEUSA ZANGELINI** envia Moção Simples com o seguinte teor:

MOÇÃO SIMPLES

A cidade de Lages, conta atualmente com uma população de aproximadamente 170 mil habitantes, estando subdividida em **68 bairros**. Para melhor representatividade junto ao Poder Público, surgiu na década de 70 a primeira Associação de Moradores de Lages no bairro da Penha, cujo objetivo era fazer com que as reivindicações da comunidade fossem levadas aos órgãos competentes com maior agilidade. Com intuito de viabilizar soluções rápidas para as dificuldades/problemas dos bairros as Associações de Moradores se multiplicaram tendo continuidade até hoje. Os presidentes de bairros exercem um papel de extrema importância; de ser porta vozes do povo auxiliando a comunidade de forma voluntária. Constatou-se que os presidentes das Associações necessitam de maiores conhecimento no exercício de sua liderança, para exercê-la de forma eficaz. Na maioria das vezes Conduzem de forma empírica o seu trabalho pois lhes faltam informações . Através de contato com os mesmos, percebeu-se a necessidade de proporcionar um Curso de formação educativa e orientadora. Diante do exposto, sugerimos ao Executivo Municipal a implantação do **Curso de Capacitação permanente de Lideranças Comunitárias**, com objetivo precípua de promover uma melhor interação entre as Lideranças, Comunidade e Poder Público. A iniciativa visa melhorar a imagem destas organizações, **preparando líderes com capacidade multiplicadora de ações positivas**, com um aprendizado fundamentado através de dados repassados pelos palestrantes que contribuirão para o melhor desempenho de suas funções.

Sala das Sessões, 08 junho de 2010.

REQUERIMENTO Nº 097 /2011

EXECELENTÍSSIMO SENHOR PRESIDENTE DA CÂMARA DO MUNICÍPIO DE LAGES.

A VEREADORA NEUSA ZANGELINI CONSIDERANDO A REAL NECESSIDADE DO QUE VEM ALEGAR REQUER:

À Mesa Diretora:

A realização de Audiência Pública, no dia 14 de julho de 2011 às 19h30minh, com a finalidade de debater o Projeto Permanente de Capacitação de Lideranças Comunitárias que será realizado pela UNIPLAC - UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE.

Sala das Sessões, Lages SC, 21 de junho de 2011.

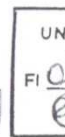
ANEXOS



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO
E PÓS-GRADUAÇÃO

Av. Castelo Branco, 170 - CEP 88509-900 - Lages - SC - Cx. P. 525 - Fone: (49) 251-1022 Fax: 251-1051

propepg
Uniplac



FORMULÁRIO DE EXTENSÃO PROGRAMA DE CURTA DURAÇÃO – UNIPLAC

Resolução nº 017 de 18/05/04

Aprovado em ____/____/____ Parecer da PROPEPG: ____

- () Campanha () Conferência () Congresso () Apresentações Artísticas () Mostra
() Campeonato () Debate () Exposição () Jornada () Palestra
() Seminário () Simpósio () Oficina (x) Curso () Outros

1– Identificação:

1.1 - Título: *Formação de Lideranças e Gestores Sociais*

1.2 - Carga Horária: 30

1.3 - Data de Início: 16 de abril de 2011

Data de Término: 27 de agosto de 2011

1.4 - Horário de Realização: 08:30 as 11:30

1.5 - Local de Realização: UNIPLAC

1.6 - Público-Alvo: Presidente/diretores de Associações de Moradores, Líderes Comunitários, Gestores Sociais

1.7- Certificação: (x) sim () não **Para os docentes envolvidos.**

1.8 - Coordenador: José Batista da Rosa

Departamento:

Curso: Extensão

Telefone: 3251-1028

Fax:

E-Mail: jbatista@uniplac.net

2. – Fonte de Financiamento: Prefeitura do Município de Lages e outras parcerias possíveis

2.1 – Inscrição – isenta

2.2 – Mensalidade – não se aplica

3. – Justificativa: (Fundamentar a relevância e pertinência do programa como resposta a um problema, ou necessidade identificada.

O presente projeto “**Formação de Lideranças e Gestores Sociais**”, pretende responder necessidades no âmbito da capacitação de sujeitos envolvidos com o trabalho social comunitário, fornecendo-lhes subsídios para ampliar a leitura do contexto social onde desenvolvem as suas atividades sociais/comunitárias.

O líder comunitário é aquele que precisa estar atento para as necessidades de seu entorno, é aquele sujeito visionário, aquele que pensa criticamente para além de sua realidade, e isso exige determinadas condições conquistadas através de uma sólida formação humana, sócio-cultural, técnica e política.

Liderar significa colocar-se em ação numa relação dialógica com seus interlocutores, assumindo uma postura ideológica do “coletivo”, do “nós” do “grupo” deixando de lado a postura do “eu faço”, “eu quem sei”.

O gestor social deve desenvolver o sentimento de pertença ao seu bairro, à sua comunidade, cultura, trabalho, características que traduzem-se em reconhecimentos coletivos do exercício carismático de sua ação pró-ativa com vistas ao bem comum.

É neste sentido que a Universidade vem propor uma capacitação permanente para o exercício dessa organicidade de líderes e gestores comprometidos com o desenvolvimento econômico, político, cultural e social do seu espaço institucional e geográfico de pertencimento histórico. Líderes comunitários e gestores sociais são agentes promotores do exercício da cidadania.

Portanto é fundamental a capacidade do reconhecimento pessoal, saber identificar a história pessoal, relacionando com a história local, e perceber-se neste processo de construção coletiva e histórica que “o cidadão se constitui à medida que participa”, numa estreita ressignificação de seu *locus* de pertencimento.

A contínua e necessária capacidade de entender o seu bairro a partir da sua fundação, as razões de sua origem e configuração, sua evolução, seu desenvolvimento, precisa ser balizado a partir da história concreta de pessoas, e sujeitos comprometidos com as necessidades sociais de organização.

O líder, o gestor precisa conhecer a geopolítica de seu bairro, conhecer as forças políticas, a capacidade de organização, planejamento, saber identificar as ameaças e as oportunidades, as fraquezas, mas também suas fortalezas como protagonista do futuro no presente (o aqui e agora).

A condição para o sujeito implementar um processo de desnaturalização de conceitos, valores, princípios e comportamentos sociais no sentido de romper com a cultura do assistencialismo, clientelismo e personalismo arraigada nas relações sociais e de poder na região serrana. E, simultaneamente, construir novas relações e ações orientadas pelos princípios da participação, autonomia e conquista solidária dos direitos da cidadania. A metodologia da educação popular mediada por elementos da educação formal e não formal orientará as ações desta capacitação cujo foco é a qualificação do trabalho comunitário orgânico às necessidades coletivas

4. - Objetivos: (Em face da justificativa apresentada, definir o objetivo geral do programa, procurando refletir com clareza o que se pretende alcançar com a sua execução. Relacionar os objetivos que orientam as ações do programa e que possibilitam a especificação dos resultados a serem alcançados)

– **Geral:**

– **Capacitar Lideranças e Gestores Sociais para o Trabalho Comunitário.**

– **Específicos :**

Propiciar o intercâmbio entre a Associação de Moradores e demais Entidades Comunitárias.

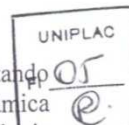
Capacitar lideranças e gestores sociais para serem multiplicadores da educação cidadã em seu espaço de trabalho social.

Oportunizar o conhecimentos das forças e mecanismos que interagem na interface sociedade civil e poder público (estado).

Qualificar a ação pedagógica de líderes e gestores sociais na mediação dos interesses coletivos.

Oportunizar a formação humana, sociocultural, ética e política continuada de lideranças e gestores sociais.

5. - Metodologia: (Expor a fundamentação teórica do projeto, explicando sucintamente de que forma ele será desenvolvido: Linha pedagógica adotada, referencial teórico, tecnologias a serem utilizadas, os instrumentos metodológicos e rotinas, atividades que compõem o projeto e suas dinâmicas).



Os encontros serão quinzenais, a partir das 08:30 até as 11:30, aos sábados, evitando prejuízo para o trabalho profissional e facilitando a participação. Cada tema terá a sua dinâmica própria, devendo utilizar linguagem apropriada para os sujeitos envolvidos, respeitar a metodologia da educação popular, valorizar as experiências de vida e de atuação social/comunitária de cada participante. Dos professores ou assessores do curso sugere-se a participação de todos em todas as etapas do curso. Poderão ser buscados professores ou assessores de fora da Universidade, sujeitos que tenham identificação e engajamento social próximo à temática desenvolvida no curso.

Cada participante deverá mobilizar as suas instituições e associações para replicarem as experiências apreendidas na capacitação, podendo contar com acadêmicos contemplados com a Bolsa do Artigo 170, dos diferentes cursos da Uniplac, para auxiliarem na capacitação no bairro.

6. – Número de Vagas:

Estudantes: - 10 Técnicos Administrativos: -

Professores:- 10 Comunidade externa:- 50

7. Cronograma

Atividades	Ano: 2011											
	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez
				x	x	x	x	x				
Construção da Identidade Coletiva dos Participantes				xx								
A Construção da Territorialidade da Serra Catarinense					xx							
Cidadania, Estado e Sociedade						xx						
Dinâmicas de Grupo							xx					
Organizações e Movimentos Sociais Populares								xx				

8. – Recursos Necessários:

8.1. - Recursos Humanos da UNIPLAC e de Instituições Parceiras

Equipe Técnica Profissional

Nome	Instituição	Setor	C. H.	Função	Titulação
José Batista da Rosa	UNIPLAC	Extensão	30 /	Coordenador	Mestre
Geraldo Augusto Locks	UNIPLAC	Mestrado	30 /	Educador	Doutor
Ilse Chaves da Silva	UNIPLAC	Proape	30 /	Educadora	Mestre
Paulo de Tarso Nunes	UNIPLAC	Proape	30 /	Educador	Mestre
Fernando Luiz Pagliosa	UNIPLAC	Edupe	30 /	Educador	Especialista
Jary André Carneiro			30 /	Educador	Especialista
Geraldo Antonio da Rosa	UNIPLAC	Mestrado	30 /	Educador	Doutor
Arnete Trein	UNIPLAC	Serv. Social	30 /	Educadora	Especialista
Maria Lourdes Pinto de Almeida	UNIPLAC	Mestrado	30 /	Educadora	Doutora
Luiz Gonzaga Azzi	Cáritas		30 /	Educador	Especialista
Lori Terezinha da Silveira	UNIPLAC	Graduação	30 /	Educadora	Mestre
Josilaine Antunes Pereira	CEDCA		30 /	Educadora	Mestre

Observação:

Boa parte dos profissionais nominados já possuem 40 horas na Instituição, outros atuarão como voluntários, conforme declaração assinada antes do início das atividades.

Equipe de Bolsistas/Estagiários

Nome	Instituição	Curso	C.H.	Fase
------	-------------	-------	------	------