

LUCIANE DE ALMEIDA JABUR

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS
SOCIOEDUCATIVOS DO PRÊMIO ITAÚ-UNICEF:
UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA
SOCIAL COMUNITÁRIA**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social
PUC/SP
São Paulo
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LUCIANE DE ALMEIDA JABUR

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS
SOCIOEDUCATIVOS DO PRÊMIO ITAÚ-UNICEF:
UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA
SOCIAL COMUNITÁRIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Psicologia Social, sob a orientação do Prof. Doutor Salvador Antonio Mireles Sandoval.

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social
PUC/SP
São Paulo
2009**

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação/tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ **Local e Data:** _____

Agradeço

Ao meu orientador Salvador, por dividir seus saberes de maneira certa e provocativa em nossos momentos de orientação e por ensinar, mais que pelas palavras, através da parceria companheira na trajetória do mestrado;

Ao Robin, por poder amá-lo todos os dias, por caminhar ao meu lado e sempre que necessário, me ajudar a andar para frente e por contribuir, neste momento, para que eu pudesse da melhor maneira possível, desenvolver meu mestrado;

Aos meus pais, de coração, por todos os momentos e sentimentos compartilhados na minha trajetória de vida, por terem visto todos os meus passos e me ajudarem a caminhar, por terem me ensinado a olhar para muitos dos lados da vida, por saberem demonstrar o seu amor, pela insistência e apoio do meu pai em que eu fizesse o mestrado e pela felicidade da minha mãe ao vê-lo desenvolvido.

Aos meus queridos irmãos, por serem tão especiais, únicos e companheiros de alegrias e dificuldades. Por torcerem pelo bom desenvolvimento de minha pesquisa e por compreenderem todos os meus momentos difíceis nesta trajetória;

Aos meus amigos de mestrado, Juliana e João, por tantas boas conversas e instigantes momentos de contribuições à minha pesquisa e ao meu saber social, capazes de alterar rumos e indicar caminhos durante o desenvolvimento desta pesquisa;

Ao Nadir, pela leitura e pelas observações sobre minha dissertação, pelos ensinamentos sobre a ação social durante nossa parceria de trabalho e por ter sido, em muitos momentos, exemplo de escuta e de diálogo;

Ao Zé Renato, pela perspicácia e pelas contribuições em minha pesquisa, o que a tornou mais fiel aos meus objetivos com esta, e alegre ao seu final.

Aos professores, Maria Lúcia Carvalho da Silva e Celso Zonta, pela cuidadosa leitura que fizeram de minha pesquisa para o exame de qualificação, o qual teve uma significativa relevância para o aprimoramento de minhas reflexões e questões, além de fazerem do exame de qualificação um momento que iluminou meu amor por aquilo que luto e por terem sido um exemplo de compromisso com o desenvolvimento de novos conhecimentos e conhecedores;

Ao CENPEC, por ter tornado viável o desenvolvimento desta pesquisa, por ter me permitido adentrar nos caminhos da Organização e compartilhar conhecimentos, e especialmente agradeço à Yara Brandão, por todos os momentos dedicados a mim, os quais tornaram

possível compreender o Prêmio Itaú-Unicef e à Sophia Farah, por sua capacidade de solicitude;

À Fundação Itaú-Social e Unicef, por terem concordado com o desenvolvimento de minha pesquisa sobre o Prêmio Itaú-Unicef e com o acesso aos documentos do Prêmio;

Especialmente a todas as crianças, jovens e adultos da comunidade de União de Vila Nova, do Projeto N.U.A, dos quais sinto muita saudade e com os quais pude crescer junto, conviver e aprender sobre mim, sobre a vida, sobre nós, além de viver a mais rica e difícil, mais querida e provocadora experiência de minha vida profissional, a qual firmou meu compromisso com meus sonhos e utopias;

A CAPES, por ter apoiado a iniciativa desta pesquisa, pela concessão de bolsa, a qual tornou possível minha dedicação à dissertação.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O principal objetivo deste estudo é contribuir para o debate crítico sobre o compromisso estabelecido entre as ações de base comunitária e as Organizações Não-Governamentais que as desenvolvem.

Considerando principalmente que as ONGs trazem em seu discurso a preferência pela participação popular e construção de espaços democráticos, e *locus* privilegiado para o aprendizado da “cidadania”, visando à transformação da realidade social, faz-se necessário apreender a lógica contida nas relações cotidianas instituídas por estas práticas das ONGs, no que diz respeito às suas propostas e ações que visem e efetivem tais transformações.

Para a análise das questões sobre o compromisso estabelecido entre as comunidades e as ONGs, tal como a reverberação das ações desenvolvidas nestas comunidades, a presente pesquisa utiliza-se dos processos de avaliação, hoje em ascensão no Brasil, como forma de compreender o que se olha, como se olha e para que se olha, entendendo que estas questões são reveladoras do valor atribuído às ações desenvolvidas.

Os processos de avaliação serão olhados do ponto de vista ético, no qual o papel da avaliação é integrar o planejamento e a práxis cotidiana, criando espaços permanentes de reflexão sobre a prática, correção de rumos e reorientação de estratégias de ação dirigidas para mudanças que precisam ser construídas no chão da realidade social, visando fortalecer o movimento de transformação em prol da cidadania e dos direitos humanos.

Mediante o compromisso estabelecido na Psicologia Social Comunitária, cujo foco de atuação volta-se ao fortalecimento comunitário como forma geradora de cidadania, buscou-se olhar para os processos de avaliação e intervenção comunitária, considerando os aspectos valorados por esta disciplina, os quais estão relacionados às mudanças nas relações de poder que devem ocorrer para que a construção de espaços sustentáveis democráticos seja efetivada.

O processo de avaliação analisado é o Prêmio Itaú-Unicef que, sob a coordenação técnica do Cenpec, tem como objetivo reconhecer e estimular o trabalho de organizações sem fins lucrativos que contribuam, em articulação com a escola pública, para a educação integral de crianças e adolescentes brasileiros e, a partir da visibilização destas ações, fomentar políticas públicas de educação.

A análise pretende compreender a capacidade do Prêmio em configurar-se como uma ação social e coletiva a serviço da proteção, inclusão e cidadania, e o compromisso com o desenvolvimento de suas ações.

ABSTRACT

The main objective of this study is to contribute to the critical debate about the compromise established between community actions and the non-governmental organizations through which these actions are developed.

Considering that the NGO discourse shows a preference towards the participation of the population and the construction of democratic spaces, with privileged *loci* for learning about "citizenship", aiming for a transformation in the social reality, it is necessary to understand the logic contained in the daily relationships established by the NGO practice, with regard to their proposals and actions that address and enforce these changes.

In order to analyze the issues involved in the compromise between the communities and the NGOs, as well as the reverberation of the actions undertaken in these communities, this research used assessment procedures, currently used in many studies in Brazil, as a way to understand what to look for, how to look for it and the reasons for looking for it, knowing that these issues are indicative of the value attributed to the community actions.

The assessment procedures will be used from an ethical point of view, in which the role of the assessment is to integrate the planning and everyday practice, creating permanent spaces for reflection on the practice, correction of the paths undertaken and reorientation of action strategies aimed towards changes that need to be built on the grounds of social reality, aiming to strengthen the movement towards the transformation on behalf of citizenship and human rights.

Through the commitment set out in 'Psicologia Social Comunitária', the focus of which is the strengthening of the community as a generator of citizenship, this study sought to look at the processes of assessment and intervention in the community, considering the aspects valued by this subject, related to the changes that must occur with regard to power relationships if the construction of sustainable democratic spaces are to be enforced.

The evaluation process examined is the Itaú-Unicef Award, which, under the technical coordination of CENPEC, aims to recognize and encourage the work of nonprofit organizations which, in conjunction with public schooling, contribute towards the full education of Brazilian children and adolescents and, through the visibility of these actions, help to promote public education policies.

The analysis aims to understand the capacity of the Award for setting up a social and collective action for protection, inclusion and citizenship, and its commitment in the development of these actions.

ÍNDICE

RESUMO	04
ABSTRACT	05
INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1 – SURGIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO TERCEIRO SETOR NO BRASIL	16
HISTÓRICO – PRIMEIRO, SEGUNDO E TERCEIRO MOMENTO	17
O PRIMEIRO MOMENTO – A EDUCAÇÃO DE BASE COMUNITÁRIA E A EDUCAÇÃO POPULAR	17
O SEGUNDO MOMENTO – A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS “CENTROS”, AS ONGS	21
O TERCEIRO MOMENTO – A CONSOLIDAÇÃO DO TERCEIRO SETOR. 27	
NOVO MODELO DE INTERVENÇÃO SOCIAL DO TERCEIRO SETOR – AS LÓGICAS DE COMUNIDADE E DE ESTADO.	30
GRUPOS E DISCURSOS DAS ONGS	36
CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO DE PROJETOS SOCIAIS NO TERCEIRO SETOR	42
CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO.....	42
A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO	44
OS PARADIGMAS PRESENTES NOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	51
IMPORTANTES CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO AVALIATIVO NO CONTEXTO TERCEIRO SETOR.....	55
CAPÍTULO 3 – PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA E O COMPROMISSO SOCIAL	63

O COMPROMISSO DA PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA.....	63
A TRAJETÓRIA DO COMPROMISSO.....	65
ASPECTOS INSTRUMENTAIS, METODOLÓGICOS E TEÓRICOS DA AÇÃO.....	91
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DO CENPEC E DAS CARACTERÍSTICAS DO PRÊMIO ITAÚ-UNICEF.....	123
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE.....	166
QUINTA EDIÇÃO DO PRÊMIO ITAÚ-UNICEF – ANO 2003.....	166
SEXTA EDIÇÃO DO PRÊMIO ITAÚ-UNICEF – ANO 2005.....	178
SÉTIMA EDIÇÃO DO PRÊMIO ITAÚ-UNICEF – ANO 2007.....	192
CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DAS TRÊS ÚLTIMAS EDIÇÕES DO PRÊMIO ITAÚ-UNICEF.....	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
BIBLIOGRAFIA.....	223

Introdução

São Paulo, zona leste, União de Vila Nova. Este foi o lugar em que iniciei minha trajetória profissional com trabalhos de base comunitária. No início eu era uma quase psicóloga, estava no último ano da Faculdade de Psicologia e minha vivência na graduação havia me proporcionado desenvolver trabalhos num hospital, na clínica e em dois presídios de São Paulo. A luta dos meus supervisores psicólogos era aguçar a escuta de seus supervisionandos e fortalecer nossa ação a partir de nossa reflexão.

Como dizia, eu era uma quase psicóloga com meus 24 anos de vida e, à minha frente, a comunidade, com seus trinta e cinco anos de vida mais a soma de todas as histórias de vida, de sobrevivências, de lutas, de medos, de violências, de costumes, de desejos e resignações ali presentes.

Em União de Vila Nova, onde trabalhei cinco anos, o vínculo institucional dava-se através de um convênio com a Secretaria de Assistência Social, a partir de um nome jurídico que pertencia à ONG para a qual eu trabalhava. O vínculo com a comunidade não foi automático, foi um processo de conquistas, acordos e desacordos e mútuo reconhecimento entre os psicólogos que ali adentravam e a comunidade aparentemente receosa com nossa presença no início de nosso trabalho.

Meu trabalho na comunidade não tinha inicialmente um objetivo claro e o papel que eu atribuía à minha presença no local dizia respeito ao acompanhamento, junto aos meus colegas psicólogos, de um ex-presidiário, que havia feito como opção de vida *beneficiar a comunidade que ele mesmo havia ajudado a destruir* (em suas próprias palavras). Nossa entrada na comunidade não foi um processo difícil, já que se dava juntamente com um dos ex-trafficantes locais, ao qual ainda pertencia a confiança da comunidade local.

Iniciaram-se as visitas à comunidade, com o intuito de desenvolver um trabalho que permitisse empregar os saberes do ex-presidiário e de outros colegas seus da colônia, como diziam, e assim sustentar sua vida fora do crime.

Após poucas semanas de conversas com pessoas da comunidade, dentre elas amigos dos que acompanhávamos e lideranças locais, conversas das quais eu não podia participar, pois eu era mulher e mulher não podia saber de certas coisas, como diziam, eu ganhei um lugar privilegiado no projeto, que eu ainda não tinha. Depois que a comunidade começou a compreender que ali seriam desenvolvidas oficinas de artesanato para a juventude local – sendo o único projeto social da comunidade, que contava com 40.000 habitantes –, as

crianças, mais reivindicativas que os demais, começaram a pedir para que eu também “brincasse” com elas, já que os jovens iriam “brincar” também. Meu privilégio foi desenvolver um trabalho no qual e a partir do qual a voz das crianças determinava nosso fazer.

Assim começa meu trabalho na comunidade, comecei brincando e, desde então, lutando para que os participantes do projeto pudessem gerir seus processos de inclusão social. Era esse o objetivo geral do projeto, após dois anos de trabalhos na comunidade, quando entendemos que o maior valor de nossa ação era ela não ser mais necessária.

No trabalho com a comunidade, me deparei com uma série de dificuldades, dentre elas as típicas dificuldades de um estudante de psicologia, que não aprende na academia a lidar com os diversos poderes que co-existem na cena profissional, muitos dos quais nem ouvimos falar, como por exemplo, o poder público, que embora não tivesse permissão para entrar fisicamente na comunidade, era quem financiava nossa ação.

Outro entrave que tive foi não saber administrar os diversos desejos presentes no trabalho desenvolvido, dentre eles, o desejo da ONG para a qual trabalhávamos, o desejo da comunidade, o desejo das lideranças da comunidade, o desejo dos jovens, crianças e adultos da comunidade. Eram todas formas desejantes presentificadas em nossas ações que dificultavam nosso diálogo, embora também o permitisse.

Com o passar do tempo, fui percebendo como a comunidade era dependente de nossas ações, até no que dizia respeito às suas escolhas no interior do projeto. Uma cena que exemplifica essa dependência e que é exemplo para muitas das questões que envolvem um trabalho comunitário, aconteceu no planejamento de uma festa junina *no e do* projeto (vejam que o projeto era girar em torno dele mesmo, embora em hipótese alguma quiséssemos que isso acontecesse):

Estávamos num sábado de manhã com mais ou menos 40 pessoas da comunidade, após convidar crianças, jovens e adultos do projeto e da comunidade para a organização da festa junina, quando eu perguntei (L – Luciane, C – Comunidade):

- L: Como será a festa junina?
- C: Será como você quiser.
- L: Mas a festa não é minha!
- C: Mas pode fazer você.
- L: Mas eu não conheço os costumes de vocês.
- C: Mas agente confia no seu gosto.
- L: Eu estou aqui para ajudar na organização, não para fazer a festa.

- C: Mas pode fazer Lu.

Neste momento, ao perceber que as pessoas já não estavam mais contando com sua própria cultura e costumes originários, considerando que 90% da comunidade era nordestina e eu sabia que haviam diferenças quanto às suas comemorações, decidi resgatar como era a comemoração destas pessoas da festa junina. Pedi que alguém se voluntariasse para escrever numa cartolina como seria a festa para que todos pudessem ver, acompanhar e participar. Uma criança se ofereceu, dirigiu-se ao centro da roda que formávamos, pegou uma canetinha e se posicionou para começar a escrever.

- L: Então tá bom, o que se comemora na festa junina?
- C: Os santos.
- L: O que se come na festa junina?
- C: (disseram nomes de comidas que eu nunca havia escutado e não me lembro)
- L: Se dança na festa? O que?...

Após iniciar a rodada de perguntas, a comunidade presente começou a participar ativamente do que seria a festa, a partir de suas memórias. Foi um dos momentos mais marcantes de participação coletiva que eu presenciei no projeto. Foi um momento em que ficou claro para mim como a comunidade não mais atribuía valor algum à sua cultura e costumes, como esta havia se tornado dependente daqueles que a elas chegam com uma proposta de contribuir para a melhora de suas condições de vida, e como o exercício do resgate da memória e a valorização cultural local eram aspectos imprescindíveis ao fortalecimento da comunidade, considerando principalmente que, após este momento, além da comunidade ter se mobilizado para a realização da festa junina – cada um fez um pouco da festa, a mesma iniciou um processo de participação no projeto antes não acontecido – além de autonomamente começar a ocupar os espaços ociosos no barraco onde aconteciam as atividades do projeto.

Travar um diálogo com a comunidade a partir dela mesma proporcionou um salto qualitativo não somente na participação no projeto, mas principalmente nas relações entre as pessoas da comunidade que moravam ao redor do projeto. Muitas não se conheciam, não conversavam e mal sabiam que suas histórias de vida se repetiam de casa em casa, de vizinho para vizinho.

Tendo em vista os aprendizados que a experiência com esta comunidade trouxe, e nossas dificuldades em executar o que nos propúnhamos a fazer, me propus a compreender melhor o que é um trabalho comunitário no Terceiro Setor, quais são as implicações que isto traz ao desenvolvimento da ação e à transformação social, no que se refere à formas

democráticas de desenvolvimento social e como hoje se configuram tais trabalhos.

Na literatura do Terceiro Setor eu encontrei visões diversas e divergentes sobre o entendimento de trabalhos sociais de base comunitária, no que se refere ao valor presente no compromisso assumido com os setores sociais e às maneiras de implicar-se com as comunidades.

Hoje, o Terceiro Setor, como veremos no primeiro capítulo, além de comportar visões e modos de ação divergentes, ocupar um lugar na ação pública marcado pelo que ele não é (não é público, não é privado, não é Estado etc.). No que diz respeito aos trabalhos de base comunitária, é herdeiro de agentes saídos das classes médias, da elite brasileira, da Universidade, dos Movimentos Sociais, dos partidos políticos, enfim, é herdeiro de um universo de concepções e de ações.

O debate sobre o lugar que o Terceiro Setor hoje ocupa e a função que desempenha centra-se, em alguns aspectos, na discussão sobre sua lógica corroborada à reestruturação do capitalismo, cumprindo um papel ideológico importante para a implementação das políticas neoliberais, as quais desresponsabilizam o Estado para com as políticas sociais e co-responsabilizam o Terceiro Setor – as ONGs, pelas questões públicas.

Considera-se inclusive, nesta visão, que o Terceiro Setor funciona como um “colchão amortizador” das contradições sociais, no momento em que a população vê-se em situação de extrema pobreza, sendo então necessário o cumprimento de uma função ideológica com vistas a obscurecer tais contradições.

Este lado do debate também se centra nos aspectos relacionados às mudanças que sofreram as organizações sociais, acreditando-se que o que ocorreu foi uma transformação de uma questão político-econômico-ideológica numa questão meramente técnico-operativa. Ou seja, ao invés de discutirem-se as demandas sociais e os valores que as sustentam, discutem-se como as organizações do novo setor, o Terceiro Setor, podem dar tal resposta. (Carlos Montaña, 2002).

Outro entendimento sobre o Terceiro Setor centra-se na idéia de este descreve um espaço de participação e experimentação de novos modos de pensar e agir sobre a realidade social. Aliado a este “novo” funcionamento, existe a crença de que o setor propõe uma nova dinâmica social, pois além de romper a dicotomia público-privado, promove a democracia e o desenvolvimento social, no momento em que acredita-se em sua independência em relação ao Mercado e ao Estado, possibilitando a emergência dos cidadãos e de suas organizações como atores desta transformação. (Ruth Cardoso, 1997).

Para a análise das questões sobre o compromisso estabelecido entre as comunidades e

as ONGs, tal como a reverberação das ações desenvolvidas nestas comunidades, a presente pesquisa utiliza-se dos processos de avaliação, hoje em ascensão no Brasil, apresentados no segundo capítulo, como forma de compreender o que se olha, como se olha e para que se olha, entendendo que estas questões são reveladoras do valor atribuído às ações desenvolvidas e também em si é um valor, o qual deve ser agregado às ações comunitárias tendo em vista que a intervenção comunitária é um processo que permanentemente deve corrigir seus rumos ao aferir o impacto de suas ações.

Do ponto de vista ético, o papel da avaliação é integrar o planejamento e a práxis cotidiana, criando espaços permanentes de reflexão sobre a prática, correção de rumos e reorientação de estratégias de ação dirigidas para mudanças que precisam ser construídas no chão da realidade social, visando fortalecer o movimento de transformação em prol da cidadania e dos direitos humanos.

Ou seja, do ponto de vista ético, a avaliação não é nenhuma novidade, a novidade são os paradigmas que hoje justificam os processos avaliativos e que desde a década de 90 são sustentados: 1. pelas agências financiadoras, integrando suas lógicas concorrenciais; 2. pelo Estado, através da demanda de otimização do gasto público, da focalização dos programas sociais, que exige análise da eficácia, do controle social, que busca garantir a racionalidade dos processos decisórios, contribuindo para sua legitimação; 3. pelas mudanças nos paradigmas das relações sociais de produção, caracterizadas pelo acelerado crescimento do fluxo de informações e 4. pelos paradigmas gerenciais, cujo produto máximo é a entrega de um bem ou serviço, entendendo que isto, por si só, produz valor para a sociedade, culminando numa deterioração na explicação dos objetivos, acarretando na não avaliação das iniciativas sociais.

Tendo em vista estes os posicionamentos, faz-se necessário então investigar como se dão as ações desenvolvidas pelas ONGs, na esfera do Terceiro Setor, considerando principalmente que as ONGs trazem em seu discurso a preferência pela participação popular e construção de espaços democráticos, e *locus* privilegiado para o aprendizado da “cidadania”, visando à transformação da realidade social, esta pesquisa propõe-se a contribuir para o debate crítico acerca das relações cotidianas instituídas por estas práticas, no que diz respeito às suas propostas e ações que visem e efetivem tais transformações.

Trazendo luz a esta reflexão encontramos na Psicologia Social Comunitária Latino Americana um enfoque de intervenção comunitária relacionado às mudanças nas relações de poder que devem ocorrer para que a construção de espaços sustentáveis democráticos sejam efetivados.

Segundo a Psicologia Social Comunitária, para que as transformações sociais desejadas por grupos ou comunidades aconteçam, há a necessidade de mudanças nas relações de poder, as quais perpassam o exercício da cidadania, implicando na transição do discurso democrático, onde o poder de decisão seja realmente distribuído, legitimando a atuação dos atores sociais e, com isso, distribuindo o poder e rompendo com as formas hegemônicas do controle do saber, as quais determinam quem sabe e quem não sabe, e daí, quem tem ou não poder. Deste modo, a práxis e a participação contemplam pressupostos imprescindíveis ao fazer social comunitário.

Como será apresentado no terceiro capítulo, o paradigma da Psicologia Social Comunitária se constrói a partir de uma práxis e atua desde a crítica teórica e metodológica até a crítica da concepção de ser humano e da produção de conhecimento. Assim são construídos seus conceitos explicativos e descritivos e com eles inicia a construção teórica, a partir da ação e da reflexão. (Montero, 2005).

O modelo de construção de conhecimento da Psicologia Social Comunitária defende que o fazer e o compreender são geradores de um novo conhecimento, ou seja, não é um modelo vitalício, apenas cumpre durante certo tempo uma função estruturadora e sistematizadora do saber gerado, e na medida em que um campo do saber avança, são compartilhados espaços com outros modelos alternativos.

Mediante o compromisso estabelecido na Psicologia Social Comunitária, seu foco de atuação volta-se ao fortalecimento comunitário como forma geradora de cidadania, na qual os processos de problematização, desideologização e conscientização constituem-se em elementos imprescindíveis a serem considerados nas ações comunitárias para que estas sejam facilitadoras da transformação no entorno da comunidade, no modo de vida da comunidade e na capacidade das pessoas que a integram, o que influenciará diretamente as relações de poder, “*na ordem e na desordem social.*” (Montero, 2006:166).

Um modelo de intervenção desta natureza, na Psicologia Social Comunitária, é denominado de construção e transformação crítica, no qual as transformações desejadas se dão a partir do fortalecimento comunitário e, imprescindível a este, devem ser definidas e dirigidas pela comunidade e não por programas e projetos sociais que pré-definem os modos de participação de seus “usuários”.

Quando se discute a primazia da população “atendida” no que diz respeito à seus modos de participação, parte-se de saber que a comunidade possui seus conhecimentos, os quais devem ser visibilizados, compartilhados e empregados em suas formas de participação e que a comunidade é quem deve protagonizar sua vida e construir sua realidade.

Ao considerar que a comunidade possui seus conhecimentos e que a partir deles tornar-se-á possível transformar a própria realidade, parte-se da idéia de que o sujeito e a realidade são construídos continuamente e que a ação interventiva ao saber comunitário deve constituir-se a partir de uma relação dialógica, horizontal, de união de conhecimentos e devolução sistemática do conhecimento produzido.

Para tanto, a ação de produzir novos conhecimentos, tanto para aqueles que fazem a intervenção como para a própria comunidade, requer que o trabalho desenvolvido seja capaz de produzir perguntas e respostas, mediante o interesse da comunidade, que provoquem mudanças visando à ação crítica e reflexiva de caráter coletivo.

Para que o interesse da comunidade seja o foco do processo de intervenção, faz-se necessário que seja assumido um dos compromissos estabelecidos pela Psicologia Social Comunitária: o respeito ao outro, o que significa legitimá-lo, incluí-lo na relação de produção de conhecimento, considerando-se a igualdade, o respeito e a responsabilidade de cada um responder pelo outro.

O compromisso com o fortalecimento comunitário configura-se, assim, como o compromisso com a participação de todos os envolvidos no processo, agentes internos e externos, e o respeito àqueles que não querem participar.

Desta forma, o trabalho comunitário supõe a organização da comunidade a partir de seus interesses, objetivos e processos, nos quais a participação assume seu caráter político quando cumpre sua função desalienante, mobilizadora da consciência e socializadora.

O caráter político da ação comunitária proposto pela Psicologia Social Comunitária consiste em, a partir dos processos de conscientização,

tornar público o que tem sido reprimido, privatizado. Politizar é, então, fazer que a esfera pública se amplie e que seja possível um diálogo público aberto, onde muitas vozes diferentes são ouvidas com igual respeito. (Montero, 2006:155).

A Psicologia Social Comunitária entende que a relação dialógica é o exercício da democracia, e que a participação ativa é constitutiva desta relação e do compromisso com a transformação das comunidades atendidas, ou melhor, das comunidades participativas, e assim, gestoras de seus processos de inclusão social.

No entanto, muitas das críticas que se referem aos trabalhos das ONGs versam suas análises sobre sua incapacidade de ser provedora da promoção da justiça, da igualdade e da solidariedade, da democracia e da cidadania, aspectos sobre os quais justificam sua existência e seus objetivos.

Neste cenário, trabalho com a hipótese de que a valorização da participação ativa e o compromisso com a cidadania mostram-se deficientes e pouco explícitos nas ações de base comunitária, visto que não são somente as dificuldades (infra-estruturais, técnicas etc.) em assumir cotidianamente estes processos, mas também a inversão destes valores, dado que são pouco discutidos e ausentes de reflexão sobre a incapacidade de assumir o compromisso com a transformação social, o que implicaria diretamente no compromisso com a divisão do poder.

Traduzindo para a Psicologia Social Comunitária, seria um processo dialético, o que requer constante reflexão, que pode ser valorada e integrada ao processo de avaliação, quando comprometida com os rumos da ação social.

No capítulo quatro será apresentado um projeto desenvolvido em parceria entre uma Organização Não-Governamental – o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) –, o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e a Fundação Itaú-Social, que é um projeto que avalia e premia organizações do terceiro setor, sendo que todos os premiados são projetos de base comunitária.

O projeto em questão é o Prêmio Itaú-Unicef que, sob a coordenação técnica do Cenpec, tem como objetivo reconhecer e estimular o trabalho de organizações sem fins lucrativos que contribuam, em articulação com a escola pública, para a educação integral de crianças e adolescentes brasileiros e, a partir da visibilização destas ações, fomentar políticas públicas de educação.

No capítulo cinco serão analisadas as três últimas edições do Prêmio Itaú-Unicef – quinta (2003), sexta (2005) e sétima (2007) –, tomando como material de análise os valores presentes no processo de seleção e as formas de atuação comunitária dos projetos premiados nestas edições.

A análise deste processo versará sobre a sua capacidade de configurar-se como uma ação social e coletiva a serviço da proteção, inclusão e cidadania as quais, na perspectiva da Psicologia Social Comunitária, supõem o fortalecimento comunitário, ou se suas ferramentas de avaliação, assim como os projetos premiados, apresentam mais uma sofisticação tecnológica que não está comprometida com o desenvolvimento de suas ações, com os próprios objetivos que as justificam ou se estariam simplificando processos de reflexão.

CAPÍTULO 1

SURGIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO TERCEIRO SETOR NO BRASIL

Para acompanhar os acontecimentos que construíram a legitimidade do Terceiro Setor no Brasil, no enfoque “trabalho comunitário”, em todos os setores sociais, é necessária a lembrança e o entendimento de três momentos específicos, representados por diferentes atores e interesses, que se desenvolveram desde a década de 60 até os dias atuais.

O intuito aqui é considerar, além das condições sociais e econômicas que impulsionam o Terceiro Setor no Brasil, o conjunto de práticas, crenças, relações sociais e alianças institucionais que marcam essa história, pressupostos e mediações que, por fim, determinaram e determinam métodos, teorias e posicionamentos políticos, implícitos ou explícitos, nos trabalhos de base comunitária desenvolvidos hoje, em sua maioria, pelo Terceiro Setor. Traçar a história dessa produção é também:

...traçar a história de determinados grupos e agentes saídos fundamentalmente de setores variados das classes médias que se encontram na criação tanto de organizações, quanto de uma ocupação profissional *sui generis*. (Landim, 1998:28).

O primeiro momento diz respeito aos Centros de Educação Popular, desenvolvidos nas décadas de 60 e 70; o segundo momento é a inserção dessas entidades no campo político com a volta dos exilados nos anos 70, quando associou-se aos Centros de Educação Popular o termo assessoria, tornando-se “Centros de Educação e Assessoria” e o terceiro momento, que é o atual, é a institucionalização dos grupos referidos em Organizações Não-Governamentais (ONGs), pertencentes ao chamado Terceiro Setor, que na década de 90 ganham novos contornos e prioridades.

No resgate desta trajetória procura-mos ressaltar aspectos pertinentes aos avanços e às perdas implicadas com o compromisso político pelo desenvolvimento, numa dimensão política, educativa e cultural (não somente econômica), numa perspectiva de consolidação da participação plena, da educação popular e da horizontalidade no diálogo e nas tomadas de decisões que implicaram em conseqüências e mudanças para o cotidiano dos envolvidos neste processo de gestão social, ou seja, todos nós.

Enquanto forças instituintes ou instituídas, força criadora ou mantenedora de um status

quo, civil ou militar, público ou privado, explorador ou explorado, somos todos responsáveis e construtores de nossa história e da história de todos nós.

HISTÓRICO – PRIMEIRO, SEGUNDO E TERCEIRO MOMENTO.

O PRIMEIRO MOMENTO – A educação de base comunitária e a educação popular.

Considerando que todo e qualquer processo de trabalho e produção de conhecimento é influenciado por determinações históricas e políticas, pode-se afirmar que os trabalhos em comunidades¹ foram influenciados histórica e politicamente pelo contexto do Brasil e da América Latina que, nos anos 60, foi marcado, segundo a psicóloga brasileira Maria de Fátima Quintal de Freitas (2007), por greves e confrontos entre o Estado e as forças capitalistas versus as necessidades básicas da população e a participação da sociedade civil nas discussões políticas e societárias.

Nos primeiros anos da década de 60 no Brasil acontecem tentativas de significativas transformações, especialmente na área educacional, que visavam o desenvolvimento de uma consciência crítica na população, a fim de que esta pudesse recuperar seu lugar no processo social do qual fazia parte.

Exemplo disto foram os trabalhos executados principalmente no nordeste do país, de educação popular e de adultos, fundamentados na filosofia e no método do pedagogo brasileiro Paulo Freire, apresentando um compromisso explícito com a libertação dos setores populares e com o resgate do seu papel como agentes sociais e históricos.

Caracterizando este momento e ressaltando os aspectos teóricos e metodológicos que vigoravam na década de 60 e 70 nos trabalhos de base comunitária, cuja intencionalidade política do modelo educativo com que se trabalhava era explícita, pretendia-se resgatar o modelo que assumiu um compromisso político com a ação organizada do povo, *para alcançar o objetivo de construir uma sociedade nova, de acordo com seus interesses.* (Hurtado, 1993:44).

¹ O nome “trabalhos em comunidade” surge na década de 40 e 50. Nesse período, o Brasil, no seu modelo produtivo, sai do agropecuário e ingressa no agroindustrial. Isso demandou nova mão-de-obra. Criaram-se vários projetos nas áreas educacional e assistencial, sob responsabilidade do Estado, objetivando preparar, nos setores populares, essa nova mão-de-obra. Eram trabalhos comunitários que atendiam aos interesses das elites econômicas do país. Quase todos os trabalhos eram assistencialistas e paternalistas. Nos anos 50, o presidente Juscelino Kubitschek adota a filosofia 50 anos em 5, ao mesmo tempo em que o país assiste ao crescimento da inflação, do desemprego e da sua pobreza, em ritmo acelerado.

Fundamentalmente, tal postura considera como imprescindível às mudanças na dinâmica social, no desenvolvimento de uma ação social, a ligação entre proposta metodológica coerente e definição política do programa, num processo contínuo e sistemático entre prática e teoria.

O primeiro momento diz respeito a esses valores e interesses dos trabalhos de base comunitária desenvolvidos nas décadas de 60 e 70, que eram chamados de Centros de Educação de Base ou Educação Popular, cujos fundamentos, calcados nesse entendimento de educação popular, buscavam a construção da participação plena e política de todos os envolvidos no processo, numa perspectiva horizontal. Isso significou a valorização do diálogo, da ação conjunta, da constante construção de conhecimento e da organização popular, de tal maneira que todos os envolvidos pudessem se comprometer com a conquista de uma nova sociedade.

Segundo o pedagogo mexicano Carlos Nuñez Hurtado (1993), a característica essencial da educação popular está dada por sua concepção e compromisso de classe e por sua ligação orgânica com o movimento popular, definido em termos políticos (não necessariamente partidários). Dessa maneira, a metodologia empregada é pautada pela *práxis* enquanto uma concepção

que integra em uma unidade dinâmica e dialética a prática social e sua pertinente análise e compreensão teórica, a relação entre a prática, a ação e luta transformadora e a teoria que orienta e ajuda a conduzir a ação. (Hurtado, 1993:45).

O sentido de educar é um processo contínuo e sistemático de interação entre prática e teoria, implicando a síntese entre conteúdo e forma, ou seja, a coerência com os objetivos que se desprendem de uma definição conceitual, que a situa como uma prática educativa ligada permanentemente ao fazer do povo organizado e suas condições objetivas.

Para tanto, é necessário construir uma metodologia que valorize a relação lógica entre objetivos, conteúdos e métodos com que se pretende implementar o processo de geração e de apropriação dos conteúdos e, portanto, a geração de ações transformadoras tendentes à busca dos objetivos colocados.

Por isso, é necessário ir mais a fundo e estabelecer a relação coerente entre uma concepção de educação popular como o que temos assinalado e a metodologia condutora. Para nós, somente através de uma metodologia dialética se pode conseguir tal relação, pois somente baseando-se na teoria dialética do conhecimento se pode conseguir que o processo “ação-reflexão-ação” “prática-teoria-prática” dos grupos populares – do movimento popular – conduza à apropriação consciente de sua prática, transformando-a permanentemente para a conquista de uma nova sociedade. (Hurtado, 1993:47).

Segundo o autor, uma metodologia dialética permite ter como ponto de partida do processo a prática já estabelecida na organização e/ou comunidade. Partir da prática significa tanto respeitar a dinâmica local transformando sua realidade, quanto teorizar a partir da prática, onde o método se converte no articulador dialético entre a teoria que o fundamenta e a realidade que se pretende conhecer.

Respeitar a dinâmica local e provocar a reflexão a partir dela permite que, sistematicamente, chegue-se a novos níveis de compreensão em sua complexidade histórica e estrutural e que a partir disso seja possível

projetar novas ações transformadoras de uma maneira mais consciente e sobretudo, de acordo com uma teoria que nos ajude a conhecer as leis históricas, permitindo-nos avançar mais adequadamente dentro de uma visão estratégica, que situa e supera um mero ativismo, uma posição meramente reivindicalista que muitas vezes, sendo ações táticas, se confundem como se fossem estratégicas. (Hurtado, 1993:48).

Teorizar a partir da prática é um ato de conhecimento. Paulo Freire, referindo-se às implicações da teoria do conhecimento, sustentadora de um posicionamento metodológico dialético, afirma que o ato de conhecer é um ato prático e reflexivo que nos leva entender que:

O que conhecer, como conhecer, para que conhecer, em favor de que e de quem conhecer – e por conseguinte, contra que e contra quem conhecer – são questões teórico-práticas e não intelectualistas, que nos são apresentadas pela educação enquanto ato de conhecimento. (Paulo Freire *apud* Hurtado, 1993:53).

Desse modo, teorizar constitui-se em um momento de abstração sobre a realidade e a prática organizada das massas, que permite orientar e definir a ação. Em resumo, é responder politicamente às perguntas formuladas por Freire, caracterizando o processo de educação em seu caráter de classe e sua dimensão política: a prática e a teoria como elementos inter-relacionados no processo histórico de libertação.

Nesse sentido, a reflexão apresenta-se como uma prática essencial no processo de conhecer e teorizar, num processo ordenado de abstração – percurso ordenado de análise e síntese –, através de aproximações sucessivas que permitirão passar da aparência exterior dos fatos particulares às suas causas internas, estruturais e históricas, para que seja possível:

1. Explicar sua razão de ser, seu sentido;
2. Adquirir uma visão totalizadora da realidade, que permita entender cada fenômeno

- dentro de uma realidade concreta em um momento histórico concreto;
3. Obter uma visão crítica e criadora da prática social, que leva a aprofundar e atualizar o conhecimento e orientar a ação sobre as circunstâncias e por fim,
 4. Levar amplos setores das massas populares a adquirir a capacidade de pensar por si mesmas, assumindo convicções próprias que serão a base real sobre a qual poderá assentar-se uma vontade política que impulse organicamente as ações de classe, de tal maneira a construir seu autêntico compromisso de classe.

Nos “*centros de educação*”, a afirmação de uma identidade institucional não se constituía como questão, tinha sua razão de ser “*a serviço*” de setores dominados da população, tanto mais legítimos quanto mais perfeitamente instrumentos de e subordinados a uma necessidade externa a elas.

O saber das pessoas que formavam esses “centros” era um saber prático de convivência com grupos dominados em contextos mediados por projetos de intervenção social semelhantes em suas linguagens e dinâmicas, práticas variadas de natureza conversora e modernizante (como as de extensão rural, de desenvolvimento comunitário, de educação de adultos). Sobretudo desde os anos 50, em diversos quadros institucionais e com diferenciados ideários – como o assistencial cristão ou o desenvolvimentista, nas organizações e projetos referidos ao anti-comunismo da guerra fria, ou dentro do humanismo personalista da ativismo religioso do pré-64, ou ainda através de sucessivas inspirações freirianas, etc – o fato é que criaram capacidades e disposições características do “educador de base”. Essa competência é propriedade que está nos alicerces dos “centros”. (Landim, 1998:38).

Após o golpe de 64, parte dos agentes dos “centros” convergem para ideais comuns e investem em um tipo de politização, institucionalização e profissionalização de seu trabalho. Por essa nova institucionalidade (que mais tarde vieram a se denominar ONGs) que então se constituía, circulavam pessoas e grupos ligados aos “centros” pré-64 e a uma nova geração de agentes cristãos ligados a alas esquerdas da Igreja, no processo de consolidação da Teologia da Libertação. Essas pessoas conquistavam sua legitimidade, perante grupos populares, sociedade e agências financiadoras, através de suas relações com a Igreja.

Os “*Centros de educação popular*” nas décadas de 60 e 70 tinham sua ênfase na “conscientização” e “transformação social”. A “educação popular”, fundamentada no método de Paulo Freire, era utilizada no sentido organizativo-conscientizador, e palavras de ordem como “democracia de base” e “autonomia” constituíam o eixo de seu repertório. A ação era subordinada, principalmente aos finais dos anos 70 (quando também se caracteriza como *centros de assessoria*), a “*objetivos e dinâmicas de criação de autonomia e contrapoderes, de*

costas para o Estado e nas bases da sociedade". (Landim, 1998:39).

A maioria desses "centros de assessoria", os proto-ONGs geralmente eram considerados como parte do campo progressista, pois, financiados pelas "ONGs/Agências internacionais", denunciavam internamente as violações dos direitos humanos e a pauperização da população. (Coutinho, 2004:24).

Segundo Landim (1998), a preocupação da autonomia em relação à Igreja, que estava em suas origens e cuja aliança não fora perdida, marca o desenvolvimento dos "centros" nas décadas de 60 e 70. Outra distinção se deu em relação à academia, pois desejava-se construir com os grupos populares um novo tipo de intelectual, tido como o "*comprometido*" e a "*serviço*", denotando grandes conflitos com a postura acadêmica, tida como "*pedante*", na "*torre de marfim*". Havia um ideário gramsciano de construção de uma "sociedade civil popular".

Talvez a preocupação com a distinção com o mundo acadêmico tenha realmente se ressaltado no final dos anos 70, quando chegam aos "centros" gente de trajetórias diferentes: egressos de organizações e movimentos de cunho marxista, extintos ou em crise, ex-perseguidos políticos, ex-quadros de movimentos estudantis dos anos 60, pessoas que retomavam ativismos e carreiras interrompidas pela ditadura.

O SEGUNDO MOMENTO – A institucionalização dos "centros", as ONGs.

A chegada aos centros das pessoas que traziam uma bagagem distinta no que diz respeito às formas de intervenção social e de vínculos construídos fora do Brasil, possibilitou o início de um novo momento para estes "centros", que então reconfiguravam sua história com novas idéias e atores e dentre estes, a inclusão de agências financiadoras internacionais.

Os novos chegados, no entanto, trazem competências significativas para os "centros". Especialistas na política e também com disposição para uma profissão militante, vão ter um papel na inserção dessas entidades no campo político e na formação dos contingentes de "assessores", de diversas funções nas dinâmicas de movimentos sociais e sindicais que se desenvolviam na época. O significado dessa qualificação será tanto maior quanto se considera que, na virada dos anos 70/80, essas entidades voltam seus investimentos para a atuação no campo dos movimentos sociais que então crescem pelo país (como o sindical urbano e rural, os de luta pela terra e os de oradores de áreas periféricas das cidades), padrão que passa a predominar largamente sobre a ação do tipo comunitário localizado (que no entanto, nunca será de todo abandonada): tanto é, que passam a se auto-classificar como entidades "a serviço do Movimento Popular". (Landim, 1998:41).

Segundo Coutinho (2004), além da fábrica, do sindicato, ou do partido político, o espaço do bairro foi eleito como *locus* privilegiado para organização e luta de classes populares. A articulação e formas de mobilização dos movimentos ampliavam-se, construindo um espaço político no qual o conflito aparecia como acontecimento reconhecível em seus elementos. Eram caracterizados como “Novos Movimentos Sociais – NMS”.

Nestes movimentos incidiam os saberes trazidos pelos ex-exilados que, no exílio, além de aprofundarem seus estudos e continuarem suas militâncias, renovaram seus ideários e ligações políticas, inclusive trazendo na mala histórias de convivência no exterior com ONGs financiadoras, muitas das quais foram responsáveis por apoios recebidos nos tempos de refúgio político, assim como canais para denúncias ou campanhas conjuntas lá fora e até como fonte de emprego.

Para o sociólogo português Boaventura Souza Santos, os “Novos Movimentos Sociais” afirmaram-se, aparentemente, contra a cidadania para, em nome de uma cidadania superior, conseguir compatibilizar o desenvolvimento pessoal com o coletivo e fazer da sociedade civil uma sociedade política onde o Estado seja um ator privilegiado, mas não único. Entretanto, se a transformação não pode ser feita só com o operariado, tão pouco pode ser feita sem ou contra ele.

Essa mobilização popular contou com os “centros de assessoria” que, com a chegada dos exilados, renovou os temas e os estilos dos “centros”, prefigurando-se por esses inícios dos anos 80, o pluralismo que caracterizaria esse conjunto: Vêm-se reforçados temas como o feminismo, ambientalismo, questões étnicas, tecnologias alternativas na agricultura, práticas de informatizações para a opinião pública, ou a especialização em políticas públicas.

Essa renovação, que também significou maiores competências para se colocar em espaços públicos e forjar os discursos específicos através dos quais os “centros” vão se particularizando e criando reconhecimento, nos movimentos sociais e portanto na sociedade, possibilitou que os recém-chegados, agora pertencentes da estrutura e do jogo criado pelos “centros”, pudessem além de reproduzi-lo, fortalecê-lo.

Além disso, os recém-chegados, os da “esquerda militante” contribuíram para o debate sobre a relação de dependências e autonomias dos “centros” em relação às agências de cooperação internacional, pois haviam construído com estas relações de confiança internacionais, legitimando-se nesse campo razoavelmente dominado pelas igrejas.

Agora mais estruturados, enquanto conjunto voltado para a ação social, os “centros” iam-se fazendo cada vez mais presentes na cena pública, possuindo interlocução com as grandes instituições como órgãos governamentais, igrejas, universidades ou com movimentos

sociais de peso, além das relações que muito contribuíram para sua constituição (mais tarde, enquanto ONGs), com determinadas agências européias, canadenses e norte-americanas que as financiaram.

Em meados da década de 80, surge um novo debate, colocando em interlocução agentes de várias partes do mundo que se descobrem participantes de trajetórias e estilos de trabalho semelhantes, sobre “quem somos”, questionando a auto-percepção dessas organizações como espécies de mônadas “a serviço”. Segundo Landim, esses debates, tal como seus discursos, problemáticas e retóricas, foram mediações das agências de cooperação do Norte com atuação nos quatro cantos do planeta. Havia claramente uma “gente de ONGs”.

Esses debates não somente colocaram em questão as motivações que regiam os “centros”, como também contribuíram para o processo de identificação, autonomização e reconhecimento de protagonismo próprio, como o debate sobre organismos de colaboração internacional – como o Banco Mundial, que intensifica a partir dos anos 80 programas em colaboração com Organizações Não-Governamentais, tendo como justificativa a sua confiabilidade e eficácia – que, de uma vez por todas, conferiu a estas organizações, já que tinham competência social para tal, o termo ONG.

A partir dos acontecimentos dessa década, ou seja, mediante a institucionalização dos “centros” ONGs, revelam-se distintas leituras sobre a realidade e interesses do investimento nessas organizações (que na década de 90, legitimou-se no grupo denominado Terceiro Setor). Um apontam seu desenvolvimento como resposta à políticas neoliberais, ou seja, conservadoras, outros vêem como *locus* privilegiado de participação social, com vistas ao desenvolvimento sustentado. Outros acreditam que as agências internacionais (por exemplo o Banco Mundial) “pegaram carona” nos movimentos que a sociedade priorizava.

Esta política de aproximação do Banco Mundial com as ONGs se iniciou nos anos 1980, marcados pelas grandes mobilizações dos movimentos sociais pela América Latina, particularmente no Brasil. Ela se insere, objetivamente, em processos de cooptação dos movimentos sociais organizados. (Coutinho, 2004:126).

De fato, as novas questões colocadas geraram discórdias nos “centros”, a nova problemática da identidade institucional ia para além de suas especificidades de linhas e temas “de serviço”. Segundo Landim, houve até quem se retirasse com a justificativa de que não cabia qualquer discussão sobre si próprio, mas sim sobre as questões da “realidade brasileira” e dos movimentos sociais e populares, razão de sua existência. Ao final dos anos 80, o nome “ONG” foi ganhando crescente reconhecimento e o conjunto de organizações se estruturando claramente. Acompanhando as dinâmicas da sociedade,

as chamadas ONGs progressivamente desdobravam-se em conjuntos temáticos referidos a grupos sociais recortados de forma diversa, com agentes de trajetórias diferenciados: como se sabe e foi dito, as feministas, ambientalistas, anti-racistas, de crianças e adolescentes, de portadores de HIV, etc. (Landim, 1998:50).

No entanto, estas eram as causas que mobilizavam os Novos Movimentos Sociais (NMS), cuja história remonta da década de 70. Muitos teóricos afirmam que foi no bojo do caráter reivindicatório desses movimentos que as ONGs (década de 80), “pegaram carona”. Por um lado, essa era a mobilização social, por outro, se não o mesmo, as reivindicações e a postura política que as acompanhava, respondiam aos ideais das agências de cooperação internacionais que por sua vez, impulsionam as Organizações Não-Governamentais no Brasil.

Segundo Coutinho, com o intuito de “consolidarem a democracia” nos países do sul, organizações de cooperação internacional eram formadas basicamente por Igrejas, organizações de solidariedade ou governos de vários países. A atuação das comunidades Eclesiais de Base (CEBS), sob o enfoque da Teologia da Libertação, de colocar o povo como “sujeito” da história norteou as diretrizes dos trabalhos de formação e, muitas vezes, intermediou a relação das ONGs internacionais com o “centros de assessoria” brasileiros. Com a Teologia da Libertação,

a velha aliança entre igreja católica, o Estado e as classes dominantes da América Latina foi desafiada, se não pela Igreja enquanto instituição, por um número crescente de padres, freiras e leigos, através de suas práticas pastorais. (...) a Teologia da Libertação recomendou que o trabalho pastoral deveria ser endereçado preferencialmente às pessoas oprimidas da América Latina, os pobres, as mulheres, as crianças e jovens, os negros e os índios, e organizado como meio de conscientização e luta. (Scherer-warren, 1993:38).

Nesse contexto, continua Coutinho, entende-se a presença das CEBs e a sua participação ativa nos movimentos sociais, como no “Movimento Contra o Desemprego” e no “Movimento dos Trabalhadores Sem Terra”. A experiência das CEBs privilegiava a atuação nos bairros, nos locais de moradia, encorajando a auto-organização das bases e uma desconfiança da manipulação política, de retórica eleitoral e do paternalismo estatal, marcando uma ruptura com o modo tradicional de fazer política: eram menos centralizadores e enfatizavam a participação democrática das suas bases.

Além do trabalho de base comunitária desenvolvido pelas CEBs, havia outro grupo que também sofreu transformações em seu modos de atuação, o sindicalismo, que passou a chamar-se “novo sindicalismo”, dado seu caráter reivindicatório, limitados à melhoria do seu cotidiano, tal como os demais movimentos populares, que ampliaram-se gradativamente, até

privilegiar a participação nas decisões políticas, principalmente nas políticas estatais.

Para as CEBs, além da fábrica, do sindicato, ou do partido político, o espaço do bairro foi eleito como *locus* privilegiado para a organização e luta de classes populares. A articulação e formas de mobilização dos “novos movimentos sociais” ampliavam-se, construindo um espaço político no qual o conflito aparecia como acontecimento reconhecível em seus elementos.

Os NMS foram alvos de críticas relativas à sua estrutura de intervenção, não sendo inclusive caracterizado, por muitos autores, como movimento social, dado seu caráter exclusivamente reivindicatório:

Para Touraine, um movimento social é, ao mesmo tempo, um conflito social e um projeto cultural. Uma luta reivindicatória não é por si mesma um movimento social. Pode ser apenas uma defesa corporativa ou uma pressão política que, para se tornar movimento social, deve falar em nome e se tornar defensora dos valores da sociedade industrial. Para existir o movimento social os operários não podem se opor à industrialização (quebrar máquinas, resistir às novas técnicas), mesmo por razões legítimas, como a ameaça de desemprego. Tampouco existirá movimento social se a ação sindical não for positivamente dirigida para o fortalecimento da autonomia operária e não combata, em particular, a afirmação brutal dos patrões tayloristas: vocês não são pagos para pensar. (Coutinho, 2004:27).

No bojo às críticas aos NMS entrava em cena ocupando os espaços públicos e sua legitimidade social, o Terceiro Setor. A mobilização popular contou freqüentemente, na década de 70, com a presença dos “centros de assessoria” que, mantendo seu vínculo com as agências internacionais, associavam-se aos movimentos sociais e, na década de 90, priorizam trabalhos com o Estado, numa outra lógica de relação – a parceria.

Certamente, nessa concepção de “novos movimentos sociais”, a luta e a estrutura de classe pedem posição para “atores autônomos”, com relações interclasses e penetração gradual do movimento no aparelho do Estado. Neste sentido, pode-se afirmar que a concepção de “novos movimentos sociais” abriu caminho para as atividades das ONGs junto ao Estado e, geralmente, como suas interlocutoras. (Idem:27)

As ONGs na década de 80, aparecem junto à questão da democracia no Brasil dado o esgotamento e conseqüente queda das ditaduras militares. A questão da democracia ressurgiu como pano de fundo para tratar da aparição movimentista do período, que vislumbrava um horizonte de mudança no regime político.

A da reforma do Estado insere-se num processo político histórico no qual passa gradualmente da condição de Estado autoritário para a fase do Estado Mínimo, caracterizada pelo domínio total do capitalismo global, e finalmente para a fase de hibridismo, em que

encontra a possibilidade de equilibrar aspectos favoráveis das duas dimensões anteriores a uma terceira dimensão, que agrega o papel da sociedade civil, caracterizada nesse contexto de “terceiro setor”.

As organizações privadas estariam se tornando cada vez mais permeáveis às políticas do governo e as instituições públicas, fortemente atraídas pelo enfoque mercantil. O terceiro setor e suas organizações seriam, portanto, híbridas: uma parte governo e a outra parte privada.

As mudanças ocorridas na política na década de 80 tiveram suas raízes negativas pautadas pela falência econômica, atribuída em grande parte a um Estado em crise, e a um esgotado padrão de regulação econômica, que por sua vez são também resultados de dois choques do petróleo que desencadearam um movimento de instabilidade da economia capitalista, acompanhado de um profundo processo de transformações produtivas, da envergadura de uma “terceira revolução industrial”, que segundo Coutinho, coincide com a ascensão do terceiro setor, que na visão de alguns autores, como o assistente social Carlos Eduardo Montaña Barreto, Souza Santos, e a pedagoga e socióloga brasileira Sônia Miriam Draibe, é impulsionado pela implementação de políticas neoliberais.²

De início, o redirecionamento da política social quase que se resumia às propostas de corte do gasto social, à desativação dos programas, à efetiva redução do papel do Estado nesse campo. Como possibilidade de atender à demanda social, o Estado recorre às ONGs que já desenvolviam, através das agências financiadoras internacionais, a terceirização ou privatização, a grosso modo, de políticas de corte social em suas bases comunitárias e na assessoria à movimentos sociais. Para a socióloga brasileira Heloisa Helena de Souza Cabral,

Já no início dos anos 80, são patentes as dificuldades do sistema previdenciário e de seu financiamento pelo Estado Brasileiro, que enfrentava a crise política do fim do período militar. A Constituição Federal de 1988 insere a universalidade da atenção à saúde e à educação, que passam a ter caráter distributivo, confere a extensão de garantias previdenciárias, de caráter contributivo, requerendo a reorganização do Estado para cumprimento dos mínimos sociais relativos à cidadania. Incorporou-se ao sistema uma característica do modelo social-democrata às entidades prestadoras de serviços sociais, que enfrentavam o crescimento de demanda, estabeleceram um processo regular de

² Embora haja controvérsias em relação ao termo “neoliberalismo” na sua utilização para caracterizar a prática política que impulsiona o terceiro setor, vale ressaltar que, segundo Atilio Borón, a ideologia do neoliberalismo e sua expressão política, o neoconservadorismo, adquiriram uma desabitual intensidade na América Latina. Um dos seus resultados foi o radical enfraquecimento do Estado, cada vez mais submetido aos interesses das classes dominantes e renunciando a graus importantes de soberania nacional. À sua crise estrutural é acrescido um discurso ideológico auto-incriminatório que iguala tudo que é estatal com ineficiência, corrupção e desperdício, enquanto que a esfera privada aparece como a esfera da eficiência, da probidade e da austeridade. É o empresário privado que corrompe o funcionário estatal e que se desdobra para amputar ao Estado todas as suas capacidades regulatórias, o que diminui sua capacidade para executar políticas públicas. In Borón, Atilio. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

financiamento pelo Estado que, se em 1970 10% dos recursos provinham de fontes governamentais, em 1985 esta proporção é de 30% e em 1990 em torno de 50%.(Cabral, 2004:66).

No entanto, à medida que as iniciativas das entidades prestadoras de assistência são financiadas com recursos do fundo público, pode-se criar uma *esfera pública*, na medida em que as relações sociais de produção politizam a relação do fundo público com segmentos da reprodução social. O que não ocorreu, devido à incapacidade de construir-se um espaço público na sua integridade, já que esse espaço se realizou aprofundando práticas clientelistas e patrimonialistas que apontam determinada privatização desse espaço, de negação de sua referência pública.

O TERCEIRO MOMENTO – A consolidação do Terceiro Setor.

Na década de 90 acirram-se ainda mais as diferenças ocorridas no processo de consolidação das ONGs, agora já legitimadas na esfera do chamado “terceiro setor”, no que diz respeito ao “quem somos” e “à que viemos”, questões marcadamente flexíveis e até mesmo contraditórias dentre as organizações que compõe o setor.

as palavras de ordem dos anos 1970, que nortearam a atuação dos movimentos populares, como “educação popular”, “autonomia”, “independência”, direitos humanos”, etc. foram substituídas por “ecologia”, “democratização”, “diversidade cultural”, “geração de renda”, “gênero”, “direitos de cidadania”, etc. (Coutinho, 2004:32).

Nos anos 90, o terceiro setor entra em cena, para a socióloga brasileira Maria da Glória Gohn (1998), como um conjunto heterogêneo de entidades para substituir as ONGs militantes (marcadamente as ONGs que tiveram suas carreiras nos anos 60 e 70) e os movimentos sociais politizados. Estas ONGs dos anos 90, apresentam-se de forma homogênea, embora não o sejam, induzindo à simplificações e estigmatizações, fazendo uma leitura reducionista de sua realidade. Elas não teriam um perfil ideológico definido e não contariam com movimentos sociais ou associações comunitárias.

Ao privilegiar o terceiro setor, a conjuntura política e econômica dos anos 90, forçou os setores progressistas da sociedade civil a se redefinirem, obrigando os movimentos sociais a alterar sua estratégia e requalificar sua participação, voltando-se para a construção de um novo caminho. Este caminho obrigou movimentos sociais, a buscar parcerias, para disputar recursos e garantir um grão de sobrevivência. (Idem:66).

Supõe-se inclusive, (Draibe, 1993, Coutinho, 2004) que as ONGs quebraram a espinha

dorsal dos movimentos sociais organizados da sociedade, num processo de cooptação Estatal e mercadológica, institucionalizando-os na esfera do terceiro setor.

Souza Santos (2006) conclui que o terceiro setor foi impulsionado não pelos seus valores iniciais (cooperação, solidariedade, participação, equidade, transparência, democracia interna), mas para atuar como amortecedor das tensões produzidas pelos conflitos políticos decorrentes do ataque neoliberal às conquistas políticas dos setores progressistas obtidas no período anterior. Se esse for o caso, adverte o autor, o terceiro setor converte-se rapidamente na solução de um problema irresolúvel e o mito fundador terá o mesmo destino que tiveram o mito do Estado e do Mercado.

Com muito pouca sofisticação e quase nula reflexão, além de repetir os argumentos liberais, as proposições no campo social foram basicamente, num processo que se inicia aos finais dos anos 80, aquelas que inspiraram os governos Thatcher e Reagan: as tentativas de desestabilização dos pilares de *Welfare State*, reduzindo a universalidade e os graus de cobertura de muitos programas sociais, “assistencializando” – isto é, retirando do campo dos direitos sociais – muitos dos benefícios e, quando puderam, privatizando a produção, a distribuição ou ambas as formas públicas de provisão dos serviços sociais. A partir desta perspectiva de “ajuste social”, três teses traduzem as reformas dos programas sociais: a descentralização, a focalização e a privatização.

As idéias deste modelo de política social crescem com a crise do modelo econômico do pós-guerra, quando os países capitalistas avançados caíram numa longa recessão. Na Inglaterra, houve uma elevação das taxas de juros, baixaram os impostos sobre os rendimentos altos, aumentou o nível de desemprego e se lançou um amplo programa de privatização. Era o triunfo das idéias neoliberais.

Os efeitos das políticas neoliberais atingem diferentemente os países centrais e periféricos pois, na periferia, esta política encontrou pela frente um sistema de proteção social menos desenvolvido. Na América latina, os Planos de Ajustes Estruturais (PAES), impostos pelas agências financeiras internacionais (FMI, Banco Mundial), exerceram papel fundamental na implementação das políticas neoliberais, para que o Estado se ajustasse à “nova” realidade internacional, e aos seus efeitos.

Os programas de Ajuste Estrutural (PAES), propostos pelas agências financeiras internacionais e aceitos pela maioria dos governos da América latina, impuseram um pacote de políticas orientadas para o estabelecimento deste novo padrão de acumulação capitalista – em duas fases: a) de “estabilização” (ajuste fiscal, controle da inflação, nova taxa cambial; b) de “mudança estrutural”, que inclui a liberalização do comércio e dos fluxos de capital, a privatização, reformas financeiras e tributárias, desregulação das

relações trabalhistas e uma inflexão radical na política social. Os resultados são conhecidos: concentração de renda, aumento da miséria, do desemprego ou do emprego informal (mesmo em períodos de relativo crescimento econômico). (Coutinho, 2004:161).

O efeito combinado do ajuste fiscal, dos cortes salariais e do desemprego levou à deterioração das instituições públicas e ofereceu as bases para um novo ataque ideológico – que apresenta as instituições e os programas sociais públicos intrinsecamente como ineficientes, burocráticos e desumanos.

Como se sabe, junto às forças de incentivos financeiros às ONGs, ocorreu a construção da idéia de um Estado ineficiente que, mesmo que o fosse, ainda não seria motivo para declarar sua inutilidade. Esta foi uma das grandes justificativas para a implementação de políticas que preconizavam o incentivo à privatização, à descentralização e à focalização, através das quais o terceiro setor manipula sua intervenção social, em parceria com o Estado e com o Mercado.

Utilizando as caracterizações de Draibe (2001), acerca das três teses de reformas dos programas sociais – privatização, descentralização e focalização –, procura-se demonstrar a eficiência do terceiro setor no cumprimento de suas políticas.

Privatização: Deslocamento da produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo. Foi apresentada como uma resposta que alivia a crise fiscal, evita irracionalidade do uso de recursos e aumenta a progressividade do gasto público ao evitar que os setores de maior poder se apropriem de benefícios não proporcionais à contribuição que realizam para financiá-los. Outra forma de privatização é o deslocamento da produção e/ou distribuição de bens e serviços públicos para o setor privado não lucrativo – o Terceiro Setor.

Descentralização: Concebida como um modo de aumentar a eficiência e a eficácia do gasto, já que aproxima problemas e gestão, pois se desenvolve em nível local.

Focalização: Direcionamento do gasto social a programas e público-alvos específicos, seletivamente escolhidos pela sua maior necessidade e urgência.

A partir destes ideais de política pública desenvolve-se a remercantilização dos bens sociais, a redução do gasto social público e principalmente a supressão da noção de direitos sociais. As ONGs tornam-se então, atores privilegiados para o desenvolvimento destes três eixos, pois já atuavam em nível local, desde a década de 60, já eram financiadas pela iniciativa privada e já elegiam suas temáticas de atuação: etnia, meio-ambiente, mulheres etc.

Surge no bojo destas questões, complementando a ação e almejando o alcance da instauração de uma política de Estado Mínimo, a atribuição ao indivíduo das responsabilidades do Estado, através da prática voluntária, que é uma maneira de dizer que

somos todos responsáveis pela coisa pública. No entanto, a questão que aqui se coloca é se a prática do voluntariado partiu de um contrato entre Sociedade Civil e Estado ou se era um instrumento necessário à manutenção e aceitação social desse Estado.

É importante ressaltar qual é a incidência da participação da Sociedade Civil, na execução destas políticas sociais, no espaço público. Melhor dizendo, questionar se houve promoção de sua autonomia, ou sua participação se dá somente na execução destas políticas, e como isso contribui para a conquista da cidadania?

NOVO MODELO DE INTERVENÇÃO SOCIAL DO TERCEIRO SETOR – AS LÓGICAS DE COMUNIDADE E DE ESTADO.

Montaño (2002), ao propor uma discussão sobre o chamado terceiro setor, atribui à sua existência uma solução parcial para a crise capitalista. A solução é a alteração de um padrão de resposta social à questão social (típica do Welfare State³), com a desresponsabilização do Estado, a desoneração do capital e a auto-responsabilização do cidadão e da comunidade local para esta função (típica do modelo neoliberal ou funcional a ele).

Aponta que o apelo abstrato às iniciativas da sociedade civil, recobrando a desresponsabilização do Estado em face de seqüelas das questão social mediante a convocação de parcerias, é perfeitamente compatível com o esvaziamento da efetividade da cidadania.

Para Montaño, o que ocorre é uma transformação de uma questão político-econômico-ideológica numa questão meramente técnico-operativa. Ou seja, ao invés de se discutir as demandas sociais e os valores que as sustentam, discute-se como as organizações do novo setor, o Terceiro Setor, podem dar tal resposta.

Segundo a socióloga brasileira Ana Maria Doimo (1995), a redefinição do perfil das ONGs significou o desenvolvimento de um caráter propositivo e mercadológico, dentro de condutas integrativas e corporativas, tendo como eixo o apelo à cidadania.

Criou-se, segundo a socióloga brasileira Denise Fonseca (1997), através da história, uma idéia forjada de cidadania, inspirada no modelo liberal europeu, que passou a ser instrumento poderoso de sustentação, de reprodução e de consumo de determinadas práticas de poder, que tentaram pôr fim a movimentos efetuados pelo corpo social.

³ Para Patrick Chareadeau, lingüista e sociólogo francês, autor de “Discurso Político”, o *Welfare State* foi a criação, em 1958, da idéia de um “Estado de Bem Estar Social” (na tradução da palavra), que tinha como fim controlar a população, dando-lhe benefícios na tentativa de combater as idéias comunistas em ascensão.

A cidadania vira um produto a ser consumido e é reconhecida enquanto vontade brasileira. Seu caráter indefinido não parece, hoje no Brasil, receber muita atenção daqueles que defendem a chamada conquista da cidadania, através de movimentos ditos sociais, cujos objetivos, presentes em seus discursos, perpassam a idéia de desenvolver contratos sociais pautados por relações democráticas.

O exercício da cidadania ativa, organizada leva à transformação dos indivíduos e das estruturas sociais. A construção da cidadania inspirada em valores éticos de solidariedade e justiça social que se constrói pela participação democrática supera a dicotomia entre individual e social, leva à reflexão sobre a prática.

Nesse sentido, cidadania significa também a participação ativa nos processos decisórios, direito ao conhecimento, acesso aos bens materiais, culturais e simbólicos socialmente produzidos. Em síntese, cidadania significa a realização dos direitos humanos, econômicos, sociais e políticos. Isso implica na capacidade de intervenção crítica na realidade, de forma autônoma e criativa. Para alcançar essa condição, é necessário superar o clientelismo e o paternalismo resultantes de uma cultura de dependência.

A grande questão que se presentifica no desenvolvimento do terceiro setor, dentro deste contexto, é a construção ideológica que perpassa, além da justificativa “flexível” de sua existência, o desenvolvimento cultural e o que isso significa para o desenvolvimento de um pacto social, para a construção de um “espaço público”, imprescindível para o desenvolvimento democrático nas relações entre o Estado e a Sociedade Civil.

O filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas (1995) levantou a questão da esfera pública e suas transformações causadas pelo capitalismo. Para ele, o espaço público deveria gerar um consenso adquirido através do livre debate sobre a vida em comum e isso significa que no uso da razão no exercício do debate, a sociedade cria um saber sobre si mesma. A preocupação de Habermas é mostrar como as funções críticas da esfera pública foram enfraquecidas pelo capitalismo.

Para a psicóloga social brasileira Sandra Jovchelovich (1995), o modelo liberal das esferas públicas nas sociedades burguesas está hoje no centro dos debates relacionados aos problemas da cidadania, da democracia e participação política.

As missões das ONGs hoje, compreendidas na esfera “terceiro setor”, carregam a bandeira do desenvolvimento da cidadania, paradigma em discussão, utilizando-o muitas vezes como desenvolvimento comunitário ou local, sem que fique clara essa relação.

Para Souza Santos (1998) é ainda menos claro que o princípio da comunidade, depois de um século de marginalização e colonização por parte do Estado e do mercado, tenha ainda

a autonomia e energia necessárias para protagonizar uma nova proposta de regulação social, mais justa, capaz de repor a equação entre regulação social e emancipação social que constitui a matriz originária da modernidade ocidental.

Além destas questões históricas que perpassam as supostas possibilidades do terceiro setor, comporta-se na sua conjuntura a tríplice aliança – Estado, Mercado e Sociedade, que determina de quais maneiras se darão os funcionamentos do setor em questão.

A partir do momento que houve a aproximação entre os NMS e as agências de cooperação internacionais, como estratégia de ajuda aos países periféricos, passou-se a contar com atores não estatais na gestão da coisa pública, como vimos anteriormente. Isso também significou o entendimento de um Estado ineficaz e ineficiente, permitindo a adoção de outras lógicas de regulação social – a mercadológica.

No entanto, não existe uma falência do Estado, o que está em crise é sua função na promoção das intermediações não mercantis entre cidadãos. Uma função que o Estado vinha exercendo através de políticas fiscais e sociais. A questão que se coloca é qual incidência têm esta transformação na natureza do Estado sobre a produção dos quatro bens públicos que o estado vinha assumindo no período anterior: legitimidade, bem estar social e econômico, seguridade e identidade cultural.

A relação destas questões com o terceiro setor, aparece na medida em que o princípio da comunidade, assente na obrigação do Terceiro Setor, ressurge como o terceiro pilar da regulação social da modernidade ocidental. Desse modo resta ao setor a responsabilidade pela formação de uma nova forma de política de Estado, dado que este se mune de quatro “privilégios” ao mesmo tempo que de quatro debates: localiza-se entre o público e o privado, parte de uma pressuposta transparência e responsabilidade, se assenta frente suas redes nacionais e internacionais e estabelece relações com o Estado. No entanto,

Estabeleceu-se um círculo virtuoso entre o princípio do Estado e o princípio do mercado de que ambos saíram reforçados, enquanto o princípio da comunidade, assente na obrigação política horizontal cidadão a cidadão, foi totalmente descaracterizado na medida em que o reconhecimento político da cooperação e da solidariedade entre cidadãos foi restringido às formas de cooperação e de solidariedade mediadas pelo Estado. (Souza Santos, 1998:1-2).

As contradições presentes nestes quatro debates residem no fato de que, em primeiro lugar, os limites entre público-privado não são claros.

Para o economista brasileiro Sérgio Haddad (2002), ver as ONGs como parte da sociedade civil e ver esta como um conjunto de organizações que não são nem Estado, nem

mercado, leva-nos a ver limites rígidos e distintos demais entre Estado, Mercado e Sociedade Civil e a perceber as organizações como atores. Há muita porosidade nos limites entre essas esferas institucionais, a tal ponto que essa categorização Estado-mercado-sociedade civil, não seja mais útil ou idônea para entender a sociedade, ou seja, o papel e a posição das ONGs nessa sociedade. Souza Santos ainda chama a atenção para as diferentes lógicas que regulam esses pilares:

Existen, asimismo, organizaciones duales con partes que se rigen por la lógica de la solidaridad o del mutualismo y otras por la del capital. (Idem:80)

O segundo “privilégio” – transparência e responsabilidade –, foi um marco muito importante na origem das organizações. No entanto, a estrutura interna, a participação e a transparência variam muito de organização para organização. Quem vem normatizando as organizações do terceiro setor são as fontes de financiamento que, ao imporem suas prioridades, geralmente entram em conflitos com as prioridades das ONGs e das comunidades atendidas. Isso tem gerado um distanciamento entre as organizações e as comunidades, dado que a ação destas organizações, na maioria das vezes, se caracteriza em exercícios de repressiva benevolência, mais ou menos paternalista, sobre as comunidades.

Sendo assim, existe, mediante a possibilidade da ONG sobreviver, uma possível subordinação das “preferências” das ONGs às preferências de seu financiador. Um exemplo desta relação é a maneira que a maioria das ONGs conseguem financiamento: através de editais de financiamento para projetos sociais de organizações do terceiro setor, que descrevem sucintamente como deve funcionar o projeto, sendo muito comum as ONGs adaptarem seus projetos iniciais às demandas do financiador para poderem competir pelo dinheiro “oferecido”.

O terceiro debate se refere ao tipo de relações estabelecidas nas organizações do terceiro setor – a famosa e moderna “*formação de rede*”.

Souza Santos destaca quão importante para a formação de uma rede contra-hegemônica é a interlocução entre organizações, no momento em que se permite compatibilizar a vocação universalista com a prática particularista, maximizando a vocação sem desnaturalizar a ação. Isso porque a interlocução e a troca de saberes permitem a tomada de conhecimentos técnicos que podem favorecer novas formas de globalização. No entanto,

La importancia de la reflexión em torno a las redes, tanto nacionales como internacionales, em el seno del tercer setor reside em que sirve para contrastar perspectivas opuestas: aquellas que pretenden transformar al setor em una fuerza de combate y

resistencia contra las relaciones de poder autoritario y desiguales que caracterizam al sistema mundial y aquellas que intentan convertirlo em uno instrumento dócil, sólo aparentemente benévolo, de eas relaciones de poder. (Idem:84)

Vê-se, portanto, que a formação de rede está muito mais marcada por uma ingerência ideológica que impossibilita a maximização da ação do que por aproximação de valores e prioridades. Supõe-se que isso é resultado da busca pela credibilidade frente às agências financiadoras, inerente hoje ao princípio de formação de rede, que é o que possibilita o financiamento da organização. Isso culminou numa forte interferência do Mercado nas práticas das organizações, dada sua necessidade de financiamento e também, não podemos esquecer da necessidade das pessoas manterem seus empregos e garantirem sua subsistência.

As necessidades imediatas, que são reais e devem ser supridas, acabaram virando as causas das ações sociais, possibilitando que a regulação social fosse pautada pela lógica dominante, a lógica de mercado, abrindo espaço “legítimo” para o que a privatização da coisa pública têm acarretado: a sobreposição do financiador, o Mercado – sua lógica e interesses – aos processos e ideologias da comunidade no tocante ao desenvolvimento social e à provisão de condições de subsistência.

O quarto debate centra-se nas relações entre terceiro setor e Estado. Como dito anteriormente, o terceiro setor surgiu historicamente para manter autonomia frente ao Estado e cultivou uma política de distanciamento, quando não de hostilidade, frente ao Estado.

Nos países periféricos e semi-periféricos, as limitações do Estado de bem estar, as vicissitudes da democracia, quase sempre de baixa intensidade e interrompida por períodos mais ou menos prolongados de ditadura, e os processos que deram lugar ao terceiro setor, fizeram que suas relações com o Estado fossem muito mais instáveis e problemáticas: desde a proibição ou forte restrição das ações das organizações até a conversão das mesmas em simples apêndice ou instrumentos de ação estatal. Para Souza Santos, a questão central é determinar a função que o terceiro setor pode desempenhar nas políticas públicas.

Valendo-me da discussão anterior, sobre a construção de um “espaço público”, pretendi ressaltar a importância deste espaço para a garantia da cidadania e autonomia de um povo, agora muito representadas através de organizações do terceiro setor e movimentos sociais (os poucos que resistiram).

Falar em construção de políticas públicas numa sociedade democrática é falar numa interlocução real entre poder público e sociedade civil, em que ambos reconhecem e assumem seus interesses e prioridades para a possibilidade de uma decisão consensual. Essa real interlocução se dá no chamado “espaço público”. No entanto, esta relação está comprometida:

Em los países periféricos, la situación en la última década há generado grandes turbulencias em las relaciones entre el tercer sector y el Estado. Si los objetivos tradicionales consistían em preservar la autonomia e integridade de las organizaciones y luchar para que su función se extendiera, má allá de la ejecución de las políticas, a la participación em la definición de las mismas, hoy em día la virtual quiebra a la que se enfrentan algunos países há invertido el problema. El reto consiste ahora em preservar la autonomia, incluso la soberanía, del Estado frente a las ONGs transnacionales y em garantizar la participación del Estado, no ya sólo em la ejecución, sino em la definición da las políticas sociales adoptadas por las organizaciones em su territorio. (Idem:86)

A Constituição de 88, segundo a assistente social brasileira Aldaíza Sposati⁴, inaugura a idéia de desenvolvimento social como Proteção Social, ou seja, seguridade social. A extensão das proteções sociais é um processo histórico definido pelo entendimento social sobre risco, sobre proteção social e proteção social coletiva. A partir desse entendimento coletivo, que caminha junto à democracia, se constroem as políticas públicas.

A discussão de proteção social e do 3º Setor está baseada na idéia de coesão social, de solidariedade. A questão colocada pela autora é se a solidariedade do Terceiro Setor é provedora da questão social, se a ação da ONG não passar de alguma forma pela presença da relação do Estado como defensor do interesse público.

A questão é se a sociedade poderia diluir o que são as responsabilidades de Estado. Sposati defende a idéia de uma gestão partilhada entre organizações sociais da sociedade civil e de órgãos estatais. Ou seja, a construção de um pacto de gestão pelo direito da cidadania.

Para tanto, o Terceiro Setor não deve ser um produtor de ações isoladas, mas sim, construir um *locus* de articulação em rede dos usuários, para a construção de seu protagonismo, que precisa necessariamente ingressar na esfera pública, para a continuidade dos serviços, o controle social e a gestão democrática.

Uma das grandes questões que aparece na relação Terceiro Setor – Política Pública, marcando seu distanciamento, é a ausência da regência dos direitos claros dos usuários. A ação é muito mais olhada a partir do dirigente, do técnico, e não do direito (teórico) de cidadania.

Dessa maneira, urge a necessidade da construção de um "espaço público", para que ascendamos à dita cidadania.

Segundo a socióloga brasileira Heloisa Helena de Souza Cabral (2004), partindo da perspectiva de um terceiro setor que é parte de um sistema de bem-estar social plural, proporcionado por inúmeros agentes, entre organizações do Estado, da sociedade civil e

⁴ Sposati, Aldaíza. *Proteção Social e Terceiro setor*. São Paulo: Videoteca PUC-SP, 2006.

organizações mercantis, o setor comparece como uma dimensão do espaço público na sociedade civil, uma área intermediária e não um corte bem definido. E essa condição intermediária, que permitirá evoluir na localização do terceiro setor como dimensão do espaço público, refere-se às relações constitutivas que o terceiro setor estabelece com o Estado, o Mercado e a Comunidade.

GRUPOS E DISCURSOS DAS ONGS

Adentrar no distinto universo das ONGs coloca-nos como obrigação atentar às possibilidades de seu exercício, no que diz respeito à sua maneira de intervir na sociedade e à sua possibilidade de possuir recursos para o pleno exercício de suas ações.

Estas questões nos levam a pensar numa história, que revela os surgimentos e as permanências das ONGs, marcadamente atravessada pelos desdobramentos econômicos e sociais, tanto nos países centrais como na América Latina, que culminou na possibilidade do terceiro setor existir pela sua capacidade de adequação institucional às ideologias presentes em quem possibilitava financeiramente o projeto da organização, sejam eles fundos estatais ou privados, nacionais ou internacionais.

Aludo a esta questão porque as ONGs sofreram períodos de cooptação que, atrelados a um cenário de escassez, tornou muito difícil manterem-se em suas causas/missões em detrimento da aceitação ou rejeição de propostas de financiamento, as quais, como dito anteriormente, ditam as ações do setor em questão.

A tipologia encontrada na literatura, que divide ideologicamente as ONGs, assinala que o Estado imperial e as empresas transnacionais polarizaram o mundo por linhas regionais, nacionais, raciais, de gênero e de classe, e que essa polarização também atingiu as ONGs – classificadas em três grupos,

a) ONGs neoliberais: São “subcontratadas” para debilitar as instituições de assistência social nacional. Essas estão voltadas ao trabalho assistencialista e atuam em colaboração com as instituições imperiais (globais). Na sua prestação de contas, estão o Banco Mundial e outras agências de financiamento nacional e internacional. Conseguiram cooptar líderes populares.

b) ONGs reformistas: Recebem financiamento médio de fundações privadas social-democratas e governos locais progressistas. Visam à correção dos excessos do mercado livre: acreditam ser possível “reformular” organizações como o FMI, o Banco Mundial, OMC, etc. Acreditam em “divisões” entre (e no interior) das instituições e em sua capacidade de pensar com banqueiros e funcionários para mostrar como os interesses das grandes empresas e as reformas do meio ambiente e da assistência social são

compatíveis com lucros e estabilidade.

c) ONGs radicais: Querem a abolição do FMI e do Banco Mundial. Estão envolvidas com os movimentos de solidariedade; contra a “globalização”, o racismo e a discriminação de gênero procuram ser autogestionárias e, diferentemente das anteriores, têm objetivos claramente anticapitalistas. (Coutinho, 2004:36).

Se pensarmos que a regulação do terceiro setor se dá pelas vias de financiamento público e privado e que estes respondem à lógicas neoliberais, chegaremos à óbvia conclusão de que as ONGs neoliberais “dominam o mercado”.

No entanto para que possamos pensar desta maneira precisamos acreditar que o Estado age também pelo terceiro setor e que sua parceria ideológica com o mercado revela suas verdadeiras intenções.

Utilizando estas divisões, a autora afirma que as ONGs radicais, por não aceitarem sucumbir à uma dinâmica mercadológica, acabaram num processo de amortização, deixaram de receber seus apoios financeiros, também transformaram, declaradamente, suas prioridades de atuações.

As ONGs reformistas e as radicais são as consideradas progressistas. Algumas se concentraram em microprojetos conseguindo melhorias para algumas comunidades, mas não foram capazes de reverter o assalto neoliberal ao padrão de vida da população. Concorda a autora que a ideologia antiglobalização que continham ocultou a importância central dos Estados imperialistas e o seu esforço para conseguir a dominação mundial, exagerando a autonomia do Banco Mundial e das corporações transnacionais. Para muitas organizações, isso significou a transformação de sua missão para poder entrar na concorrência por financiamento.

Montaño, ao se referir às ONGs conservadoras e as progressistas, identifica ambas compondo uma mesma ideologia liberal, pois ambas, a conservadora (claramente neoliberal) e a progressista, procuram tirar do jogo o Estado. O que significa, na ausência da lógica democrática estatal, colocar o mercado, e sua lógica concorrencial, como espaço e mecanismo de regulações sociais. As ONGs progressistas, mediante suas ações na sociedade, demonstram um conservadorismo liberal aristocrata:

As associações livres, mais do que uma forma de ampliar o poder popular dos oprimidos e explorados, são uma forma de conter as insatisfações destes e pulverizar a participação e lutas sociais, retirando o caráter revolucionário e classista destas e transformando-as em atividades por interesses específicos de pequenos grupos. (Montaño, 2002:75)

O autor, baseado nas doutrinas do historiador francês Alexis de Tocqueville,

demonstra como a atual lógica de regulação proposta pelo terceiro setor responde à um ideal de liberdade individual, que não pode supor, para o livre exercício da liberdade, da justiça social e da igualdade.

Nesta idéia também culminam as idéias de construção de um espaço de igualdade, mas que deveria acontecer no interior de associações livres, ou seja, que se procure a igualdade pontual entre os associados, para que não se fira a liberdade individual.

Ainda no bojo destas idéias, o recorte entre primeiro, segundo e terceiro setor isola e autonomiza a dinâmica de cada um deles, desistoricizando a realidade social, como se o “político” pertencesse à esfera estatal, o “econômico” ao âmbito do mercado e o “social” remetesse apenas à sociedade civil.

Montaño, concebendo Tocqueville como um liberal, identifica em suas idéias uma concepção formal de democracia, que é uma “*democracia governada*”, cuja participação política está restrita ao “silencioso ato eleitoral”;

Convoca-se o povo para que, periodicamente e suportando inúmeros mecanismos de alienação e influências, escolha qual das minorias potencialmente dirigentes deve governá-lo. Uma vez cumprido este ritual, a total dominação está legitimada. (Idem:71)

Este conceito, concorda o autor, está ligado à concepção liberal do papel do Estado e ao domínio da burguesia no poder.

Definitivamente, trata-se de uma proposta que, no fundo, procura deixar a uma minoria, os poderosos (e capazes), o governo do Estado, atribuindo à maioria do povo a gratificante, porém dócil e pacífica atividade de participar por seus interesses particulares nas associações livres. (Idem:71)

Para Montaño, pensar, hoje, que a democracia vai se expandir a partir das associações livres na sociedade civil, com independência do poder econômico, político e ideológico das elites (do grande capital) contrárias ao desenvolvimento democrático, seria incorrer num terrível erro de análise histórica.

Existem outras leituras do terceiro setor que primam pela sua qualificação empresarial e seu desenvolvimento sustentável como prioridades, para a garantia da participação e da cidadania, cuja discussão é levada para a comparação entre instituição estatal – tratada como burocrática, ineficiente, corrupta, rígida, e em crise (fiscal) – e organizações do terceiro setor – tidas como dinâmicas, flexíveis, democráticas, populares, atendendo às particularidades regionais e categoriais.

A construção do pensamento que prima hoje em relação ao terceiro setor, e que

progressivamente têm estabelecido e norteado suas referências e ações se centra na idéia do desenvolvimento de um setor que deve “*posicionar-se proativamente no espaço público, se o que deseja é um desenvolvimento social sustentado*” (Ioschpe, 1997:II).

A antropóloga brasileira Ruth Correa Leite Cardoso (1997) parte da idéia de que o Terceiro Setor descreve um espaço de participação e experimentação de novos modos de pensar e agir sobre a realidade social. Aliado à este “novo” funcionamento, existe a crença de que o setor propõe uma nova dinâmica social, pois além de romper a dicotomia público-privado, promove a democracia e o desenvolvimento social, no momento em que acredita-se em sua independência em relação ao Mercado e ao Estado, possibilitando a emergência dos cidadãos e de suas organizações como atores desta transformação.

A idéia de desenvolvimento sustentável, sustentado pelo programa que foi presidido pela ex-primeira-dama, o Comunidade Solidária, está atrelada à construção de um espaço de parcerias entre a sociedade civil e o governo, defendendo o desenvolvimento do terceiro setor como o desenvolvimento do fortalecimento da sociedade civil, pois cria novos espaços de interlocução.

O economista americano Jeremy Rifkin (1997), em sua análise sobre a atual conjuntura social posiciona o Terceiro Setor como uma saída “paralela” para a questão social, caracterizada não por uma transformação de paradigma social, mas como uma possibilidade libertar-se desta.

Penso que a grande diferença entre os que “atacam” e entre os que “defendem” o Terceiro Setor está na sua visão de Sociedade Civil e Estado enquanto ideologias. Por um lado, o do ataque, defende-se que a Sociedade deve lutar pela promoção de uma transformação na lógica entre Estado e Sociedade Civil, hoje marcada pela lógica de mercado, assim como o terceiro setor. Para os que defendem o terceiro setor, em primeiro lugar, acredita-se que este não funciona numa lógica de mercado e que em relação ao mercado e ao Estado possuem independência, o que permite-se pensar que o terceiro setor promove uma dinâmica pautada por uma certa liberdade numa sociedade capitalista. Rifkin, argumentando a favor do setor e de sua característica de ver-se como um setor subjugado, que suplica ao governo e ao mercado verbas,

(...) têm de compreender que o governo está começando a desaparecer da vida das comunidades, que seu papel é cada vez menos importante, que está passando a delegar verbas e programas. O mercado está tornando-se cada vez mais globalizado e não interno. Que vai acontecer com as fundações? A responsabilidade cívica passará a ser delas e do setor não-governamental. Esse é processo de libertação. (Rifkin, 1997:20).

Percebe-se que a idéia que pauta o desenvolvimento social não inclui problematizar a dinâmica social, mas sim proporcionar outras formas de relações sociais no interior desta.

Segundo o filósofo brasileiro Rubem Cesar Fernandes (1994), fala-se hoje das organizações da sociedade civil como um conjunto que, por suas características, distingue-se não apenas do Estado, mas também do mercado. Recuperada no contexto das lutas pela democratização, a idéia de sociedade civil serviu para destacar um espaço próprio, não-governamental, de participação nas causas coletivas. Nela e por ela, indivíduos e instituições particulares exerciam a sua cidadania, de forma direta e autônoma. Estar na sociedade civil implicaria um sentido de pertença cidadã, com seus direitos e deveres.

Essa pertença cidadã, que se dá na sociedade civil, distingue-se do Estado, mas caracterizando-se pela promoção de interesses coletivos, diferencia-se também da lógica do mercado, formando, por assim dizer, um “terceiro setor”.

Além disto, a defesa reside também no fato de que o setor ao empregar parte da população não absorvida pelo mercado, possibilita, além da geração de emprego, uma diferenciada relação nas dinâmicas de trabalho.

Fernandes aborda a relevância para o investimento do desenvolvimento do terceiro setor, dado que, entre outros dados estatísticos, é a terceira maior categoria na geração de empregos do país. No entanto, ressalta que o “novo” setor é mais rico em eficácia simbólica do que em resultados quantitativos e que a dinâmica expansiva das organizações sem fins lucrativos é complementar à dinâmica do mercado, marca suas insuficiências, pressiona suas limitações, denuncia seus abusos, assimila suas inovações direcionando-as para áreas excluídas ou ignoradas pelo mercado.

O economista americano Lester M. Salamon (1997) defende a idéia de que o terceiro setor é uma realidade dotada de grande força econômica, que ao gerar “capital social, longe de ser ineficiente, parece ser mais decisivo para o progresso econômico e para a democracia que o capital humano ou físico”.

O médico brasileiro Marcos Kisil (1997) encontra no papel do terceiro setor o lugar em que a iniciativa do setor privado surge para atender o interesse público, o bem comum. Esse fenômeno, se simplesmente observado em sua dimensão político-sociológica, já representa uma profunda revolução na tradicional dicotomia Estado e Mercado, pois permite que novas alternativas sejam buscadas, a partir de esforços colaborativos entre Estado e Sociedade Civil, em que o interesse público seja comum. Para o autor, esse fenômeno tem uma outra dimensão: a redescoberta do exercício da misericórdia de que o homem é portador.

Os estudos destes autores não primam por um posicionamento acerca dos

entendimentos sobre cidadania, espaço público, democracia, dentre outros elementos que destacam e defendem, embora apareçam em seus discursos como metas a serem alcançadas.

Desta maneira, a presente pesquisa pretende investigar de quais maneiras são promovidas as condições necessárias à conquista da cidadania, do espaço público e da democracia, dentre outras; como estas questões são valorizadas pelas Organizações e qual o entendimento destas questões na organização pesquisada., através das práticas de avaliação de projetos sociais comunitários que o terceiro setor desenvolve

A partir dos processos de avaliação, permite-se que sejam visibilizadas as prioridades das Organizações, as quais se manifestarão no processo de avaliação, permitindo assim que compreendamos, a partir de seus objetivos e missão, qual é o entendimento que têm as Organizações sobre os valores explicitados em seus discursos e como são desenvolvidas as ações que visam alcançá-los.

CAPÍTULO 2

AValiação DE PROJETOS SOCIAIS NO TERCEIRO SETOR

O estudo da avaliação pode caracterizar-se, considerando o conjunto de suas demandas, pelo estudo de seus métodos e teorias, sendo esta uma área em crescente exploração sobre o tema no campo das políticas públicas. No entanto, a preocupação que aqui se presentifica não responde ao estudo da avaliação com referências à análise da efetividade, eficácia e eficiência dos programas sociais ou de suas variadas metodologias, mas sim ao uso que se faz destas ferramentas de avaliação, considerando-se principalmente, aspectos relacionados à prioridades, desdobramentos e utilizações destes.

Ou seja, minha escolha pelo estudo da avaliação no terceiro setor, se deu pela possibilidade da revelação de como se olha, o que se espera e o que se faz com o que se vê nas esferas, ainda indefinidas, em que se inserem o terceiro setor. Isto significa considerar os grupos que avaliam, como o fazem e quem estes consideram sujeitos da avaliação, acreditando que isto determinará o que a própria avaliação busca.

Embora não seja a prioridade da presente pesquisa, faremos um esboço da história da avaliação e das pré-estabelecidas prioridades de sua execução para que possamos partir da prática de avaliação. Estas questões já nos revelam as crenças e valores relativos ao funcionamento da coisa pública. O que se procura é tornar ainda mais claro, a partir da dinâmica que se estabelece na prática do processo avaliativo, quais os ideais nos quais se “confortam” e se justificam as ações do terceiro setor e os programas sociais que o incentivam na sua relação com o espaço público.

CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

Segundo as assistentes Sociais brasileiras, Maria do Carmo Brant de Carvalho e Maria Cecília Roxo Nobre Barreira, não há no Brasil uma sistematização das concepções, tendências e metodologias de avaliação para aferir processos, resultados e impactos no campo das políticas e programas sociais. A hipervalorização recente da avaliação pode cair numa sedução tecnológica que expressa sua ação na eficiência e eficácia imediatas sem um real compromisso com a transformação e melhoria da qualidade de vida dos beneficiários, despolitizando a própria ação. Nesse patamar,

(...) os indicadores apresentam-se como medidas reificadas de valor, instrumentos de controle dos agentes decisórios, quase como cartões de “apresentação de excelência técnica” das instituições, mas pouco penetráveis e suscetíveis de se transformarem em ferramentas de poder e controle pelos cidadãos comuns usuários de programas e serviços. (Barreira e Carvalho (orgs), 2001:08).

Para as autoras o interesse deste debate se centra nas seguintes questões:

1) A avaliação não tem um valor em si, não substitui a política ou programa nos processos e resultados que move e persegue. 2) A avaliação é oportunidade de reflexão crítica da ação e possibilidade de disputa e conquista dos resultados idealizados. 3) A avaliação é imperativo ético, desconstrói e reconstrói a política ou programa na sua intencionalidade, resultados e efeitos na alteração da qualidade de vida – enquanto proteção, inclusão e cidadania – dos envolvidos na ação pública.

Análises realizadas pelo sociólogo brasileiro Carlos Aurélio Pimenta de Faria e pela socióloga Cristina Almeida Cunha Filgueiras (2007), demonstram através da trajetória das quatro últimas décadas o uso que se faz das avaliações de programas sociais. Seu recorte procura destacar a relação dos modos e usos de avaliação ao processo decisório de formulação e/ou reconfiguração de políticas públicas, ou seja, aos interesses e possibilidades envolvidos nestas políticas.

Afirmam que no início da valorização da avaliação na década de 1960 nos Estados Unidos, a avaliação era vista como ferramenta de planejamento destinada aos formuladores de políticas e aos gerentes dos escalões superiores. A demanda por avaliação justificou-se por quatro fatores:

1. Expansão do gasto público e necessidade (dada a cultura norte-americana), de buscar maximizar o valor do dinheiro;
2. Conhecimento acerca do impacto efetivo da ação governamental e seus problemas de interação entre decisores e implementadores;
3. Redução das assimetrias de acesso à informação, favoráveis às agências implementadoras, para aumentar as possibilidades de acompanhamento;
4. Expectativa de que a avaliação pudesse garantir a racionalidade dos processos decisórios, contribuindo para a sua legitimação. (Esse processo envolvia, por certo, a tentativa de despolitizar a formulação de políticas e sua avaliação).

Nos anos 70, afirmam os autores, constata-se a inutilização da avaliação e cresce a busca pelo desenvolvimento de uma teoria, desenho e metodologia de avaliação, no sentido

de dar maior atenção aos operadores do programa.

Essa mudança, ao meu ver, sugere uma mudança de foco, pois a atenção vira-se para o implementador, que denota um movimento de “camuflar” o processo de decisão/formulação da política pública.

Nos anos 80 e 90, quando as questões sobre os princípios de governança ganham foco, a avaliação, segundo Faria e Filgueiras, foi colocada a serviço da reforma do setor público e três novas propostas foram apresentadas com o objetivo de manter sob controle os impactos desse processo. Sendo que uma das sugestões ao modelo vigente foi a descentralização.

Como é sabido, a descentralização aumenta a assimetria informacional entre os níveis de governo, dando vantagens às agências implementadoras locais. (Faria e Filgueiras, 2007:329).

Estas foram as três propostas, respondendo à um viés desestatizante:

1. “governo pelo mercado”, conferindo aos usuários a possibilidade de escolha entre os provedores, possibilitando que os provedores públicos se adaptassem às preferências e fossem mais sensíveis às demandas dos usuários, vistos como “clientes ou “consumidores”;
2. A ampliação da possibilidade de participação de representantes dos usuários nas instituições provedoras de serviços, visando a democratização dos processos decisórios e/ou garantir um maior controle das atividades;
3. Avaliação da *performance*, da qualidade, da efetividade e da eficiência, incluindo a mensuração das preferências dos “consumidores” do setor público e da satisfação dos usuários.

Os autores sugerem que, dados tais interesses, a avaliação poderia ser usada para legitimar intuítos privatizantes e o papel do setor privado como provedor desses serviços, embora o discurso oficial justificasse a avaliação como uma forma de garantir a participação dos usuários neste processo.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO

Devido aos possíveis “escamoteamentos” das ferramentas utilizadas pelo Estado e hoje também pelo Mercado, para alcançar distintos objetivos, torna-se necessário analisarmos

a avaliação em sua dimensão política.

Faria e Filgueiras utilizam-se do estudo dos usos, de quem usa, como usa e para quê, para responder às questões políticas presentes em tal aparato. Aludindo à quatro usos, destacam as seguintes categorias de utilização dos processos avaliativos (Idem:331-2):

1. Perspectiva Instrumental:

Atividades avaliativas voltadas para o processo decisório, que teriam como usuários principais os formuladores das políticas e/ou os gestores dos programas governamentais, os quais, através das descobertas produzidas pela avaliação, poderiam extinguir o programa, expandi-lo, modificar suas atividades ou alterar o treinamento das equipes. Esse tipo de uso passou a ser conhecido como utilização instrumental e teve seu uso na década de 60.

2. Conceitual:

Associado aos gestores locais de programas públicos, os quais, mesmo impedidos de fazerem uso do instrumental do relatório de avaliação podem, a partir dele, mudar a sua concepção do programa e de sua operacionalidade e impacto, adquirindo novas idéias. Tratava-se de se evidenciar uma função “educativa” da avaliação.

3. Persuasório:

Cientes das deficiências do programa e das mudanças mais factíveis, gerentes e operadores podem usar a avaliação para legitimar a sua posição e arregimentar apoio.

4. Esclarecimento:

Ocorre quando se procura influenciar outras instituições e eventos que não aqueles diretamente relacionados ao programa avaliado. As evidências da avaliação podem impactar redes de profissionais, alterar os paradigmas das políticas, promover alterações na agenda governamental e influenciar as crenças e o funcionamento das instituições. Esta prática recebe o nome de esclarecimento, pois quando a avaliação implica acúmulo de conhecimento, ela pode contribuir significativamente para a alteração das concepções e também, às vezes, para a mudança nas práticas.

Os autores esclarecem que tal distinção das formas de uso constitui avanço

significativo para avaliações do tipo *formativa* que se contrapõe às *somativas*,¹ mas que, no entanto, apenas resgatam, com modificações tópicas, três usos da avaliação:

a) no sentido da resolução de conflitos; b) como mecanismo para a redução da complacência, dado seu potencial para fazer com que o pessoal do programa avalie criticamente as suas concepções e comportamentos; c) como ritual, cuja função seria acalmar as ansiedades do público e perpetuar uma imagem do governo como racional e eficiente. (Faria e Filgueiras, 2007:332).

No entanto, para Faria e Figueiras, tão importante quanto as formas e as motivações do uso é a percepção de que não se utiliza apenas o relatório final da avaliação, sendo que podem ser usadas para:

a) as descobertas e/ou recomendações, que normalmente são os elementos do processo avaliativo mais amplamente utilizados; b) idéias e generalizações feitas a partir da avaliação, usualmente associadas à função de esclarecimento, mas também à busca de legitimidade e de apoio para o curso de ação adotado ou para a efetivação de mudanças; c) o próprio fato de se fazer avaliação, para atenuar momentaneamente demandas por alterações e/ou para demonstrar a racionalidade e a virtude do gerente do programa, nos níveis superiores da administração, sendo que, aqui, a avaliação se torna quase sinônimo de bom gerenciamento e/ou de disposição para ser *accountable*, o que também ajuda a garantir a legitimidade do programa ou da política; em contrapartida, o fato de o programa estar sendo avaliado também pode ser entendido como indício de que haveria algo problemático em seu desenho, implementação ou impacto; d) o foco do estudo, particularmente a medidas e mensurações adotadas; e) o desenho da pesquisa avaliativa, quando a parte mais técnica passa a ser empregada, por exemplo, com o objetivo de se influenciarem outras políticas e programas. (Idem:333).

Tais considerações evidenciam a necessidade de se perceber a existência de interações entre as formas e motivações do uso da avaliação, os vários elementos que podem ser utilizados e os atores que deles fazem uso, o que implica o reconhecimento de que o uso da avaliação pode ocorrer ao longo de todo o chamado ciclo das políticas públicas.

Desta maneira, antes de percorrer-se a análise da eficiência das metodologias empregadas na avaliação de políticas públicas, deve-se investigar os processos éticos e políticos que norteiam a construção destas metodologias de avaliação, com vistas a revelar a relação do Estado com os cidadãos.

Considerando-se ainda que o terceiro setor é impulsionado pela construção de políticas públicas e que estas pautam-se pelas disputas e decisões na esfera estatal, faz-se necessário percorrer suas trajetórias que iniciam-se em movimentos diversos do *locus* social que acabam

¹ Faria, Regina. *Gestão e Avaliação de projetos Sociais*. São Paulo, Videoteca PUC:2006 – estabelece a seguinte distinção entre tais avaliações: a avaliação formativa é avaliação de processo, acontece desde o momento da formulação do projeto e durante sua execução. A avaliação somativa é EX_POST, ou seja, acontece depois que o projeto já está em execução e é comparativa.

por integrar a agenda pública, podendo ou não virar política pública.

Segundo Draibe, a avaliação é um campo da ciência política ligado à outras áreas, e a literatura que a aborda, trata de metodologias, conceitos e métodos de uma maneira ainda escassa.

Para a autora, este campo deve responder a três perguntas: o que fazemos e avaliamos, quando dizemos que estamos avaliando política; como avaliamos (questão de método); qual a importância de avaliar.

Quando levanta a importância da discussão sobre a análise da formação de políticas públicas, pauta a relevância entre a relação desta construção com os atores envolvidos, discussão esta imprescindível aos possíveis usos e interesses presentes num processo avaliativo. Acreditamos que estas preocupações devem estar presentes tanto no momento da implementação como da avaliação no processo, ao final de um projeto e em qualquer metodologia de avaliação.

Para a autora, algumas distinções e premissas na construção de políticas públicas governamentais devem ser feitas. A primeira é que o espaço público é diferente do estatal. O espaço público é o espaço da comunicação dos vários atores da sociedade, incluindo o estatal. Ou seja, não estamos falando de um campo onde a liberdade da ação é total e da decisão é plena. Principalmente quando se fala de espaço democrático, em que a ação é controlada, o que, no bom sentido, significa o respeito pelas instituições da democracia.

Assim, as políticas estão inseridas no plano, nas regras, nas instituições e nos limites do governo. Estão comprometidas com os interesses que se criam nos governos, respondam eles ou não aos interesses reais da sociedade.

Segundo Draibe, a natureza mais profunda da política governamental são seus limites. A política não é apenas do Estado e nem apenas da sociedade, embora estejam submetidas à lógica e a dinâmica do Estado (códigos, leis, conceitos, linguagem). As políticas são ações do Estado que se constroem como respostas governamentais a demandas da agenda social, que surgiram a partir de movimentos, os mais diversos, que focalizaram uma demanda.

Sendo assim, a análise da política compreende reconstruir via manifestações – como, por quem, qual dinâmica, quais disputas – como a demanda entrou na agenda pública, processo que ocorre circunscrito à períodos eleitorais.

Desta maneira, segundo a autora, a ênfase desta construção se dá na disputa – quais grupos, interlocutores, bases de resistência, onde, quem, quais forças, que base de adesão –, e é uma análise que está na matriz política partidária.

A partir deste processo, o tema ou a demanda podem entrar na agenda do Estado,

mesmo que não tenha feito parte da agenda política do partido vencedor, pois a agenda do Estado tem interesse burocrático (as burocracias disputam áreas que tem raiz social), em atender a demanda que compunha a agenda política.

Este é o momento de iniciar o processo de interesse do Estado que está submetido à decisões ou não decisões, em relação tanto ao cumprimento da agenda estatal, como aos seus conteúdos, recursos financeiros e dimensões institucionais e administrativas necessárias à implementação de determinada política.

O processo de decisão perpassa o conteúdo, as propostas, quem deve fazer, quem pode fazer e com quais recursos são necessários para o desenvolvimento da demanda em questão, que neste momento vai compondo-se como um desenho de uma política pública.

As políticas são barganhas de seu processo de formação prévio e que a importância da avaliação está em sua capacidade de reconstrução de suas lógicas decisórias a partir da investigação de quem decidiu e como decidiu.

Neste processo de investigação, é de fundamental importância que se investigue os implementadores da política no que diz respeito: à opinião que têm sobre o que fazem; aos valores que eles manipulam quando fazem da maneira que fazem; se existe alguma inovação ou não; se capturaram essa inovação.

Supõe-se que esta preocupação da autora possa estar atrelada à eficiência na gestão da política pública, o que significa avaliar a capacidade do Estado, dada sua difusa estruturação e seus limites, em realizar uma política, que de fato, responda à uma demanda da sociedade.

A socióloga brasileira Marta Teresa da Silva Arretche (2001), ao levantar características pertinentes à implementação de políticas públicas, revela quão distante do desenho original da política realiza-se sua implementação, devido à decisões tomadas nos contextos: econômico, político e institucional. Além de que, quem implementa, não participa do processo de decisões, sendo que, quem implementa é quem faz a política.

Na realidade, a implementação efetiva, tal como se traduz para os diversos beneficiários, é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam para desempenhar suas funções. (Arretche, 2001:47).

Argumenta a autora que as incompatibilidades partidárias entre implementadores, aparecem nas bases das relações de implementação, no momento em que se revelam as incongruências de objetivos. Assim, o grau de sucesso e o desenho de um programa dependem de quatro fatores:

- Cooperação: entre os agentes do governo e de centenas de potenciais beneficiários e provedores, cujo comportamento precisa ser coordenado;

- Aceitação: a reação esperada dos agentes implementadores tende a ser um elemento decisivo na definição do conteúdo das políticas públicas;
- Negociação e barganha: o desenho final de um programa não será necessariamente o mais adequado, mas aquele em torno do qual foi possível obter algum grau de acordo ao longo do processo decisório.
- Informação: com quase absoluta freqüência, o grau de informação acerca da realidade sobre a qual pretende-se interferir é imperfeita, incompleta e até mesmo baseada em expectativas quanto ao comportamento futuro das variáveis da realidade.

Segundo a autora isto explica porque desenhos de programas não são peças coesas e ajustadas, o que pode levar o programa no plano local a operar de modo contrário aos objetivos do programa.

Para a autora, quando à implementação incorporamos a prática da avaliação, podemos investigar os pontos divergentes entre formuladores e implementadores das Políticas Públicas e as razões que culminaram na transformação da política no momento da implementação.

Para tanto, deve-se estar atento para o fato de que o ambiente da implementação é mutável. Mutações estas que são inteiramente alheias à vontade dos implementadores.

(...) os recursos, as prioridades e a influência relativa dos agentes encarregados da implementação freqüentemente mudam. Metas quantitativas são fixadas para cada período, de acordo com uma previsão dos recursos futuramente disponíveis; e, com absoluta freqüência, tendências não previstas no comportamento da economia influem no montante de recursos disponíveis, atingindo a possibilidade de realização das metas previstas. Objetivos conflitantes entre si também tendem a receber ênfases diferentes ao longo do ciclo de vida de um programa, expressando alterações na geometria de poder no interior da máquina pública. Ou, ainda, é possível que um fato novo, que pode ser desde um escândalo de natureza política até uma alteração inesperada em uma variável econômica extremamente relevante, implique modificações nas formas de desembolso de recursos em prazos bastante curtos de tempo. (Idem:51).

Sendo assim, a avaliação deve concentrar-se no exame das razões pelas quais a distância entre os objetivos do programa e a metodologia de um programa – tal como previstos por seus formuladores –, bem como sua implementação efetiva, ocorre por decisão dos próprios implementadores.

As referências, isto é, os princípios que efetivamente pautam a ação dos agentes implementadores, deveriam ser a “legislação” e as “normas determinadas pela agência formuladora”. Sendo assim, a autora sugere que as perguntas que devem ser feitas numa avaliação são:

- Se os agentes implementadores de fato conhecem o programa. Pois caso a agência formuladora não os informe, eles tenderão a eleger seus objetivos.
- Se os implementadores aceitam os objetivos e regras do programa. Pois ao ocorrer discordâncias, estes podem eleger suas prioridades (burocráticas, de sua clientela, ou ainda de grupos de interesses) como sua preferência de atuação.
- Quais as condições para a implementação do programa. Isto é, à situação na qual os implementadores, embora conhecendo e concordando com os objetivos do programa, não possam, por diversas razões – que podem variar desde impedimentos associados à capacidade fiscal e administrativa das agências implementadoras até compromissos e lealdades de ordem política –, realizar os objetivos previstos.

Além de sua preocupação com a realização do programa, há também uma preocupação de que este não desvie sua atenção para interesses que fugiriam à uma demanda social, no momento em que passam a escolher e privilegiar determinados grupos. Estas questões são de extrema importância quando se sabe que o aparato Estatal não fiscaliza e como sempre, os maiores prejudicados são os mais fracos.

No entanto, dado todo processo de disputa e decisão, precisamos também estar atentos ao fato de que talvez o programa não respondendo à uma demanda da agenda social, talvez seja inviável ser fiel à sua proposta no momento em que o programa entra na vida das pessoas que propuseram sua realização.

Supõe-se que esta questão diz respeito à maneira com que funciona a parceria entre a Sociedade Civil e o Estado, diz respeito à necessidade de construção de um espaço público assente na condição democrática que através da busca pelo consenso permita o desenvolvimento de programas sociais que de fato, atendam às necessidades sociais.

Às questões colocadas por Arretche, acrescidas de uma diferente e maior participação da sociedade civil na formação das políticas, o que pode apenas significar uma interlocução mais eficiente ou mais desejada, talvez significasse um maior cumprimento e lealdade à política implementada, diferentemente das inúmeras fragmentações que compõe todo o processo de criação e execução de uma política pública.

Assim sendo, acrescentaria às questões da autora: como e em que momento da formulação dos programas sociais se dá o processo de participação pública na construção destes programas, o que talvez pudesse significar um maior cumprimento à política pública em questão.

Autores como a socióloga brasileira Maria Cecilia de Souza Minayo (2005), propõe

uma solução à esta questão, no momento da avaliação de programas sociais, legitimando o olhar e a escuta do beneficiário. A legitimação do beneficiário, mesmo que seja no momento da avaliação, pode promover, a partir do próprio olhar deste, uma transformação na sua relação com o Estado e com os diferentes momentos de construção de uma política, não restringindo-se apenas, ao momento da reivindicação pelo direito social, pela justiça social.

Para Minayo, as questões que devem ser privilegiadas numa avaliação são as mudanças que o projeto provoca em relação à valores, desenvolvimento local, dentre outros, considerando-se como atores principais do processo de avaliação a escuta do usuário do programa.

OS PARADIGMAS PRESENTES NOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO.

Arelado às questões e importantes elementos que Minayo sugere que sejam incorporados à prática de avaliação, Mokate (2000), recorre à prática de avaliação hoje desenvolvida, trazendo contribuições sobre a reflexão dos paradigmas presentes na gestão de Políticas Públicas que impedem e/ou dificultam que a avaliação torne-se um processo mais abrangente e complexo, que garanta uma maior pertinência e uso desta prática.

Através da análise do material do curso – *Desenho e gerência de Políticas Públicas e Programas Sociais (2004)* – ministrado pela Secretaria de Assistência Social (hoje, SMADS) em parceria com o INDES – Instituto Interamericano para o Desenvolvimento Social, dirigido à gestores desta Secretaria e à gerentes de projetos financiados por esta, percebe-se as seguintes questões sobre a avaliação de Políticas e Programas Sociais.

Mokate constata que a avaliação não consegue inserir-se, efetivamente, à gerência, nos setores sociais. Em seguida, ao atribuir “valor” à esta prática, destaca a visão de algumas definições de avaliação, que na prática da análise de políticas, programas e projetos, se destacou a avaliação de processos, freqüentemente denominada de monitoramento. A saber:

1. UNICEF (1991): define o monitoramento como uma continuidade sistemática e periódica da execução de uma atividade, que busca determinar o grau em que seu alcance coincide com o programado, com a finalidade de detectar, oportunamente, deficiências, obstáculos e necessidades de ajuste de execução;
2. BID (1997): o monitoramento busca comprovar a efetividade e eficiência do processo de execução, mediante identificação de aspectos limitantes e/ou vantajosos e assim, fazer ajustes para uma ótima gestão de iniciativas, para otimizar resultados esperados e responder às expectativas da cidadania;

3. Banco Mundial (1994): a avaliação é uma atividade gerencial externa e interna, que analisa as relações dos processos e recursos, com os resultados e impactos;
4. OECD (1991): o propósito da avaliação é determinar a pertinência e obtenção dos objetivos e a eficiência, a efetividade, o impacto e a sustentação do desenvolvimento, permitindo a incorporação da experiência adquirida no processo de adoção de decisões.

Estas definições sugerem que o monitoramento ou a avaliação de processos e atividades tem a finalidade de levantar “bandeiras vermelhas”, que advertem os gerentes, oportunamente, sobre desvios do programa de trabalho. (Mokate, 2000:2).

A avaliação de processos ou o monitoramento, poderia ser entendido como avaliação de responsabilidades, que dirige às seguintes perguntas;

O programa desenvolve as atividades especificadas em sua programação?; entrega os serviços na qualidade e quantidade esperadas?; está chegando aos beneficiários apropriados?; o calendário de execução e entrega de serviços se cumpre completamente?; os recursos do programa são utilizados da maneira apropriada? (Idem:3).

Mokate, conclui que nestas análises,

o ponto de referência é o plano de trabalho e plano de ação para o programa e se analisa a execução do programa com respeito a tal plano. O monitoramento faz um acompanhamento da execução das atividades, a entrega de produtos e o uso de recursos. Este acompanhamento permite julgar com transparência a execução do programa, mantendo a suposição de que o plano de ação pré-programado continue sendo o caminho indicado, para conseguir atingir os objetivos do programa. (Idem:4).

Para Mokate, estas definições aplicadas representam interpretações do que constitui o processo do avaliador. Cabe destacar que,

nenhuma delas volta a resgatar, explicitamente, o conceito de “valor” ou de “mérito” pois se concentram na verificação do cumprimento de um plano de trabalho e na análise do cumprimento de objetivos, supondo que o plano de trabalho ou seus objetivos correspondentes têm um “valor” já reconhecido ou já aceito. As definições aplicadas se baseiam na suposição de que o mesmo fato de haver tomado uma decisão pública de atribuir determinados recursos a uma iniciativa com determinados objetivos alude que já existe um consenso ou uma aceitação de que tais objetivos tenham valor para a sociedade. (Idem:4).

A questão nos remete supostamente à formação de políticas públicas, ou seja, qual é a trajetória desta construção, quais são os atores envolvidos e como se dá a participação da sociedade civil neste processo, ou ainda, onde e quando presentifica-se alguma forma de busca pelo consenso.

Propõe que a avaliação consiste numa análise cuidadosa e retrospectiva do mérito e valor da administração, produtos e impactos de intervenções governamentais, que tem por objetivo desempenhar um papel em situações futuras de ação prática.

Esta definição resgata o conceito de valor, e assim constitui uma definição que nos desafia não somente a verificar o cumprimento de objetivos, mas também validar, continuamente, o valor social incorporado no cumprimento de tais objetivos.

Sendo assim, o processo de monitoramento, para Mokate, é visto apenas como um complemento necessário da avaliação, pois permite descrever e qualificar o cumprimento do plano de trabalho, no entanto,

o monitoramento sem avaliação ou – de outra forma, a avaliação, de processos sem a avaliação de objetivos – somente nos permitiria julgar a execução de uma iniciativa, sem poder concluir nada a respeito da eficácia da iniciativa e a sensatez de continuá-la ou suspendê-la. (Idem:5).

Mokate levanta algumas questões que induzem à dificuldade de implementar-se um processo avaliativo que atendesse às demandas por avaliação e que respondesse às necessidades sociais.

A autora entende que a avaliação é vista como um “monstro” (grifo da autora), não é percebida como parte integrante do processo gerencial e não é utilizada eficazmente nos processos gerenciais. Para compreender estas questões, analisa três grupos de possíveis respostas: os paradigmas gerenciais tipicamente aplicados nos setores sociais; as aplicações convencionais do monitoramento e da avaliação nos setores sociais; a natureza particular específica das iniciativas sociais.

Os paradigmas gerenciais nos setores sociais se caracterizam por um enfoque nas atividades:

Um estilo gerencial orientado rumo à execução de planos de trabalho pré-definidos, nos quais as atividades se tornam finalidades em si mesmas. Este estilo se associa com uma “administração” dos objetivos programáticos ou operativos dos programas ou projetos. A equipe gestora se orienta para o cumprimento de atividades e de processos. O produto máximo é a entrega de um bem ou serviço. (Idem:6).

Para Mokate, este paradigma administrativo na gestão necessita somente de informação de avaliação de processos, ou seja, monitoramento, que além de não despertar outros interesses na equipe gestora por avaliações de resultados, facilita a perda de contato com a população atendida e com suas mudanças, ou não, já que muito facilmente as atividades são controladas pelo monitoramento, dispensando outras maneiras de troca entre

usuários e gestores.

Salienta que tal administração carrega em si um pressuposto de que a entrega do serviço, por si só, produz valor para a sociedade, permite uma deterioração na explicação dos objetivos, acarretando numa “não avaliação” das iniciativas sociais. Desse modo, os objetivos do programa viram uma “abstração” e deixam de estar associados às iniciativas propostas.

Curiosamente, então, pode acontecer que as equipes gestoras por si só reconheçam que os objetivos sociais nem sequer são entendidos – às vezes, por tratar-se de fenômenos complexos como “exclusão”, “equidade”, “auto-estima” ou “consecução do projeto de vida individual”. (Idem:7).

Conclui que as equipes acabam sendo responsabilizadas para executarem as atividades e não para questionarem o objetivo, argumentando que os objetivos finais são ambíguos, simbólicos e não percebidos. Mokate nos coloca outra pergunta, ainda não resolvida de maneira satisfatória:

Se não compreendermos, plenamente, os objetivos sociais, por serem simbólicos, complexos, multidimensionais, como somos capazes de propor iniciativas para podê-los alcançar? De onde vêm as hipóteses a respeito do tipo de atividades e serviços capazes de fazer cumprir esses objetivos que não compreendemos? (Idem:7).

A segunda questão trazida pela autora como um obstáculo à realização de avaliações de objetivos são os processos de monitoramento/avaliação nos setores sociais, que geralmente realizadas por terceiros – já que não há incentivo interno –, e caracterizadas como fiscalização, auditoria ou controle com foco na execução, culminando “*na publicação de um relatório que nunca é utilizado no processo decisório ou gerencial*” (p.7). Assim, converte-se em um processo “fiscalizador”, pouco “aliado” da equipe gestora, a qual é culpabilizada ou responsabilizada pela execução ou não das atividades previstas. E identifica uma terceira questão: a natureza das iniciativas sociais;

As iniciativas do setor social, por definição, estão dirigidas à mudança, nas condições de vida de um determinado grupo de indivíduos e famílias. Incidem sobre as condições em que as pessoas se desenvolvem como indivíduos, como membros da família, como cidadãos. Esta característica de “o social” implica que as relações ente determinadas ações e suas correspondentes consequências vão ser particularmente sensíveis ao meio, em todas as suas dimensões – cultural, econômica, social, trabalhista, climática, epidemiológica, entre outros. Assim, a consecução de objetivos sociais se associa ao que Sulbrandt (1993) denomina “as tecnologias brandas” dos programas sociais. (Idem:8).

Para Mokate, uma tecnologia branda significa que uma determinada combinação de insumos e ações não necessariamente conduz ao mesmo resultado. Estabelecer relações de

causa-efeito, as quais contém inúmeras e imprevisíveis variáveis, introduzem incertezas em tais relações. “*Esta característica implica que a atribuição de mudanças, em tais variáveis às ações da iniciativa que estamos avaliando se torne particularmente difícil*” (p.8). A Tecnologia dura seria a que combina um determinado conjunto de insumos em uma forma específica e leva a um determinado resultado ou produto com quase cem por cento de certeza.

Para a autora, o caráter dos objetivos nos setores sociais ainda tem outra dimensão de complexidade: a temporal. Esta dimensão dificulta a avaliação pois,

A complexidade dos objetivos sociais e sua sensibilidade a tantos elementos e condições do ambiente contribuíram para o desenvolvimento de uma “mística de complexidade” em torno da avaliação. Esta mística, por sua vez, contribui para o desenvolvimento de uma resistência à avaliação e à medição. (Idem:8).

No entanto, isso não significa que se torne impossível avaliar. Para Mokate, nos coloca um desafio:

Na medida em que exista um papel importante da avaliação numa gerência enfocada na geração de mudanças no bem-estar social, haverá que superar as complexidades ou dificuldades do processo de avaliação. (Idem:8).

Ou seja, na medida em que houver uma preocupação real com a geração do bem estar social, o processo avaliativo também sofrerá mudanças.

IMPORTANTES CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO AVALIATIVO NO CONTEXTO TERCEIRO SETOR.

Mediante sucessivos ordenamentos políticos, sociais e econômicos, com vistas ao regulamento do Estado e/ou do mercado em suas funções de provedor da estabilização econômica e social, as noções de Estado e Sociedade Civil passaram por transformações ideológicas que hoje justificam a criação de um aparato social responsável pelo suprimento de parte das necessidades sociais, representados pela privatização estatal que dentre outros desdobramentos, culminou no desenvolvimento do Terceiro Setor.

Em virtude desses ordenamentos, o que necessariamente implica noções ideais de regulação social, ou seja, prioridades e decisões na gestão social, a avaliação de políticas, programas e projetos sociais, responde à crescente demanda de tornar visível e compreensível quais mecanismos, acordos, resultados e implicações o Terceiro Setor impõe à sociedade, qual

noção de sociedade apóia e de que maneira se constrói e fomenta o espaço público, imprescindível ao desenvolvimento de um Estado Democrático e da cidadania, e como afirmam diversas pesquisas sobre o Terceiro Setor/ONG, utilizadas nesta pesquisa; marcadamente presente nas missões de muitas dessas organizações.

A avaliação é por natureza um instrumento de investigação. O processo de avaliação permite que percorramos as trajetórias, sejam elas interesses, possibilidades ou decisões, empenhadas no programa e seus projetos.

O estudo sobre os princípios e processos de avaliação de políticas, programas e projetos sociais desenvolvidos no Brasil, requer primeiramente o esclarecimento da distinção entre tais instâncias políticas, programas e projetos, que dizem respeito ao seu grau de abrangência.

A Política Social se funde a partir de decisões gerais sobre priorização e integração dos setores sociais dentro de um marco teórico, histórico e espacial. Estabelecidas as prioridades a partir da Política Social, desenvolvem-se os Programas Sociais nas respectivas áreas de concentração setorial (referente a um setor social), com vistas à organização de um conjunto de projetos com o mesmo objetivo geral. Os projetos sociais por sua vez, constituem uma menor unidade de ação, integrando o Programa Social.

Tomemos um exemplo da política pública governamental brasileira. Se nos referimos à *política educacional* como o conceito mais abrangente da intervenção na educação, o *programa* da merenda escolar constitui uma entre as tantas ações em que se desdobra aquela política, enquanto o *projeto de descentralização* do programa da merenda escolar constituiria uma unidade ainda menor de ação, entre as que integram o programa da merenda.

Ainda que timidamente, no que tange ao desenvolvimento das políticas, programas e projetos sociais, sociedade e cidadãos, de modo geral,

estão reivindicando uma relação de transparência e de participação nas decisões referentes a alternativas políticas e programáticas. Reivindicam conhecer e acompanhar a insuprimível equação entre gastos públicos e custo-efetividade de políticas e programas destinados a produzir maior equidade social. (Carvalho, 1999:58).

Afirma que, devido à imperativos éticos e frente à complexidade que a questão social assume, a avaliação de políticas e programas sociais é motivo para ser introduzida como procedimento cotidiano das organizações governamentais e não-governamentais. São vários os motivos apresentados: A avaliação é um dever ético; As organizações que atuam na esfera pública precisam apresentar à sociedade os resultados/produtos de sua ação; A avaliação tem importância estratégica para acompanhar o comportamento das ações sociais e realimentar

decisões e opções políticas e programáticas; A avaliação tornou-se imprescindível para captar recursos; Cada vez mais as agências financiadoras exigem dados avaliativos dos resultados e impactos dos seus serviços.

A avaliação, além de pertinente, é necessária desde a decisão de prioridades para a construção de políticas, até sua execução na base, dados os interesses diversos que regeram o programa e que na prática se desdobram no desenvolvimento de ações, ou seja, no cumprimento ou não de serviços que beneficiem e de quais maneiras, os envolvidos. A pesquisa de avaliação de políticas públicas é uma pesquisa interessada quando busca detectar obstáculos e propor medidas de correção e alteração de programas, visando à melhoria da qualidade do seu processo de implementação e do desenvolvimento da política. No entanto,

Não há ainda no Brasil uma sistematização das concepções, tendências e metodologias de avaliação para aferir processos, resultados e impactos no campo das políticas e programas sociais. (Barreira e Carvalho (orgs), 1999:8)

Ainda que essa seja uma crescente preocupação, encontramos uma grande lacuna no que diz respeito ao desenvolvimento e estudos de processos avaliativos de projetos sociais, ou seja, avaliação dos trabalhos desenvolvidos nas bases, sejam eles culturais, esportivos, comunitários, dentro outros, cuja execução, em grande escala é atribuída à organizações não-governamentais. Essas organizações já reconhecem a importância da avaliação e até as desenvolvem, supostamente por conta de exigências das agências financiadoras, mas supõe-se que a devida relevância ainda não é contemplada em suas ações.

Em geral, as organizações dão importância ao planejamento da ação. Procuram até mesmo apropriar-se dos mais modernos modelos e processos de planejamento. A avaliação, no entanto, não tem o mesmo prestígio. Ao contrário, ela é bastante secundarizada na prática social. Só ganha importância para justificar ou ratificar um dada ação ou processo institucional. (Carvalho, 1999:58).

Ainda percebida como um procedimento burocrático de prestação de contas, confunde-se com fiscalização/auditoria externa ou com pesquisa acadêmica.

É preciso mudar essa percepção “pequena” da avaliação e apreendê-la como um dos processos indispensáveis na melhoria das decisões e ações no campo social. Por isso mesmo, o ato avaliativo está presente desde a decisão sobre a realização de um determinado projeto social até sua implementação, execução e resultados. (Idem:59).

Existe ainda a precariedade de processos de avaliação no interior do terceiro setor,

São poucas as organizações não-governamentais, no campo da ação social, que produzem avaliações de resultados e impactos. Nesta área, as organizações, em geral, não percebem importância de aferir resultados. É como se para os pobres, qualquer ação fosse lucro. (Barreira e Carvalho (orgs), 2001:129)

No entanto, a literatura nos mostra que é um processo em ascensão tanto no primeiro setor quanto no terceiro setor, que em virtude de exigências das agências financiadoras (Mokate, 2000; Minayo, 2005), têm considerado em seus projetos o desenvolvimento de processos avaliativos.

Desta maneira, no momento em que tais processos avaliativos ganham visibilidade, torna-se pertinente conhecer quais são as variáveis e as “escutas” executadas no processo da avaliação e, a partir disso, quais seus usos e possibilidades.

Será que elas apenas respondem a uma exigência do financiador, e mais uma vez constatamos um certo “abandono” das ONGs em relação aos seus próprios compromissos, já que avalia-se por necessidade financeira e não por princípios éticos?

Será que o desenvolvimento do processo avaliativo, quando levado com seriedade, proporcionará a possibilidade das ONGs se desenvolverem resgatando seus objetivos iniciais, ou como nos lembra Minayo (2005), as organizações tenderão ao desenvolvimento da cultura organizacional e não da cultura como aspecto de mudança social?

Ou será que os processos avaliativos, dentre outras questões que podemos levantar, servirão para legitimar o programa ou projeto desenvolvido e assim, justificar sua pertinência e continuidade, tornando-se o grande aliado da “transparência”, sem que seja considerada a natureza da ação? Ou melhor dizendo, o processo avaliativo vem se desenvolvendo numa perspectiva de questionar, de legitimar, ou acompanhar?

Sendo assim, o que a ascensão e prática da avaliação tornam melhor perceptível no terceiro setor? Sugerimos que inicialmente, algumas questões devem ser levantadas:

- Qual é a dinâmica de avaliação estabelecida?
- Quais as prioridades do ato avaliativo?
- Quais os desdobramentos do processo avaliativo?
- Qual a demanda de quem avalia para a avaliação?

Segundo Minayo (2005), o sentido nobre de um processo de avaliação é fortalecer o movimento de transformação da sociedade em prol da cidadania e dos direitos humanos. Afirma que para isso ocorrer, é necessário destacar quatro dimensões: utilidade, viabilidade, ética e precisão técnica.

Do ponto de vista da utilidade, uma boa avaliação visa a reduzir incertezas, a melhorar a efetividade das ações e a propiciar a tomada de decisões relevantes. Guia-se por quatro objetivos:

oferecer respostas aos beneficiários, à sociedade, e ao governo sobre o emprego dos recursos públicos; orientar os investidores sobre o fundo de sua aplicação; orientar os investidores sobre os frutos de sua aplicação; responder aos interesses das instituições, de seus gestores e de seus técnicos; buscar sempre uma melhor adequação de suas atividades. (Minayo, 2005:19).

Segundo a autora, os objetivos da utilidade e a viabilidade, são tradicionalmente conhecidos, pois tratam de evidenciar a eficiência, a eficácia e a efetividade.

Nas definições de Arretche (2006), a avaliação de eficiência se caracteriza pela relação entre custos e benefícios que uma política pode alcançar. Ou seja, é a relação entre esforço empreendido para uma determinada política e o resultado desta. Para a autora, são as menos estudadas e as mais necessárias, pois a crescente escassez de recursos públicos e o gigantesco volume da pobreza impõem a racionalidade do gasto público, para que sejam tomadas medidas dentro dos mecanismos de gestão dos programas que reduzam custos e aumentem o potencial dos resultados.

Assim, a avaliação de eficácia caracteriza-se pela relação entre metas e resultados de um programa, independentemente do impacto. É uma simples relação entre os resultados esperados e atingidos. É um relatório de acompanhamento e divulgação de resultados. São as avaliações mais realizadas, factíveis e baratas e são geralmente desenvolvidas pelos próprios implementadores da política.

Segundo a autora, na avaliação de efetividade se estabelece uma relação de causalidade entre o resultado de uma política e a própria política. Ou seja, é avaliar se determinado resultado é atribuído a determinada política. É uma avaliação muito difícil de ser realizada, pois supõe o isolamento de determinada política e determinado fenômeno da realidade para atribuir-lhes alguma relação. A importância destas metodologias de avaliação reside nos seguintes argumentos:

- Embora sempre tenha sido negligenciada a eficácia no uso dos recursos públicos, é um ideal democrático. Na nossa tradição associamos aos ideais democráticos idéias de justiça social, equalização e maior efetividade do gasto. Implementando programas sociais com recursos públicos, gastamos dinheiro da sociedade, assim, espera-se que isso seja feito com eficácia.
- O fortalecimento dos estudos no campo da eficiência do gasto público interessa

para que a população possa controlar o seu governo, saiba como é usado o recurso público e interessa ao próprio governo, que não é uma instituição monolítica. São conjuntos de agências fragmentadas, em que as políticas governamentais são muito mais um esforço de coordenação do que uma possibilidade de implementar decisões de cima para baixo.

- A dinâmica do governo é de controlar suas agências e aquelas que dispõem de mais recursos, são aquelas que têm maior autonomia em relação ao governo.

Assim, as avaliações de eficiência interessam a um bom governo do ponto de vista dos ideais democráticos, não apenas para os cidadãos controlarem o Estado, mas para o governo controlar suas agências. Comentando estas metodologias de avaliação Minayo faz a seguinte crítica:

Nestes casos, o que se espera de uma avaliação de projetos e programas sociais pode ser resumido em compreender o que contribuiu para o êxito dos programas, projetos e serviços; o que possibilita seu alcance e questiona seus limites. Toda avaliação útil, ética e tecnicamente adequada acompanha o desenrolar de uma proposta e subsidia a correção de rumos e a re-orientação de estratégias de ação. Seu sentido ético alia-se a seu valor técnico e de responsabilidade social. (Idem:20).

Salientando processos avaliativos responsáveis Minayo afirma que em relação à missão institucional, a avaliação de programas visa à economia interna de atuação de à criação de uma capacidade técnica adequada e de qualidade. Neste caso, ela lida com fortes componentes subjetivos, corporativos e de visão de desenvolvimento.

Minayo vê a avaliação como ideológica. Quando a ética vem junto com a valorização da avaliação como um processo de aprendizagem que pode subsidiar pessoas, organizações e grupos sociais em escolhas mais consistentes em relação aos rumos de suas iniciativas: a) Gestores e técnicos vislumbram o papel da avaliação como parte de seu planejamento e de sua práxis cotidiana, criando espaços permanentes de reflexão sobre a prática; b) Do ponto de vista ético, a avaliação de intervenções sociais se dirige para mudanças que precisam ser construídas no chão da realidade social.

No entanto, o que acelerou a valorização dos processos avaliativos na atual etapa do capitalismo não foi a demanda ou o reconhecimento pela reflexão, mas as mudanças no paradigma das relações sociais de produção, cujas características são o acelerado crescimento do fluxo de informações, de economia de escala e de focalização de ações. A práxis política do país ainda é orientada pela cultura autoritária e clientelista, que só reconhece um momento de avaliação das ações:

o início das atividades de um governo (federal, estadual, municipal), em que se critica sumariamente tudo o que foi realizado até então. A gestão pública parece ter de começar da estaca zero, ao bel-prazer da competência ou incompetência do gestor de plantão. Descontinuidade administrativa é o termo mais adequado para denominar esse desmando. Prejuízo à população é o resultado ao descalabro. (Idem:21).

Mesmo assim, na década de 90 intensificaram-se práticas de avaliação na área social no Brasil. Minayo atribui à esta intensificação alguns fatores:

1. a reforma do Estado, que fez diminuir sua presença direta nas áreas sociais e aumentar seu papel de formulador de políticas e repassador de recursos para o terceiro setor;
2. a focalização da ação governamental em determinadas atividades, exigindo análise de eficácia dos investimentos;
3. a entrada de organizações não-governamentais e da iniciativa privada na realização de inúmeros serviços de interesse público, em relação aos quais há uma concorrência por recursos e tanto as empresas como os governos cobram resultados;
4. as exigências dos órgãos internacionais que financiam projetos sociais;
5. a ampliação e o aprofundamento dos mecanismos de controle social, colocando os recursos públicos sob vigilância da sociedade civil e gerando pressão dos meios de comunicação e da opinião pública.

Colocados os fatores acima mencionados, é impossível não levantarmos algumas questões entre o crescente desenvolvimento dos processos avaliativos e o terceiro setor.

Primeiramente, no que diz respeito ao item 1, a questão que se coloca é como se criam políticas públicas sem a presença nas áreas sociais e o posterior reconhecimento da demanda social? Desta maneira, o terceiro setor pode revelar-se como uma instituição capaz de executar políticas e incapaz de responder à demandas sociais, caso não haja uma real interlocução dialógica com o poder público. A qual, a meu ver, deve ser executada não pelos gestores das ONGs, mas pela população em geral.

Em relação ao item 2, o principal interesse parece não considerar a qualidade do projeto e sua relação com a demanda, mas sim e somente se este foi ou não executado.

O item 3 nos revela a cultura de consumo e competitividade com que se trata a questão social.

O item 4 deixa a pergunta: qual é o real interesse dos órgãos governamentais, embora saibamos que são diversos no que diz respeito à promoção da cidadania?

O item 5 e de certa maneira todos os outros, nos remetem ao plano da reforma de

Estado e dos pilares da política de Estado Mínimo que assola todas estas questões, um deles é; por que só agora que a população é responsabilizada pelo desenvolvimento social desenvolvem-se políticas de avaliação? Por que quando e tão somente o Estado promove ajustes fiscais e coloca nas mãos da população seus próprios deveres, pretende-se investigar recursos públicos? Seria para culpabilizar a população pelo fracasso da provisão dos bens sociais?

Estas e outras questões sobre os processos de avaliação e o terceiro setor são fundamentais para a presente pesquisa, não com o intuito de deslegitimar o setor, mas com o intuito de contribuir para o esclarecimento de seus processos de escolhas e caminhos, visando a conquista de suas próprias e dignas missões, as quais legitimam sua existência.

A leitura dos projetos desenvolvidos no Terceiro Setor, tal como seus processos de avaliação, requer um referencial teórico que permita compreendê-los em seus aspectos micro e macrossociais, já que estão envolvidos em seus discursos os conceitos de cidadania, democracia, espaço público e transformação social. Para tanto, a Psicologia Social Comunitária (PSC), que se constitui a partir dos trabalhos de base comunitária, adotando hoje uma perspectiva crítica e transformadora, além de nos auxiliar nesta leitura contribui para o avanço e a atualização no campo dos trabalhos sociais de base comunitária, neste caso, desenvolvidos pelo Terceiro Setor.

CAPÍTULO 3

PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA E O COMPROMISSO SOCIAL

O presente capítulo visa elucidar conceitos, trajetórias e metodologias da Psicologia Social Comunitária (PSC), que podem contribuir para os processos de avaliação de projetos sociais comunitários na esfera do Terceiro Setor.

O Compromisso da Psicologia Social Comunitária.

Considerando que a Psicologia Comunitária, segundo a psicóloga venezuelana Maritza Montero (2006), desde seu início está orientada para a transformação social, cujo objetivo é voltado à transformação das comunidades e dos atores sociais, aspirando seu fortalecimento para obter e produzir novos recursos para o alcance das mudanças desejadas e planejadas pelos mesmos em seu entorno, pergunta-se: qual a relação entre o novo modelo de intervenção social predominante no Terceiro Setor – a parceria, nos trabalhos de intervenção comunitária – e o compromisso com a transformação social?

A psicologia comunitária problematiza o estudo do compromisso em função de valores relativos à justiça e igualdade social, aos direitos humanos, aos interesses e necessidades das comunidades e, fundamentalmente, ao respeito pelo outro. (Montero, 2005:283).

Tais valores são norteadores do compromisso com a transformação social e pressupõe a participação como elemento fundamental empregado nas metodologias de ação e reflexão para a Psicologia Social Comunitária. A participação e a reflexão são entendidas como processos pertinentes à todos os agentes envolvidos nos processos de fortalecimento comunitário, o que significa que todos os agentes são responsáveis, embora de maneiras diferentes, pela transformação social.

É um lugar comum da Psicologia Comunitária o reconhecimento de que sem a participação da comunidade, sem sua incorporação comprometida nos projetos de interesse social que beneficiam a comunidade, a ação dos agentes externos não tem efeitos duradouros. (Montero, 2005:242).

Na perspectiva psicossocial comunitária, temas e prioridades são decididas pela e com a comunidade, pois o compromisso não é unilateral. Dessa maneira, a ação dos agentes

externos se facilita porque seu compromisso os faz mais abertos à novas idéias e perspectivas, à diversidade e às necessidades dos outros. O mesmo deve acontecer com os agentes internos, cuja criatividade e originalidade também é facilitadora do compromisso.

Porém o efeito mais importante do compromisso é produzir análises mais sérias e profundas, mediante o esforço conjunto de ambos tipos de agentes, acompanhados de ações mais produtivas e mais adequadas às situações específicas nas quais se atua. (Montero, 2005:247).

O comprometimento com a transformação social para a Psicologia Social Comunitária supõe, através de suas metodologias de ação e reflexão, o desenvolvimento da capacidade de decisão, de controle das próprias ações e a responsabilidade por suas conseqüências. Supõe também uma redefinição do poder. Isso gerará a capacidade para a realização de mudanças, em larga medida, na estrutura social.

Se a psicologia está interessada em transformação social, ela deve necessariamente entrar no campo político. Implementar um programa requer ação política. O caráter político da psicologia comunitária é em primeiro lugar, o reconhecimento explícito do objetivo transformador. *Ademais, tão político é calar e ocultar como fazer ouvir sua voz. A diferença reside em manter o status quo ou em buscar a transformação democrática.* (Montero, 2006:144).

É importante assinalar que nem toda psicologia com apelo comunitário tem este foco. A que tratamos aqui é da corrente que podemos chamar de construção e transformação crítica.

As ações psicossociais comunitárias de reflexão, decisão e planejamento dirigidas à transformação, de maneira participativa, tem caráter democrático. Em tal sentido, são ações políticas, pois são formas cidadãs de exercer democracia.

Um governo é democrático quando responde às preferências de seus cidadãos, sem estabelecer diferenças políticas entre eles. Há democracia quando o sistema político está disposto a satisfazer inteira ou quase inteiramente a todos esses cidadãos, no qual se traduz a igualdade de oportunidades para decidir suas preferências, para manifestá-las e para receber igualdade de tratamento por parte do governo. (Montero, 2006:148).

Esse conceito supõe formas mais ativas, visíveis e tangíveis da sociedade civil e demanda do espaço político a redefinição não somente do papel dos cidadãos, mas também do sistema democrático em si, rompendo com a crença geralmente aceita de que a política, a gestão da coisa pública, a ação de governar, são assuntos exclusivos de um setor da população, espécie de casta ou estamento: os políticos profissionais.

Essas opiniões e ações expressam formas de ruptura com a passividade, propõem uma

nova identidade social e rechaçam a idéia que considera os cidadãos como terceiros excluídos, bons só para votar e serem cooptados. Também rechaça a concepção política que faz do binômio Estado-governantes um universo separado, impenetrável, aberto ao povo somente na hora do voto.

O caráter político deste processo se dá no fato de que as relações de poder produzidas por formas participativas democráticas abarcam a organização social, a geração de normas, a distribuição de benefícios, a criação, desenvolvimento e administração de recursos, aplicação de programas de alcance coletivo e tomada de decisões. Estas manifestações residem na comunidade, que ocupa assim um espaço público e fortalece a sociedade civil. (Montero, 2006:158-9).

A Trajetória do Compromisso

A idéia do compromisso da PSC é determinada política e historicamente, percorre trajetórias, e responde a um interesse, nesse caso, coletivo. Quintal (2007), considera dois aspectos como determinantes dos processos que influenciaram a Psicologia Comunitária (PC):

1. O processo histórico da prática da PC, recuperando as condições que contribuíram para o aparecimento dos chamados trabalhos em comunidade;
2. Os aspectos que explicam como a profissão do psicólogo foi sendo constituída, criada, em torno de que temáticas/problemáticas foi se estruturando e preparando novos quadros de psicólogos para a realidade brasileira.

Nos primeiros anos da década de 60 no Brasil, acontecem tentativas de significativas transformações, especialmente na área educacional, que visavam o desenvolvimento de uma consciência crítica na população, a fim de que esta pudesse recuperar seu lugar no processo social do qual fazia parte.

Exemplo disto foram os trabalhos executados principalmente no nordeste do país, de educação popular e de adultos, fundamentados na filosofia e no método de Paulo Freire, apresentando um compromisso explícito com a libertação dos setores populares e com o resgate do seu papel como agentes sociais e históricos. (Quintal, 2007:58).

Entretanto, tais trabalhos foram comprometidos pelo recrudescimento dos mecanismos e das formas de controle repressivo empregados pelo Estado para conter as manifestações populares e impedir o fortalecimento da crença da população em si mesma, enquanto agente do processo social e político.

Segundo Quintal, no início dos anos 60, o Brasil e vários países da América Latina entram em um período de greves e fortes confrontos entre o Estado e as forças capitalistas *versus* as necessidades básicas da população e a participação da sociedade civil nas discussões políticas e societárias.

As primeiras experiências comunitárias se deram através de movimentos sociais – sindicais, urbano e camponês, movimentos de bairros e comunidades eclesiais de base, femininos, negros –, que se lançavam à tarefa de construção de laços e ações comunitárias.

No meio rural, as ligas camponesas vão aglutinando um número maior de trabalhos em torno de reivindicações de necessidades básicas. As greves espalham-se em vários setores da população, o desemprego atinge números assustadores e a inflação torna-se insuportável para as classes trabalhadoras e para a população em geral.

Em março de 1964, instaura-se o regime militar no país que contribui para um recrudescimento dessas condições, assim como por instalar um regime de terror político e cultural na realidade brasileira. (Basbaum, 1976 *apud* Quintal, 2007:58).

O Brasil é obrigado a conviver com um sistema de governo que põe fim a vários direitos civis, enquanto as contradições existentes na realidade social vão criando situações concretas na vida das pessoas, sobre as quais vários profissionais passam a atuar. (Iglesias, 1993 *apud* Quintal, 2007:59).

Segundo a psicóloga social brasileira Sílvia Tatiana Maurer Lane (2007) e Quintal (2007), o golpe militar de 1964 tem muito a ver com o surgimento da Psicologia Comunitária, pois durante as décadas de 60 e 70, foi denominada de Psicologia na Comunidade, caracterizada pela proposta de deselitizar a Psicologia e de se tornar mais ligada às condições de vida da população, saindo das escolas e consultórios e sendo desenvolvida na comunidade.

...se num primeiro momento (1968-75) vivemos um período de extrema repressão e violência, quando uma reunião de cinco pessoas já era considerada subversão, ele fez com que, individualmente, os profissionais de psicologia se questionassem sobre sua atuação junto à maioria da população, e de qual seria o seu papel na sua conscientização e organização. (Lane, 2007:17).

Vale ainda lembrar a crise em que vivia o profissional da Psicologia. O psicólogo brasileiro Eduardo Mourão Vasconcelos (1985), atribui à esta crise diversos fatores: o aumento do número de profissionais e a crise em relação ao modelo adotado pela área – a clínica, que copiou tendências da Europa e dos Estados Unidos para o desenvolvimento de seu campo de atuação.

Ainda na década de 60, mediante a proposição de modelos alternativos em saúde mental e da inserção do psicólogo em serviços públicos, frequentemente acompanhados de

projetos de atuação comunitária, os psicólogos, chamados a atuar, aproximam-se de setores da população mais pobres.

Com a ampliação dos sistemas de saúde e educação pública no país e a regulamentação, em 1962, da profissão de psicologia, mesmo que importados modelos da Europa e dos Estados Unidos, o profissional é chamado a trabalhar com setores desprivilegiados da população, vislumbrando uma alternativa à sua crise e atribuindo uma significação política de mobilização e transformação social ao procurar desenvolver os instrumentais de análise e intervenção relevantes para as novas problemáticas que se apresentam aos psicólogos no contato com tais populações.

Desde meados da década de 60, no Brasil, a utilização de teorias e métodos da psicologia em trabalhos feitos em comunidades de baixa renda, visando, por um lado, deselitizar a profissão, e, de outro, buscar a melhoria das condições de vida da população trabalhadora, constitui o espaço teórico e prático do que passamos a denominar a “psicologia comunitária”, ou “psicologia na comunidade”. (Campos *apud* Freitas, 1994).

É nesse contexto, que se vê o início do termo psicologia na comunidade. No entanto, sabemos também que o psicólogo não tinha uma prática definida e nem teórica que subsidiasse sua prática, mesmo que convicto do seu papel político e social. Referenciais teóricos e metodológicos de outras áreas do conhecimento como antropologia, sociologia, educação, história, educação popular e serviço social, eram emprestadas pelos psicólogos para que estes pudessem dar algum apoio aos trabalhos comunitários.

A maneira como isto era feito e segundo quais orientações teóricas e metodológicas, eram aspectos pouco debatidos no período e haviam poucos psicólogos com disponibilidade e envolvimento para participar destas práticas. As ações reproduziam a prática clínica no contexto comunitário e não integravam o saber de outras áreas do conhecimento.

...a maioria dos trabalhos dessa época tinham um forte cunho assistencial e manipulativo, utilizando técnicas e procedimentos sem a necessária análise crítica – a intenção era boa, porém não os resultados obtidos. (Lane, 2007:18).

Neste momento, em que a psiquiatria abala os conceitos de doença mental, e desloca a questão para a saúde mental e para uma ação preventiva junto à maioria da população desatendida pelo Estado, a crise da psicologia como ciência está patente.

No entanto, a atuação dos psicólogos em comunidades na década de 60, no momento em que surge uma preocupação com a alfabetização de adultos como instrumento de conscientização, leva os psicólogos na década de 70, a desenvolverem atividades em comunidades em termos de educação popular, tendo como meta a conscientização da

população.

A década de 70, foi um importante momento para a Psicologia reavaliar sua prática e sua teoria, reaproximando-se, segundo o psicólogo brasileiro Alberto Abib Andery (1994), das ciências histórico-sociais, através dos trabalhos em comunidades, numa época em que a interdisciplinaridade das ciências humanas e sociais é valorizada e em que o trabalho educativo é tido como primordial na atuação social.

Como norteador do trabalho social, houve a valorização do trabalho educativo conscientizador e reconhece-se como pioneiros e mestres, autores que não eram profissionalmente psicólogos, dentre eles Paulo Freire.

O método Paulo Freire não é só uma técnica pedagógica de alfabetização, mas constitui-se num modelo de trabalho de aproximação às classes populares. Mostra para o psicólogo o que se pode fazer em prol da conscientização e da redescoberta do valor dos indivíduos submetidos a processo seculares de dominação e alienados de sua própria cultura. Articula as forças vivas de resistência, de reação, crescimento e libertação dos grupos sociais populares. (Andery, 1994:207).

Nesse sentido, ao propor uma possibilidade de mudanças radicais para a psicologia, é que a Psicologia na Comunidade pode vir a ser uma nova maneira de fazer psicologia que, dialeticamente, nega seu passado para reconstruir-se, aproveitando elementos do passado e do presente para constituir-se numa práxis e numa nova ciência psicológica, verdadeiramente, Psicologia Social, mesmo que houvessem visões divergentes.

O autor caracteriza três diferentes visões que divergem de uma psicologia social e dialética, presentes na prática do psicólogo na comunidade:

1. Benevolente e caritativa: são as ações “nas horas vagas” em prol das “classes desvalidas”. Esta ação é remediativa e superficial, não implica em nenhum questionamento da Psicologia em si mesma, não se pensa em inovações técnicas, nem se admitem novas visões teóricas e muito menos reavaliam-se as alianças já feitas com as classes dominantes. Um exemplo é a reprodução de práticas clínicas psicológicas nos bairros populares, que incluem parâmetros já estabelecidos de julgamento e diagnóstico, que nada influenciarão nas mudanças sociais e na estrutura de relacionamento atual das classes sociais, muito pelo contrário, retarda mudanças desta natureza.
2. Controle moral dos hábitos desviantes: os psicólogos cumprem a função de meros guardiões, na comunidade, da ordem instituída, sem nenhum questionamento dos fatores sociais que levam aos assim chamados comportamentos desviantes, como

homossexualidade, toxicômanos, desempregados e menores abandonados.

3. Ativismo político partidário: ao invés de profissionais preocupados com o crescimento das práticas educativas e de conscientização e libertação, os ativistas partidários poderiam, sob o manto da psicologia, impor seus partidos políticos e recrutar seus grupos ou tendência de apoio partidário.

Andery salienta que muitos dos que condenam essas práticas as reproduzem. Isso aponta, considerando as metodologias empregadas e a descrença, como veremos abaixo, para uma transformação paradigmática da psicologia, na necessidade de uma revisão teórica e, conseqüentemente, reorientação metodológica das práticas em psicologia, que não transformariam somente a ação do psicólogo, mas também o próprio sujeito – o psicólogo – que propõe a ação e que, aparentemente, não se considera como sujeito reproduzidor de uma prática dominante, numa lógica burguesa, imbuído do único saber supostamente imprescindível à ação comunitária. Por fim, reproduz as práticas de dependência e mantém, sem nenhuma reflexão de si mesmo, seu próprio *status quo*.

Para avançar um pouco, nesse conhecimento da Psicologia do trabalhador brasileiro, é preciso primeiro explicitar o viés de classe média que institui o modelo burguês como padrão de normalidade e julga desviante e marginal a classe trabalhadora como um todo, reservando-lhe o dilema de escolher o padrão de desenvolvimento psicossocial burguês, inacessível de fato para a classe trabalhadora, ou então resignar-se ao estigma de classe inferior não só socialmente como também psicologicamente. (Andery, 1994:219).

Quintal de Freitas (2002), procurando caracterizar a prática da *Psicologia na Comunidade*, assim como seus pressupostos teóricos e seus desdobramentos no cenário social e na psicologia enquanto ciência, desenvolve a seguinte crítica:

As técnicas utilizadas eram instrumentos tradicionais e reconhecidamente difundidos para o tratamento de problemas psicológicos – psicoterapia, diagnóstico e testes de personalidade. Estes instrumentos têm como finalidade identificar as crises vividas e promover algum tipo de classificação para tentar solucioná-las ou atenuá-las.

Esta prática revela a crença de que os problemas vividos pela população são originados por fatores psicológicos.

As condições concretas da vida da população não é questão central e sim questões como neurose, psicose, histeria e problemas relacionais pessoais e familiares, que podem dificultar o desenvolvimento do processo comunitário.

As questões de fome, desemprego, moradia, dentre outros, simplesmente tornam-se o

cenário onde ocorre toda a trama psicológica.

Existe nesta prática uma continuação e extensão da psicologia clínica. Os vínculos e compromissos da psicologia com a realidade na qual está inserida não estão resolvidos. A prática revela uma posição de busca e preservação da identidade da psicologia que deve existir e, no entanto, a maneira como isso é realizado deve ser questionada.

A população é colocada na condição de objeto a ser investigado em relação à seus aspectos dinâmicos internos dos indivíduos. O contexto social, dinâmico e concreto é colocado à margem da relação estabelecida. Assim, a produção de conhecimento se reduz à aplicação de técnicas já existentes e solidificadas em seu corpo teórico, havendo apenas a preocupação de verificar o grau de resolução e extensão das mesmas. O saber científico se reveste de importância ao ser atribuído como responsabilidade única do profissional envolvido – o que conhece o caminho a ser percorrido.

A população vira receptora das intervenções e técnicas utilizadas, assim como das produções teóricas derivadas.

Se percebe uma solidificação de uma psicologia neutra e não comprometida com os conflitos sociais. Na denominação de Paulo Freire, uma psicologia bancária. Produz resultados que permite classificar as pessoas, atribuindo uma característica natural à seus problemas e reproduzindo o *status quo* vigente e as explicações psicologizantes para as condições concretas da vida das pessoas.

Durante a década de 70, quando os psicólogos já não mais atuavam somente em escolas, empresas e consultórios, mas também em favelas, associações de bairros e comunidades eclesiais de base, os trabalhos eram de envolvimento e participação política junto aos movimentos populares.

Desenvolviam-se diferentes atividades, desde a promoção de reuniões e discussões em torno das necessidades vividas pela população; passando por levantamento de dados e descrição das condições de vida e das deficiências educacionais, culturais e de saúde da população; assim como oferecendo algum tipo de assistência psicológica gratuita; até a participação conjunta em passeatas, mobilizações e abaixo-assinados, dirigidos às autoridades. (Freitas, 1996:67).

Os trabalhos eram voluntários e quem os desenvolvia normalmente também desenvolvia trabalhos ligados à academia, propiciando o início do debate sobre a prática do psicólogo na comunidade e de seu compromisso social e político.

Os psicólogos passam a questionar sua prática quando também na universidade, a partir dos movimentos de 1968, questiona-se o ensino e a academia, abrindo uma reflexão

crítica quanto ao seu papel.

Vários profissionais liberais, dentre eles intelectuais de diferentes áreas do conhecimento e outros que estavam inseridos na academia, procurando contribuir com o movimento popular e neste atuando, começam a publicar e analisar as formas de educação popular, estudando os processos de formação de consciência e de participação política da população. Essa inserção da e na academia, iniciou os debates e reflexões a respeito da prática do psicólogo e do seu compromisso social e político.

Sabemos que a prática científica não é imune aos movimentos sociais em cujo contexto se desenvolve, e a psicologia social comunitária não é exceção a esta regra. (Campos, 2007:9).

Segundo Vasconcelos (1985), a implantação da psicologia comunitária no Brasil se dá em três direções:

1. Via acadêmica: a Faculdade de Psicologia, ao copiar currículos estrangeiros, não possibilitou uma prática concreta, pois não possuía referências práticas que orientassem sua teorização e sua adequação à realidade brasileira;
2. Movimento popular: em experiências concretas em Associações de bairro, creches comunitárias, clubes de mães, comunidades eclesiais de base. Eram experiências autônomas, das quais estudantes e profissionais de psicologia acompanhavam através de compromisso político pessoal, sem relação com a psicologia acadêmica e até mesmo ignorando-a. As experiências ocorriam de maneira espontânea, sem avaliação rigorosa de seus resultados e sem uma busca de sistematização teórica;
3. Estado: A psicologia comunitária vem gradativamente se incorporando às instituições sociais, principalmente ligadas ao Estado. Normalmente, eram projetos-piloto em pequenas unidades de saúde, escolas, comunidades, sem existir uma integração dessas iniciativas em psicologia comunitária.

Muitas dificuldades foram encontradas, no início dos trabalhos comunitários desenvolvidos pelo psicólogo, no que diz respeito ao crescimento de uma atividade comunitária. Dentre elas, a difícil relação entre agente interno e externo, que via que processos simbólicos sutis substituíam as próprias lideranças locais, culminando na manutenção da dependência. Havia ainda o perigo de instituições que usavam o trabalho comunitário para fazer dos movimentos uma “correia de transmissão” de idéias e propostas e como forma de ganhar adeptos no meio popular.

Assim, via-se que a preocupação com formas de cooptação da população eram

latentes. Se pensarmos que a prática do psicólogo não era bem definida e que mesmo emprestando de outras áreas do conhecimento, seus saberes ainda reproduziam na comunidade a prática clínica, colocando o profissional na posição de quem sabe e a população na posição de auto responsabilização por seu “fracasso social” (herança da prática clínica) e assim não contribuindo para uma ação participativa e reflexiva, que atribuísse valor ao saber local e à sua participação em seus próprios processos de mudança social, a ação do psicólogo também nos remete à formas de cooptação, à medida em que contribuía para a manutenção da ideologia dominante presentificada em suas formas de atuação.

As questões relativas à falta de definição e de especificidade da prática da psicologia em comunidade começam a aparecer em debates da ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social –, criada oficialmente em julho de 1980, tendo como um dos fundadores Sílvia Lane, constituindo-se, no contexto da psicologia no Brasil, em um marco importante para a construção de uma psicologia social crítica, histórica e comprometida com a realidade concreta da população.

Em 1981, houve um encontro que visou proporcionar uma compreensão de uma psicologia social comunitária, a partir de experiências com trabalhos comunitários na década de 70. Lane descreve alguns momentos do encontro e tece conclusões à respeito da prática comunitária, tais como:

O Projeto de Saúde Mental Comunitária do Jardim Santo Antônio apresentava uma proposta que se origina na universidade em 77, numa visão do compromisso dela com a sociedade.

Os serviços prestados nesse projeto eram: atendimento psicológico individual e grupal, acompanhamento do clube de mães e grupo de jovens, e promoção de reuniões da equipe com grupos do bairro a fim de definir programas de ação.

Com o objetivo de atuar a nível da saúde mental, a equipe detecta como principais problemas da população, além de questões como ausência de infra-estrutura, baixos salários, violência urbana, desgaste físico e psicológico, a questão da perda da identidade cultural, devido à migração, a ação dos meios de comunicação transmitindo a ideologia de uma sociedade de massa e de consumo e, por último, a ausência da organização popular. (Lane, 2007:20).

Da prática desenvolvida, o grupo profissional chega à definição de seu objetivo e de seu papel, que seria o de proporcionar o crescimento da consciência dessa população através da participação dos indivíduos em grupos, visando que estes mudassem seu cotidiano.

Outra experiência relatada referiu-se à utilização do psicodrama-pedagógico com mulheres na periferia, colocando como objetivo a educação popular, auxiliando o grupo a

perceber a sua própria realidade, a sua própria cultura.

Em outra experiência, realizada pelo Centro de Educação Popular do SEDES-SP, apresentou-se uma proposta de intervenção crítica e de prestação de serviços nas áreas de saúde e educação, tendo como princípios básicos: a importância da organização legítima dos trabalhadores por eles mesmos, a importância do controle pela base dos movimentos populares, a importância do aspecto organizativo como conscientizador dos movimentos, e o profissional como dinamizador, como animador dos grupos, nunca como liderança.

Assim, é identificado no encontro que qualquer profissional ligado realmente aos movimentos populares tem o papel de Educador Popular.

Outras experiências em centros de saúde, em bairros, com grupos de mulheres, de adolescentes, de teatro, foram apresentados, sempre enfatizando o grupo como condição básica para a ação clínica, como preventiva e educativa.

Das muitas experiências relatadas, viu-se que estas priorizavam levar a comunidade a conhecer sua própria realidade, realizar assembleias visando a tomada de decisões coletivas e a autonomização do grupo.

Reflexões sobre experiências realizadas no Nordeste, acerca da psicologia social comunitária, apresentaram dois níveis de atuação: 1. o desenvolvimento de trabalho educacional, visando a organização grupal e sua autonomização e 2. desenvolvimento de trabalho de assessoria à grupos já existentes.

Segundo Lane, neste encontro pode-se detectar uma prática voltada à prevenção da saúde mental, unindo psicólogos, psiquiatras e assistentes sociais, e outra prática voltada à educação popular com a participação de pedagogos, psicólogos, sociólogos e assistentes sociais. Pode-se perceber neste encontro que essas duas práticas ainda se confundiam.

A análise dos trabalhos conduziu os participantes do encontro a questionar a atuação do psicólogo, considerando que a mesma possui uma visão fragmentada do ser humano ao abordar de maneira independente os processos de educação, aprendizagem, terapia e conscientização.

O encontro se encerra com o questionamento sobre a atuação do psicólogo: esta se caracteriza por tarefas visando à prevenção e a cura da doença mental ou por tarefas educativas e conscientizadoras? O que é específico da psicologia e dos demais profissionais envolvidos nas mesmas tarefas? E, qual o papel da universidade?

O que vemos nesse momento é ainda uma visão do psicólogo que se define pelas técnicas que utiliza e não pelo conhecimento que ele tem do psiquismo humano, do indivíduo como pessoa que se constrói na relação com os outros, no desenvolvimento de

suas atividades, no movimento de sua consciência e na produção de sua identidade. É ainda uma visão fragmentada do indivíduo: aprendizagem, educação é um processo, terapia é outro, conscientização é outro ainda. Parece que o único ponto constante é a relação grupal, é no encontro com os outros semelhantes que descobrimos a realidade, que descobrimos a individualidade e a sociedade. As idéias são discutidas em torno de técnicas ao invés de considerarem a natureza do psiquismo humano e a natureza do indivíduo que interage com outros. (Lane, 2007:23).

Nota-se que as ações e reflexões sobre os trabalhos comunitários desenvolvidos nesta década, estavam muito mais relacionadas a uma nova experiência para a psicologia e assim, ao seu processo de conhecer e conscientizar-se, ou seja, apropriar-se, enquanto profissão e profissional, das populações atendidas e de si mesma. Fala-se em Paulo Freire e educação popular, mas isso não aparece com freqüência nos relatos das ações desenvolvidas nesta década.

Quando se inicia os anos oitenta, as várias manifestações se colocam ao lado das classes populares. Eram formas de mobilização popular – algumas mais organizadas, outras menos – que põem em discussão o sistema social e político vigente, assim como buscam transformações das condições de vida da sociedade.

Quando o país começava a viver um clima de expectativa para com a abertura democrática em fins dos anos 70 e início dos 80, a discussão e divulgação sobre os trabalhos desenvolvidos em comunidade passaram a ter mais atenção, evidenciando-se uma preocupação sobre o seu caráter de clandestinidade. Além disso, as discussões permitiram criar espaços para repensar os aspectos não-remunerados e voluntário, como também os metodológicos referentes à prática do psicólogo em comunidade. (Freitas, 2007:65-66).

O quadro de aproximação da psicologia à população desfavorecida aumenta e a psicologia começa a abrir novos e diferentes espaços de atuação, tais como bairros periféricos, áreas marginais (favelas), postos de saúde, instituições ligadas aos menores e à família, associações de bairro e sindicatos, entre outros. Daí começa-se a perceber a necessidade de estabelecer referências para esta nova prática e também começa a surgir a denominação de psicologia na comunidade e ainda psicologia comunitária. Inúmeras são as dificuldades, especialmente quando as divergências se assentam nos aspectos filosóficos e metodológicos desta prática.

O trabalho dos psicólogos nas comunidades começa a adquirir outras dimensões, no tocante às suas formas de atuação e compromissos estabelecidos com as populações mais pobres e dá-se início à formas mais claras e objetivas à respeito de suas concepções teóricas e metodológicas de compreender e atuar no universo já adentrado – o da injustiça, da carestia,

da dominação.

A insuficiência da Psicologia, para a vida da população, se faz clara. Em diversas regiões do país, na administração pública, nos serviços de saúde e na educação, se criam espaços para a atuação do psicólogo, institucionalmente reconhecida. Este profissional pode agora trabalhar junto aos desfavorecidos e sua atuação pode ser mais direta e eficaz. Não há mais a necessidade de lutar contra os inimigos políticos repressivos e fatais.

Há sim, inimigos fortes, como a fome, o desemprego, a falta de moradia, as condições precárias de saúde e educação e a carestia, entre outros. Os psicólogos podem agora ser chamados para trabalhar com estes problemas e é nesta relação que os modelos tradicionais e vigentes na psicologia mostram mais claramente suas insuficiências e incoerências metodológico-filosóficas. E é aqui que as perguntas relativas a “o que fazer” e “como fazer” se tornam decisivas, necessitando de respostas rápidas e referendadas por uma realidade social concreta. (Freitas, 2002:143).

Isto nos remete à uma reflexão sobre o papel da psicologia nas classes desfavorecidas enquanto é outro componente político-ideológico no cenário em que vivemos e por outro lado, ao tipo de compromisso que este campo vêm assumindo enquanto produtor de conhecimentos, destinados a descrever as condições reais vividas pela população e, conseqüentemente, a explicar os fenômenos psicológicos presentes nas pessoas que vivem nestas condições. (Sawaia, 1987 *apud* Freitas, 2002).

Assim como os profissionais das áreas de saúde, educação, administração e ciências políticas, os psicólogos – ainda em número reduzido – também se alinharam a estes cenários de mobilização popular e nacional. Sua participação ocorreu em cada mobilização de maneira diferente. Fazia-se claro o fato de que a psicologia, dentro de suas propostas tradicionais e vigentes, desde sua criação como profissão no país, não colaborava para responder às dificuldades que as pessoas enfrentavam diariamente, assim como não apontava alternativas concretas e imediatas. Os modelos adotados não se adequavam a este novo personagem social, que começava a tomar corpo e coragem, assim como a chegar às ruas, aos lugares de trabalho e às casas. Estes modelos respondiam a alguns segmentos da sociedade: aqueles considerados privilegiados economicamente e socialmente.

Durante a década de oitenta, a atuação dos psicólogos na comunidade, como a de outros profissionais, se sustentou claramente sobre o pilar da participação política e da solidariedade com a situação concreta, vivida pela população em geral. Num momento político e histórico em que o Estado ocupava uma posição de confrontação em relação às necessidades básicas da maioria de seu povo, este pilar de participação política parecia, por si só, sustentar e prover fundamentos para a própria continuidade e construção de cada profissão envolvida. (Freitas, 2002: 142).

No entanto, o modelo de participação política e da solidariedade não eram suficientes por si só para sustentar uma profissão dada na sua relação com o contexto social e nas construções teórico-metodológicas próprias de sua especificidade. No referido contexto, o Estado vai permitindo a criação de espaços institucionais para estas manifestações e os psicólogos começam a ser integrados às instituições de saúde, educação, administração pública.

Agora, embora tenham sido reconhecidas as ações da psicologia e a importância destas, o que culminou no lugar que os psicólogos começaram a ocupar na cena nacional, seus trabalhos estavam ganhando lugares definidos, ou melhor, institucionalizados. É claro, que isso permitiu novos vínculos com a população,

A relação com a comunidade pode, desta maneira, dar-se de um modo mais direto e eficaz. (Idem)

Segundo a autora, isto possibilitou que as incoerências e insuficiências da psicologia se mostrassem mais claramente.

Ao mesmo tempo, pergunto também, se ao institucionalizar-se a profissão do psicólogo, seu caráter politizador e participativo não foram cooptados pelas lógicas empregadas em tais instituições, considerando que tais instituições mantinham-se sob a tutela do Estado.

Práticas dos anos 80

Andery apresenta a visão e a prática do psicólogo na comunidade na década de 80. Sua leitura sobre tal visão e prática denota um agir comunitário ainda centrado no indivíduo e na prática clínica, mesmo considerando os conflitos e interesses de classe que permeiam a sociedade, como importantes saberes norteadores, para a psicologia, do trabalho em comunidades.

Primeiramente destacando a “nova prática” da psicologia, vê-se na psicologia um saber que pode contribuir para as populações mais pobres, no sentido de ajudá-los a superar suas dificuldades de vida comum, caracterizando esta população, devido às suas condições precárias de vida, com problemas de relacionamento entre si, como comportamentos agressivos ou passividade generalizada, que impediam a população de organizar-se no sentido de uma tentativa de superação destas dificuldades, visando desenvolver nestes indivíduos e grupos sociais a percepção melhor dos problemas comuns e conseqüências comportamentais.

Uma segunda descrição é sobre a chegada do psicólogo na comunidade e seu distanciamento da tradicional clínica, que foi marcado pelo surgimento da priorização das classes populares como sujeitos de atenção e serviços profissionais, já que são as mais numerosas numa cidade grande e até então, desassistidas pela psicologia.

Entra-se numa fase histórica da psicologia, a partir do momento em que a dimensão social e histórica da Instituição Psicologia e seus compromissos tradicionais com a ordem burguesa ficam claros, os quais, no final do século XIX e primeira metade do século XX estavam à serviço da sociedade capitalista e, em geral, inconscientes do alcance de suas práticas no que diz respeito às conseqüências sociais das mesmas.

Com a guerra fria, aparece uma tensão desconhecida no “mundo psi”, a permanência da via tradicional pró-capitalista versus o questionamento crítico de seus métodos. Segundo o autor, é dessa tensão que, em parte, surge a proposta de psicologia na comunidade,

com funções não só clínicas mas principalmente educativas de suporte ao movimento de conscientização social e de redescoberta dos protagonistas do conflito social de classes que permeia a sociedade capitalista. (Andery, 1989:128).

Para Andery (1989), o Psicólogo na comunidade vira agente-educador. O processo psico-educativo, que não era mais somente o clínico, implicava na consciência da identidade de classe e dos conflitos de interesses de classes que permeiam a sociedade.

Essa fase recente da psicologia na comunidade não nasce sozinha, como se fosse geração espontânea, mas no seio de uma compreensão crítica maior dos conflitos sociais do nosso tempo e de uma redefinição do papel da ciência e dos intelectuais na nossa sociedade. (Andery, 1989:128).

Muitas áreas interdisciplinares deram sua contribuição à redefinição da psicologia para se tornar realmente social e comunitária, tais como a pedagogia de Paulo Freire e a psicologia social de Sílvia Lane.

Em relação às práticas desenvolvidas relatadas por Andery, as objeções e dúvidas maiores à esta linha de atuação profissional podem resumir-se nos seguintes questionamentos mais freqüentes:

1. Por privilegiar, na comunidade, ações de relevância social ou reivindicações de melhoria de vida, e por propor um trabalho psico-educativo que leva ao desenvolvimento da consciência social das pessoas, não estaria o psicólogo se afastando da Psicologia Ciência e Profissão e adentrando um outro terreno o da política e da ação social? Nessa linha de atuação, o psicólogo não se transformaria num assistente social ou animador político perdendo as especificidades de sua profissão?

2. Os currículos de formação do Psicólogo não estão preparando os futuros profissionais para uma atuação comunitária. Que modificações deveriam ser introduzidas numa reforma curricular e o que justifica mudanças curriculares voltadas à atuação comunitária do futuro profissional psicólogo?
3. Como garantir a sobrevivência econômica do profissional que se lança numa atividade voltada à psicologia na comunidade? Diante da escassez de empregos e baixa remuneração dos salários, não se torna inviável essa linha de atuação profissional? (Andery, 1989:133).

Vê-se através de tais questionamentos apresentados por Andery e a partir das práticas em psicologia comunitária apresentadas no livro, que a prática do psicólogo ainda demonstrava uma forte influência da Psicologia Clínica, já que questiona – item 1 –, se talvez a Psicologia não estaria se afastando de sua ciência e profissão e ocupando espaços de outras áreas do conhecimento, o que também denota a ausência de uma proposta de abertura para o diálogo com diferentes conhecimentos.

No segundo questionamento, vê-se uma forte preocupação com a formação do psicólogo que possibilite sua atuação no campo social. Não seria justamente o diálogo com outras áreas da ciência, já reconhecidas como um valor para a prática do psicólogo neste momento, dadas suas experiências na década de 70 com a educação popular, que a profissão tornaria-se melhor respaldada para o trabalho comunitário? Sabe-se que a psicologia hoje avançou neste sentido, no entanto, sabemos que a questão sobre o currículo ainda persiste.

Além disso, essa questão demonstra a pouca apropriação da psicologia no que tange às vivências comunitárias até este momento na década de 80.

A terceira questão demonstra que, na década de 80, ainda não havia a crença numa possível mudança paradigmática para o campo da psicologia, a partir do momento em que pouco se vê a possibilidade de atuar remuneradamente pelo trabalho comunitário.

De acordo com o psicólogo americano Julian Rappaport (1997), na década de 80, os paradigmas psicológicos não estavam desenhados para dar conta dos problemas que a psicologia comunitária propunha-se a resolver por centrar-se na pessoa e não em seu ambiente, na adaptação das pessoas no ambiente e não no ajuste entre ambos,

por fundamentar-se na fé na autoridade e não na gente mesma; por ordenar em classes as pessoas e não reivindicar o direito à diversidade e o acesso equitativo a recursos psicológicos e materiais, ou seja, a igualdade de oportunidades para um maior poder e controle sobre suas vidas. (Rappaport *apud* Wiesenfeld, 2002: 48).

Ao remeter-se à necessidade da transformação paradigmática da década de 80, a psicóloga venezuelana Esther Wiesenfeld (2002) propõe a união de três elementos descritos por Rappaport que deveriam ser considerados no desenvolvimento do trabalho comunitário,

entendendo-os como imprescindíveis ao alcance de seus objetivos: 1) a relatividade cultural; 2) a diversidade humana e o direito das pessoas ascenderem aos recursos da sociedade e eleger suas metas e estilo de vida; 3) o ajuste entre pessoas e ambiente no qual se destaca o social como um determinante do bem estar humano. De acordo com Wiesenfeld, a consideração desses elementos requer:

1. O desenvolvimento de recursos humanos;
2. O compromisso com a atividade política orientada para a mudança social;
3. Uma atitude científica dirigida à investigação e conceitualização.

Ao referir-se sobre o desenvolvimento da Psicologia Comunitária na década de 80, Rappaport entende que as definições que haviam sido elaboradas não representavam seu verdadeiro alcance, que a experiência com ênfase na saúde mental era um objetivo pequeno, e que a valorização dos fatores ambientais era geral e caracterizava toda a psicologia moderna.

Segundo Freitas, aos fins dos anos oitenta, quando o sistema político brasileiro estava mudando de forma mais significativa – devido, por um lado, às pressões dos movimentos sociais e das grandes manifestações populares, e por outro, às próprias exigências de flexibilidade política provenientes das relações internacionais – através de um estado que vai permitindo a criação de espaços institucionais para a ocorrência de manifestações, verificamos que o pilar da participação política já não era suficiente por si só, para sustentar uma profissão dada sua relação com o contexto social e as reflexões e construções teórico-metodológicas próprias de sua especificidade.

Em 1988 houve o segundo encontro da ABRAPSO com o objetivo de discutir as práticas e teorias que a embasavam nesta década, à procura de sua sistematização. Uma das grandes contribuições deste encontro foi a inclusão de categorias, como atividade, consciência e identidade, na psicologia social crítica, como importantes fatores a serem compreendidos para o desenvolvimento dos trabalhos comunitários.

No encontro mineiro de Psicologia Comunitária de 1988, os relatos procuraram definir qual a especificidade da prática psicológica em comunidade, e grande ênfase é dada às técnicas dinâmicas de grupo. (Lane, 2007:23).

Segundo Wiesenfeld, neste encontro se destacam as técnicas de dinâmica de grupos como procedimentos para atingir a organização popular, na qual o psicólogo tinha a função de desenvolver grupos conscientizados, aptos para o autocontrole de suas condições de vida, através de atividades cooperativas e organizadas.

A psicóloga brasileira Angela Maria Pires Caniato (Lane, 2007), apresentando uma avaliação sobre um trabalho realizado em Maringá em uma comunidade atendida por posto de saúde conclui que,

o psicólogo esbarra esbarra nos limites teóricos e técnicos de sua formação na universidade, que não lhe permite responder às demandas de atendimento psicossocialmente colocados pelas populações que freqüentam estes postos de saúde. (Lane, 2007:24).

Em virtude de suas avaliações sobre a população atendida e sobre o trabalho a ser realizado, levanta a necessidade de se resgatar a individualidade e a subjetividade, assim como Wulliam C.C. Pereira (Lane, 2007), que também conclui que a grande vítima, mais do que o corpo do indivíduo, é a subjetividade negada por um poder arbitrário.

Wiesenfeld (2002) e Lane (2007) observam que o entendimento das relações de poder e o resgate da subjetividade aparecem nesse encontro como importantes questões a serem consideradas pelos psicólogos para a compreensão tanto da violência arbitrária, quanto de uma ação cooperativa e transformadora, assim como das representações de mundo em que vive até às emoções e afetos que definem a individualidade.

As diversas experiências relatadas no encontro de 88 apontam para uma sistematização teórico-prática que considera a importância do grupo como condição para o conhecimento da realidade comum, para a auto-reflexão e para a ação conjunta organizada. Em outros termos, segundo Lane, resgatam-se categorias como a consciência e atividade.

O resgate da subjetividade implica em identidade, categoria que leva ao conhecimento da singularidade do indivíduo que se exprime em termos afetivos, motivacionais, através das relações com os outros – ou seja, na vida grupal.

A análise das três categorias fundamentais – atividade, consciência e identidade – só se faz pelo registro de mediações com a linguagem (e o pensamento), ferramenta essencial para as relações com os outros e que irá constituir os conteúdos da consciência. E são também estas relações sociais que se desenvolvem através de atividades que, por sua vez, sofrem a mediação das emoções individuais, possivelmente constituindo conteúdos inconscientes presentes tanto na consciência como na atividade e na identidade. (Lane, 2007:31).

Desse modo, Lane entende que o psicólogo na comunidade trabalha com a linguagem e representações, através do vínculo grupal – vínculo essencial entre o indivíduo e a sociedade – e com as emoções e afetos próprios da subjetividade, para exercer sua ação ao nível da consciência, da atividade e da identidade dos indivíduos que irão, algum dia, viver em verdadeira comunidade.

Fazer psicologia comunitária é estudar as condições (internas e externas) ao homem que o impedem de ser sujeito e as condições que o fazem sujeito numa comunidade, ao mesmo que, no ato de compreender, trabalhar com esse homem a partir dessas condições, na construção de sua personalidade, de sua individualidade crítica, de consciência de si (identidade) e de uma nova realidade social. (Góis *apud* Lane, 2007:32).

No encontro de 88, além das categorias – atividade, consciência e identidade –, também foi demonstrada por Sawaia, através de sua experiência junto às mulheres de uma favela, a importância metodológica da pesquisa participante como recurso científico, distinto da militância, porém sem negar os compromissos sociais e político, necessariamente, envolvidos neste processo.

No início dos anos 90, os espaços de atuação do psicólogo adquirem reconhecimento institucional: a psicologia da comunidade. Presencia-se, em nível nacional, a expansão dos trabalhos dos psicólogos junto aos diversos setores e segmentos da população. São trabalhos no posto de saúde, na secretaria do bem estar ou quando ocupa algum cargo dentro de uma instituição – normalmente pública – que tem como objetivos ampliar e democratizar o fornecimento de serviços, de diversas áreas, para a população em geral. São trabalhos ligados à demandas solicitadas por uma instituição, associados ao contexto da área social na área da saúde. Nestes trabalhos têm sido encontradas fortes influências da Análise Institucional, do Movimento Instituinte e de formas de atuar baseadas em Intervenções Psicossociológicas. A existência dessas práticas, com esta orientação específica, já ocorria em meados dos anos 80.

As outras práticas – denominadas aqui de psicologia na comunidade ou mesmo psicologia comunitária – continuaram existindo, sendo desenvolvidos concomitantemente. Presenciou-se nestes anos, uma diversidade teórica, epistemológica e metodológica no desenvolvimento desses trabalhos, apontando para a necessidade de serem identificados, discutidos e analisados os paradigmas que estão presentes nos trabalhos desenvolvidos em comunidade pelos profissionais de psicologia.

Segundo Freitas (2007), passa-se a ouvir mais freqüentemente a denominação *Psicologia da Comunidade*. Os trabalhos realizados defendiam uma psicologia menos acadêmica e intelectualizada e mais identificada com a população, permitindo que esta tivesse acesso aos serviços de saúde, que o profissional de psicologia poderia e deveria prestar.

No entanto, quase em meados da década de 90, não se vive mais a urgência, como nas décadas anteriores, de trabalhar junto aos setores populares. Nesta década, a psicologia esforça-se por apresentar qualidade e competência suficientes para responderem às exigências que lhes são feitas pelos diversos setores da sociedade. As indefinições e incertezas da prática,

a diversidade de pressupostos e instrumentais,

e a percepção de que os psicólogos estão sendo guiados nessas práticas, por embasamentos filosóficos e teóricos às vezes contraditórios entre si – parecem apontar para a necessidade de serem encontrados critérios que estabeleçam diferenças entre essas práticas levando a refletir sobre a necessidade ou não delas serem chamadas de uma ou de outra maneira. (Freitas, 2007:77).

A ênfase não está na relação da profissão com a comunidade, mas nos resultados do trabalho com a comunidade, em termos de fortalecer as formas de organização e participação dos setores populares na construção de seu próprio processo histórico.

Existe certa descrença e rechaço com a própria formação e especificidade profissional e em relação às formas tradicionais da psicologia para lidar com a problemática social. Os profissionais não possuem um comprometimento com a profissão, pois não se empenham na abertura de caminhos para uma psicologia concretamente envolvida e comprometida com o projeto político das classes não privilegiadas.

Para Freitas (2002), esses profissionais na década de 90, caem num ativismo político, caracterizado pelo desenvolvimento de inúmeras práticas, sem haver uma reflexão e sistematização das mesmas e, por conseguinte, sua incorporação ao corpo teórico-metodológico da psicologia. Deixando assim de contribuir para a integração psicologia-comunidade.

No entanto, muitas contribuições de outras áreas do conhecimento, assim como as práticas de formação de consciência política e alfabetização e a insatisfação com o positivismo e adoção da pesquisa participante, não deixaram (desde os anos 50) de trazer à luz as práticas comunitárias.

Isso porque as situações vividas pelos psicólogos, como o trabalho com a alfabetização freiriana, não deixaram de trazer à baila a possibilidade de pensar e discutir sobre as condições políticas e culturais que haviam anteriormente impedido ou dificultado a entrada, a aceitação e a participação dos não letrados no mundo dos alfabetizados, dos mandatários do poder e das decisões políticas.

Além disso, outro fator determinante que contribuiu para o desenvolvimento de uma psicologia social crítica foi a insatisfação com o positivismo e a adoção da pesquisa participante.

Nos anos 50, a realidade vivida pelos povos da América Latina, como a miséria, a fome, o desemprego, o analfabetismo, a falta de moradia, a escassez de transportes coletivos, e a inexistência de serviços básicos de saneamento, colaboraram para fortalecer críticas feitas

no campo das Ciências Sociais em relação à postura de considerar qualquer prática que implicasse em transformação da realidade, como uma fonte de erro para a pesquisa científica, levando à uma dicotomia entre a teoria e a prática, e à defesa de uma postura de neutralidade e de isenção político-social para o profissional e para seu trabalho.

Os modelos explicativos nas Ciências Sociais, apoiando-se no positivismo lógico e no empirismo estrito, não davam mais conta nem de explicar a realidade da América Latina e muito menos de indicar caminhos para transformá-las.

Grupos de intelectuais engajados nas lutas populares permitiram que essas críticas ressoassem e cria-se a necessidade de construir métodos que permitam – ao conhecer – transformar e agir sobre a realidade investigada. O trabalho de produção de conhecimento e de realização de investigações científicas adquiriu conotações claramente políticas.

Surge a *pesquisa ativa*, criada pelo colombiano Orlando Fals Borda em 1970. Nos anos 80, em países como Venezuela, El Salvador, Chile, Brasil, Porto Rico, Costa Rica, encontramos trabalhos alicerçados na *pesquisa-participante* (para a literatura brasileira) ou na *investigação-ação-participante* (para a literatura castelhana).

É neste campo que as discussões sobre as *relações da teoria e da prática*, sobre o *significado político e social dos conhecimentos* e sobre as *metodologias* empregadas para tais finalidades, tornaram-se decisivas para podermos pensar a *prática* da psicologia em comunidade. (Freitas, 1996:72).

No Brasil e na América Latina, a Psicologia Social, enquanto campo de produção de conhecimentos relativos à intersecção homem-sociedade tornou-se a linha mestra em torno da qual as diferentes práticas dos psicólogos em comunidade foram acontecendo.

A prática dos psicólogos em comunidade, comprometidos com a formação de uma consciência crítica da própria população, vai adquirindo contornos claros e diferenciadores em relação às outras maneiras individualizantes de trabalhar em psicologia, de tal modo que os embasamentos teóricos de uma psicologia social crítica tornam-se imprescindíveis para esse tipo de atuação que passa a ser conhecido como de uma psicologia social comunitária. (Freitas, 1996:73).

Deste modo, na medida em que a psicologia pôde se assumir enquanto uma teoria e uma prática que compreende o homem como sendo sócio-historicamente construído e ao mesmo tempo construindo as concepções a respeito de si mesmo, dos outros homens e do contexto social, encontra-se a psicologia comunitária, ou o que na América Latina tem sido chamada de psicologia social comunitária, exatamente para estabelecer a diferenciação com a prática assistencialista ligada aos serviços de saúde, presentes nos modelos importados,

especialmente dos Estados Unidos.

A psicologia (social) comunitária utiliza-se do enquadre teórico da psicologia social, privilegiando o trabalho com os grupos, colaborando para a formação da consciência crítica e para a construção de uma identidade social e individual orientadas por preceitos eticamente humanos. (Freitas, 2007:73).

Segundo Freitas, a prática da Psicologia Social Comunitária, diferentemente da Psicologia na Comunidade e da Psicologia da Comunidade, preocupa-se com o desenvolvimento de uma psicologia social crítica, que reafirma seu posicionamento enquanto prática e profissão no campo social pautada pela crença na determinação sócio-histórica e ainda preocupa-se em promover as sínteses integradoras das práticas anteriores.

Esta prática considera que as questões subjetivas determinam, a partir dos problemas vividos, a menor ou maior incidência em cada indivíduo. A realidade concreta de vida das pessoas se faz responsável por seus processos psicossociais, de maneiras diferentes em cada um, podendo gerar menores ou maiores dificuldades e problemas.

Os aspectos internos da estrutura psicológica do indivíduo não são considerados como responsáveis dos problemas vividos. Aspectos e problemas individuais são focados numa perspectiva psicossocial de determinação e construção sócio-histórica, abrindo perspectivas para transformações na esfera individual e coletiva.

A ação se dá através do uso de técnicas já existentes na psicologia, assim como a criação de outras, objetivando a discussão e resolução desses problemas em um processo conjunto de participação com a população. Neste processo, o psicólogo desmistifica explicações frequentes que naturalizam e psicologizam as dificuldades enfrentadas.

Segundo Freitas, a tarefa do psicólogo é compreender os fenômenos psicossociais como apatia social, falta de organização e mobilização social, individualismo e falta de solidariedade, entre outros. Assim seu trabalho pode revelar o caráter de construção social desses fenômenos, no qual os processos de objetivação, internalização e externalização, presentes nas relações humanas levam o indivíduo a construir concepções de si mesmo, do mundo e da relação que estabelece com esse mundo. A Psicologia Comunitária e sua prática, para a Psicologia e para a população envolvida, têm produzido os seguintes desdobramentos e entendimentos:

1. Os problemas vividos pelas pessoas, individual e isoladamente, são frutos de suas condições sociais, refletindo em cada pessoa de modo particular e contribuindo para seu avanço ou retrocesso no processo social do qual participa.

2. Produzem-se conhecimentos coerentes com a prática desenvolvida, conduzindo a

reflexões, criações e recriações da metodologia empregada e dos vínculos estabelecidos com a comunidade. O psicólogo não é o único sujeito do conhecimento a ser produzido e aplicado. A população também participa, seja opinando e criticando, seja informando sobre as condições vividas e como se sentem a nível individual e coletivo. Assim, a população também participa do saber desenvolvido que será incorporado ao saber científico, no qual o psicólogo, ao lado da comunidade, ajuda a encontrar formas de concretização de seu projeto político e social e formas de recuperação da dimensão micro e macro social do ser humano. É uma relação dialética entre psicólogo e comunidade, na qual ambos são sujeitos participantes e ativos do conhecimento.

3. O objeto de investigação deixa de ser o outro, distante, imutável e neutro, e passa a ser a realidade vivida, a cotidianidade das pessoas, mediadas por relações que estabelecem e pela ação da ideologia no dia-a-dia.

4. O psicólogo contribui para que o indivíduo perceba como as condições sociais determinam sua vida e sua consciência para que possa instrumentalizar-se para alterar essas condições, sua vida e a si mesmo enquanto ser social e participante. Quando isto se explicita na plano individual, há a percepção de que cada um pode tomar uma posição no grupo, na comunidade e na sociedade. Aí se delineiam algumas contribuições da psicologia à possíveis transformações sociais.

5. Os psicólogos, ao lado das classes populares, assumem como suas as preocupações da comunidade e identifica os determinantes sociais e econômicos presentes nas questões concretas da vida e nas esferas particulares, pessoais e emocionais.

6. As técnicas e instrumentos utilizados passam pelo crivo das necessidades concretas vividas pela população, somadas às análises realizadas pelo profissional e ao conhecimento já construído na psicologia.

Isto significa que o psicólogo deve desfazer-se de todo quadro teórico ou metodológico constituído em sua formação acadêmica. Trata-se de evolução sobre adequação e implicação, também política, das estratégias de intervenção no processo conscientizador da população. Assim, as técnicas e instrumentos já utilizados, podem ser utilizados e outros novos se criam a partir da relação dialética estabelecida entre psicólogo e comunidade. O que contempla duas preocupações básicas: 1. a formação da consciência da comunidade e do próprio profissional e 2. os avanços teóricos-metodológicos da profissão, coerentemente comprometida com essa prática. A questão da formação da consciência do profissional parece estar resolvida na medida em que este adota e internaliza uma postura que, de fato, permita uma troca horizontal com a comunidade, o que Freitas chama de relação dialética.

Vê-se que, para a psicologia social e psicologia social comunitária, o trabalho de produção de conhecimento, assim como a prática enquanto um desdobramento dos novos modos de compreender as relações sociais, o indivíduo, a sociedade, sofreram transformações significativas que foram influenciadas pelo paradigma da psicologia social, psicologia política e psicologia social comunitária, construídos respectivamente por Sílvia Lane, pelo psicólogo social e filósofo espanhol Ignacio Martín-Baró e por Maritza Montero.

A seguir apresentam-se as principais considerações de Freitas a respeito das contribuições de tais autores para o compromisso claramente político que a psicologia comunitária passou a assumir no Brasil:

1. Paradigma de Sílvia Lane: psicologia social. No Brasil, os trabalhos realizados na década de 60 e 70, liderados por Lane, imprimem uma marca decisiva na construção de uma psicologia social e comunitária, nativa e afeita aos problemas e à realidade brasileira.

Expressões como *psicologia libertadora*, *psicologia crítica*, *psicologia socialmente comprometida*, *psicologia do cotidiano*, entre outras, foram termos que revelaram posturas daqueles que trabalhavam de acordo com os princípios norteadores, presentes nesta linha de atuação. (Freitas, 1996:74).

A proposta paradigmática de Lane, presente na concepção de uma “psicologia social crítica”, pressupõe o trabalho com categorias analíticas como consciência, identidade e atividade, entrecruzadas numa triangulação dialética. Dentro desta perspectiva, Lane propõe:

1. Analisar a consciência socialmente construída, eliminando-lhe os aspectos estritamente reducionistas e neutralizantes, presentes nas teorias psicodinâmicas;
2. Empregar a categoria identidade, em substituição ao conceito personalidade, e considerando-a como parte necessária de um processo dialético de construção da subjetividade humana;
3. Encontrar na categoria atividade, advinda de Leontiev, o correlato para a psicologia social do conceito trabalho da proposta marxista;
4. Acrescentar às análises microestruturais dos processos psicossociais os elementos emocionais, como mediações fundamentais presentes no processo de construção da identidade e da consciência sociais;
5. Lidar com fenômenos de base empírica, através da linguagem, utilizando-a como um elemento de mediação entre o objetivo e o subjetivo, entre a atividade e a consciência, entre o sentido pessoal do saber-se pertencente a um momento histórico a um processo grupal e a significação social do estar sendo participante de um processo grupal;
6. Compreender o processo de construção dos fenômenos psicossociais, como identidade e consciência, objetivando fortalecer as possibilidades de participação crítica das pessoas no seu cotidiano concreto, dentro de parâmetros éticos voltados para a construção da cidadania. (Freitas, 1996:74-75)

2. Paradigma de Ignacio Martín-Baró: psicologia política. Na América Latina, já no final dos anos 80, passa-se a ouvir a denominação “*psicología de la liberación*” empregada

por Martín-Baró.

Em Ignacio Martín-Baró encontramos uma proposta fundamentada em uma análise macrosocial convergindo para uma compreensão do indivíduo historicamente determinado de tal modo que se torne possível a (re)construção de um homem novo na sua prática concreta de vida, objetivando a construção de um novo poder social através de práticas cotidianas transformadoras. (Freitas, 1996:75).

Nessa direção, Martín-Baró em seu paradigma para a “*psicología de la liberación*”:

1. Propõe uma análise sobre o *papel social da psicologia na América Latina* em contraposição a uma psicologia social aplicada à sociedade anglosaxônica;
2. Considera fundamental uma avaliação dos *aspectos epistêmicos e “práticos”* presentes no contato do *homem concreto* com a sua realidade;
3. Defende a reunião de aportes derivados da *teologia da libertação* e das discussões sobre a construção de uma *ciência comprometida* com as problemáticas sociais;
4. Recupera os aspectos processuais (históricos, coletivos, construcionistas, dialéticos) presentes na construção desse homem novo através da compreensão de fenômenos como *identidade, consciência e poder sociais*;
5. Analisa a transformação de uma *psicologia popular em uma psicologia política*, através da práxis transformadora cotidiana que se materializa na recuperação da memória histórica, na potencialização das capacidades populares e na construção de novas formas de consciência, possibilitando uma *análise sobre* o poder social e o desenvolvimento de um novo poder histórico. (Freitas, 1996:75)

3. Paradigma de Maritza Montero: psicologia social comunitária. Encontramos uma proposta também preocupada com os aspectos relativos à construção de um conhecimento politicamente comprometido com a realidade concreta dos nossos povos.

A autora coloca ênfase nos aspectos psicossociais, em termos de buscar uma compreensão sobre o que se passa com o indivíduo em seu cotidiano, em termos de processos psicossociais e de conduta derivados deles, procurando desnudar que elementos transformam-no em um ser mais ou menos participante e crítico da sua realidade, mais ou menos alijado de seu processo histórico, mais ou menos submisso ou inconformado às ações da ideologia em seu cotidiano psicossocial. (Freitas, 1996:76).

Montero busca maneiras de estudar cientificamente, sem deixar de se comprometer politicamente, os efeitos da colonização, da pobreza, da dependência, da miséria, da violência e da opressão sobre a identidade e a consciência das pessoas, com vistas à transformação político-social materializada nas relações da vida cotidiana. Em sua proposta paradigmática para a “*psicología de la liberación*” Maritza Montero:

1. Propõe a análise das condições concretas de vida dos indivíduos e suas influências tanto ao nível da conduta como cognitivo;
2. Aponta para uma análise em termos de ganhos e afiliações, acontecidas nos planos pessoais e comunitários, de modo que seja possível identificar a existência ou

não de situações de participação, solidariedade e planificação;

3. Identifica processos ligados à aprendizagem, à busca cognitiva e à motivação para a ação, propondo a análise em termos de processos psicossociais presentes nas relações com a ideologia, materializando-se no cotidiano das pessoas;

4. Defende a necessidade da evolução sistemática, presente na investigação-ação-participativa, a respeito das ações concretas do sujeito, da realidade social e do momento histórico vivido;

5. Aponta para a análise da consciência, enquanto processo em si e para si, e da identidade social e individual, como momentos necessários para uma compreensão sobre as possibilidades de desideologização e de desalienação do indivíduo no seu contexto concreto, o que contribui para a construção de ações sociais transformadoras, afetando diretamente o nível de participação, de solidariedade e de planificação das ações individuais e sociais.

O que une e aproxima estes pesquisadores e psicólogos sociais latinoamericanos centra-se, basicamente, no fato deles tentarem construir modelos explicativos, originários da prática concreta vivida pelas pessoas em seu cotidiano, que permeiam compreender e apreender os processos pelos quais o indivíduo passa quando da (des)construção de uma consciência crítica e participativa, percebendo-se como um ser singular e genérico, social e historicamente constituído. (Freitas, 1996:77).

Para Freitas, estes processos, além de viabilizarem a construção de redes de participação mais efetivas, deveriam ser norteadores dos trabalhos comunitários desenvolvidos por profissionais da psicologia. Chama a atenção para aspectos importantíssimos da psicologia social comunitária, que englobam: a referência teórica, numa perspectiva sócio-histórica e dialeticamente construída, na qual a prática deve estar inserida à necessidade do trabalho estar caracterizado por um trabalho inter, multi e transdisciplinar e coletivo, micro e macroestrutural, rigoroso e científico, na perspectiva da práxis e, é claro, a pesquisa participante.

Isso significa que o tipo de compromisso, enquanto cidadãos e enquanto profissionais, nestes trabalhos, torna-se mais explícito, não sendo possível furtamo-nos a ele. (Freitas, 1996:79).

No entanto, a questão do compromisso, ou melhor, de sua ausência, reaparece aliada à necessidade de tornar conhecida, nos cursos de psicologia, as condições concretas em que vive a maior parcela da população e ainda o abandono do psicólogo junto à questões como a pobreza, a fome, a miséria, num estado muito mais cruel e desumano neste momento.

O encontro da ABRAPSO e Encontro de Psicologia Social Comunitária, realizado em Bauru em 2008, continua trazendo questões que aparecem em todos os momentos em que se propôs a reflexão sobre a prática do psicólogo na comunidade – seu compromisso, teoria e prática. As principais colaborações do encontro às práticas em psicologia social comunitária foram as problemáticas trazidas em relação ao compromisso do psicólogo em seu fazer social. As questões relativas ao compromisso tiveram seu lugar reservado não somente às idéias já

construídas nas argumentações dos participantes conferencistas, como também foram aludidas durante o encontro a respeito dos modos de participação no próprio encontro.

Neste encontro foram problematizadas, além de teorias e métodos de psicologia comunitária, as quais veremos mais adiante, questões como o lugar e o compromisso que o psicólogo vem desenvolvendo em suas práticas comunitárias, às quais pretendo privilegiar nesse momento. Ressalto que as observações que seguem são um recorte de momentos do encontro que trouxeram a questão do compromisso da Psicologia Social Comunitária e dos psicólogos que dizem desenvolvê-la em suas práticas sociais.

Muitas das reflexões trazidas no encontro apontam para a distância, tanto daqueles que vão procurar um curso de psicologia, como o currículo do curso de psicologia, entre a prática social e os movimentos populares, principalmente no Brasil, diferentemente de outros países da América Latina, já marcados por uma experiência histórica de embates políticos institucionais.

No encontro, mostrou-se que nos países cuja trajetória de brigas políticas se fez presente, há mais formações voltadas à psicologia social, muito voltada às tensões sociais.

A questão do currículo ainda aparece numa outra fala que defende a intervenção social como uma das mais fortes ferramentas das políticas públicas e chama a atenção para o fato de que, se a psicologia sempre esteve na clínica, se sua formação continua centrada no atendimento individual, como é possível intervir no social, sem reproduzir normas que oprimem e patologizam?

Outra intervenção no encontro chamou a atenção para o fato de que a discussão teórica da psicologia está focada no que o psicólogo deveria fazer, mas não na reflexão sobre a prática já desenvolvida.

Muitos trabalhos apresentados no encontro reproduziam essa lógica de troca de conhecimento, no momento em que traziam a descrição detalhada de experiências, enquanto as reflexões sobre tais eram pouco desenvolvidas, principalmente pela parcela jovem presente no encontro.

A ausência da reflexão, não somente para a psicologia social, mas para toda e qualquer psicologia, é um ato de descompromisso com a ciência e com a psicologia social comunitária, que fez sua opção pelas lutas contra a exploração.

Além disso, viu-se no encontro um esvaziamento na participação, principalmente nas atividades que não contavam com o ministro de reconhecidos nomes na Psicologia Social, durante suas atividades, como palestras e conferências. A pergunta constante era: onde estavam todas as pessoas que apresentavam seus trabalhos durante o encontro? Estavam

somente à busca de seus certificados? Infelizmente, talvez sim. Felizmente, num momento do encontro, essa questão foi apontada e me remeteu à uma das palestras em que a questão da participação foi problematizada, no sentido de que tem sido usada como um conceito “*fashion*”.

Quando a fala sobre a “participação *fashion*” aparece, ela também traz elementos da participação como potência e poder, numa perspectiva de transformação social, ao passo que, para isso, é necessária a potência e o exercício do poder, que podem e devem estar presentes na força coletiva, que segundo sociólogo francês Pierre Bourdieu, foram anuladas pela lógica neoliberal dos programas sociais. Esta questão nos coloca, enquanto profissionais, a necessidade de nos perguntarmos o quanto estamos cooptados por tal lógica dominante.

Para outro palestrante, fazendo alusão às atuais formas de democracia, conclui que estas servem ao capitalismo, na forma de subjugar uma classe à outra. Continua sua fala problematizando e trazendo todos os resultados que essa forma de sociedade produz e termina perguntando: o que a psicologia tem a ver com isso? Sua resposta procura demonstrar que a psicologia pode trabalhar na elucidação de quem é este sujeito radical da democracia, entendendo que precisamos pensar na democracia de forma radical, e conclui que a psicologia para se associar às condições de transformação da realidade e com isso se comprometer, deve considerar tais questões e pensar nesse sujeito democrático.

Outra fala que tinha como norte a psicologia social comunitária, aponta que é preciso compreender a psicologia comunitária no capitalismo, considerando que é uma área à serviço da população pobre, o que implica um posicionamento ético e político do psicólogo. Isso requer que esteja muito claro o objeto e as finalidades do trabalho e um posicionamento que conduza à construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Estas questões e falas do encontro foram aqui lembradas para que, ao mesmo tempo em que buscamos compreender a psicologia social comunitária, possamos problematizar o que realmente queremos e esperamos de nossa prática e o que realmente buscamos em nossa profissão.

Uma das últimas conferências do encontro, de forma muito direta e clara, retoma muitos dos objetivos da psicologia social crítica e comunitária e termina perguntando: Onde está o compromisso social do psicólogo?

Entendo que, enquanto não nos assumirmos como mais um produto da ideologia dominante, para que assim possamos superar algumas de nossas contradições, e continuarmos na posição de quem sabe e analisa, herança da prática clínica individual, continuaremos assistindo à ausência de escuta, literalmente falando, como vimos neste encontro. Sendo

assim, o que será do diálogo com o diferente, o que será do espaço público, o que será da ausência da troca de saberes, o que será da educação popular, fatores estes, tão discutidos, relevados e importantes em nossa prática profissional?

Estes questionamentos fazem surgir a necessidade de repensarmos nossos próprios valores e conduta, e tem muito a contribuir para esta reflexão, dado que a Psicologia Social Comunitária desenvolve o estudo do compromisso em função de valores relativos à justiça e igualdade social, direitos humanos, aos interesses e necessidades das comunidades e fundamentalmente, ao respeito ao outro.

ASPECTOS INSTRUMENTAIS, METODOLÓGICOS E TEÓRICOS DA AÇÃO

A Psicologia Comunitária é um campo voltado para um enfoque renovado das concepções de bem estar e justiça, numa visão de sociedade em que, embora necessárias, nem a liberdade e nem a igualdade são suficientes condições para o surgimento de uma “boa sociedade”. Devido à história de extenso alcance e instabilidade global, o bem-estar e a justiça emergem como componentes cruciais da boa sociedade. O bem-estar depende da reparação equitativa dos recursos e deriva da interação entre múltiplos fatores: 1) pessoais – auto estima, controle e esperança, 2) relacionais – sentido de comunidade, cuidado e apoio social e 3) coletivos – acesso à serviços de saúde, redes de seguridade e igualdade.

Estes fatores interferem na qualidade uns dos outros e determinam o bem-estar. No nível pessoal o bem estar está estreitamente relacionado com os domínios interpessoal e societal, considerando-se que além da realidade material que afeta sentimentos e comportamentos frente ao outro, também as crenças e percepções determinam relações com a cultura, política e economia.

As experiências subjetivas de bem-estar estão relacionadas à tendências culturais como individualismo e consumismo. A experiência psicológica da pobreza está relacionada à estruturas políticas de corrupção e opressão. Desta maneira, as necessidades subjetivas e psicológicas possuem dinâmicas materiais e políticas que inibem ou facilitam sua satisfação. A qualidade de vida requer

...suficientes condiciones sociales y políticas libres de explotación económica y de abuso de los derechos humanos. (Montero, 2005:161).

O autor entende que a justiça trata da justa e equitativa distribuição de recursos e poderes na sociedade e só se constrói mediante a relação entre a comunidade solidária, a

associação instrumental (trabalho) e a cidadania. As necessidades, o mérito e a igualdade guiam estas relações.

No entanto, os três devem funcionar em relação e nenhum deve ser levado em consideração sem o outro, pois as necessidades e oportunidades diferem entre si.

Assim, a justiça é a sinergia entre o mérito, a igualdade e as necessidades. Nem somente as intervenções psicológicas e nem somente as políticas promovem o bem-estar, mas sim quando alcançamos uma compreensão política e psicológica do poder promovendo o bem estar e a justiça nos domínios pessoal, relacional e coletivo.

Deste modo, a Psicologia Comunitária é validada pela análise psicopolítica, na medida em que torna consciente aquilo que julga ao poder e ao bem-estar, a opressão e a justiça, nos domínios pessoais, relacionais e coletivos.

A definição do campo social coloca seu objeto na interface entre o individual e societal, num enfoque micro e macrossocial.

A primeira definição da Psicologia Comunitária implica seis fatores básicos, que segundo Montero (2005) não definem a Psicologia Comunitária, pois estão constantemente sujeitos à alterações, dado que estes se transformam, pois crescem e desaparecem devido ao mesmo conhecimento que produzem, além de fazerem parte da dinâmica social, a qual também sofre alterações. Estes fatores carregam em si a obrigatoriedade de serem revistos, para que escapemos da dinâmica de arroupar velhas práticas paternalistas, assistencialistas e individualistas.

Os seis fatores que definem a Psicologia Comunitária, desenvolvidos pela primeira vez em 1982 compreendem:

1. Um rol diferente para los profesionales de la psicología: el de agentes de transformación social, que comparten su conocimiento com otros actores sociales, provenientes de la comunidad, poseedores de un saber y orientados por la mismos objetivos, com los cuales trabajan conjuntamente.
2. La ubicación de la subdisciplina como campo interdisciplinario, pues ao plantear cambios sociales asume un objetivo igualmente planteado em otras ciencias sociales.
3. La detección de potenciales psicosociales y el estímulo de las mismas.
4. Un cambio en el modo de enfrentar la realidad, de interpretarla y de reaccionar ante ella.
5. Hacer psicología para la transformación positiva, social e individual.
6. Cambios em el hábitat, em el individuo, em las relaciones individuo-grupo-sociedade. Los cambios en el individuo llevan a cambios em los grupos a los cuales pertenece, entre ellos la comunidad, y viceversa, los cambios em esos grupos transforman a las personas. Se produce así una relación dialéctica de transformaciones mutuas. (Montero, 2005:70).

O saber da Psicologia comunitária surge de uma conjunção de outras partes da

psicologia e de sua integração com saberes provenientes de outras ciências sociais. Essa pluridisciplinaridade é uma condição advinda do caráter complexo da psicologia Comunitária, pois é necessário reconhecer que ela se integra com aspectos psicossociais, sociológicos, culturais e políticos. “Así, más que definirse por la negación, por la exclusión, es ésta una psicología que debe definirse por la inclusión y la integración, sin que ello necesariamente suponga ecletismo” (Idem:74).

La psicología social comunitaria, quizás la expresión más desarrollada y extendida em América, tiene como centro el desarrollo de comunidades autogestoras para la solución de sus problemas; estudia para ello las relaciones de poder y control sobre las circunstancias de vida, su efecto sobre procesos psicosociales y, em el ámbito latinoamericano – como también em ciertos centros de docencia, investigación y práctica em otros lugares del mundo –, se orienta hacia la intervención crítica para la transformación social, facilitando e fortaleciendo los procesos psicosociales que posibilitan el desarrollo de comunidades autogestoras para la solución de sus problemas. (Idem:76).

Os objetivos da Psicologia Comunitária descritos por Maritza Montero comportam duas questões: 1) Poder e controle sobre as circunstâncias de vida e 2) transformação social. No primeiro, entende-se que a comunidade é a âmbito e o sujeito do fazer social comunitário. Quem delimita tal fazer é a própria comunidade, assim como autodefine-se, é vista como sujeito ativo e não sujeitoado, é ator social e construtor de sua própria realidade. O segundo item não trata de transformações de vidas fora da comunidade, mas sim que é ela quem determina suas necessidades. Tendo em vista que aspectos como saúde, ciência, cultura, religião, política ou economia devem ser conhecidos, discutidos, refletidos e aceitos pela comunidade.

Para o desenvolvimento comunitário acontecer não adianta somente, como muitas práticas priorizam, desenvolver a autogestão e a autodeterminação. Os fatores econômicos e políticos impõem imediatas barreiras para a ação comunitária. Assim, devem-se desenvolver estratégias para a superação destes obstáculos, a longo prazo, mantendo sempre a comunidade no controle da situação.

O Método da Psicologia Comunitária caracteriza-se tanto por aspectos qualitativos como quantitativos. Seus princípios regem-se pelo estudo de diferentes campos de conhecimentos, como antropologia, etnometodologia e sociologia crítica, que proporcionaram importantes contribuições ao procedimento e ao enfoque metodológico da Psicologia Comunitária. O método é regido pelos seguintes princípios básicos:

1. O problema determina o método.

2. O método tem caráter participativo desde sua implementação até seu uso.
3. O método, ou seja, o modo de conhecer deve responder às exigências comunitárias.
4. A aplicação do método deve acompanhar todas as ações e relações que se executam com a comunidade.
5. O método deve gerar modos de responder às suas características, quando não existem previamente.
6. O método deve, em suas técnicas e procedimentos, respeitar o contexto.

O paradigma da Psicologia Comunitária se constrói a partir de uma práxis e atua desde a crítica teórica e metodológica até a crítica da concepção de ser humano e da produção de conhecimento. Constrói seus conceitos explicativos e descritivos e com eles se inicia a construção teórica, a partir da ação e da reflexão.

Cual es el modelo que resume este modo de construir conocimiento? Por modelo se entiende aquí un modo de hacer y de comprender a partir do cual se genera nuevo conocimiento. Modelo que no es vitalicio, sino que cumple durante cierto tiempo una función estructuradora y sistematizadora del saber generado y que, en la medida em que un campo del saber avanza, puede comparir espacio y tiempo com otros modelos alternativos. (Idem:90).

Para este modelo, a denominação é da construção e transformação crítica, que busca produzir uma forma de intervenção nos problemas psicossociais a fim de fazer uma psicologia efetivamente social que produza transformações nas pessoas e em seu entorno, definidas e dirigidas por essas mesmas pessoas e não desde programas que pré-definem a participação de seus usuários.

As dimensões da estrutura do paradigma da construção e da transformação crítica são: 1) Ontologia, 2) Epistemologia, 3) Metodologia, 4) Ética e 5) Política, são assim descritos por Montero:

A dimensão ontológica da Psicologia Comunitária determina que esta não trabalha com sujeitos, mas com atores sociais, que constroem realidades e que protagonizam a vida cotidiana. Esse ator social possui conhecimento, chamando de conhecimento popular, que deve ser levado em consideração, assim como o saber científico, para a construção de um novo conhecimento.

Qualquer sujeito de conhecimento é um sujeito que critica, atua e reflete desde a própria realidade que constrói, a partir do discurso e das ações. Isso dá legitimidade ao direito de decidir comunitário, que deve ou não consentir uma intervenção-investigação que o afeta.

Na dimensão epistemológica sujeitos e objetos são considerados parte de uma mesma

dimensão em uma relação de mútua influência. O sujeito e a realidade são construídos continuamente em um processo dinâmico.

A relação entre psicólogos comunitários e outros atores sociais deve ser construir uma relação dialógica, horizontal, de união de conhecimento científico e popular e de devolução sistemática do conhecimento produzido.

A dimensão metodológica prioriza métodos que sejam capazes de produzir perguntas e respostas que provoquem mudanças visando a ação crítica e reflexiva de caráter coletivo. Ou seja, o estudo deve responder aos interesses das pessoas às quais dirige-se o estudo.

A dimensão ética tem como eixo constitutivo a legitimação do outro e sua inclusão na relação de produção de conhecimento, considerando-se a igualdade, o respeito, a responsabilidade de cada um responder pelo outro. A comunidade tem o direito de escolher participar ou não. As diferenças não são incluídas, são integradas.

A dimensão política supõe a organização da comunidade de acordo com seus interesses, objetivos e processos, a identificação e a informação à comunidade de seus aspectos psicológicos, o respeito aos direitos e cumprimento de deveres e obrigações por ambos tipos de agentes, a tomada de decisões reflexivas.

La política se refiere a la esfera de lo público, al ámbito de la ciudadanía y a cómo nos relacionamos con otras personas en ella...Eso supone hacer e decir dentro de la sociedad em que vivimos; por lo tanto, tiene que ver con el tener voz y acerla oír y com el generar espacios para que aquellos que han sido relegados al silencio puedan hablar y ser escuchados y se estableza el diálogo. No se puede considerar que em una sociedade se es libre cuando lo que se llama diálogo sólo puede ocurrir entre aquellos que dicen lo mismo o hablan com lamisma voz. Por eso, la relación dialógica que se propone em la psicología comunitária, crea al mismo tiempo un espacio de acción ciudadana que permite la expresión da las comunidades y, por lo tanto, es ejercicio de la democracia. (Idem:105).

A Psicologia Comunitária, segundo Montero (2005), propõe uma participação cujo caráter político se mostra em sua função desalienante, mobilizadora da consciência e socializadora, que pode ter uma prática coerente com o desenvolvimento comunitário.

A desalienação e a conscientização se fundam como processos que formam parte da reflexão que busca destruir os efeitos ideológicos de estruturas de poder e dependência. Essa participação não visa somente remediar algum mal, mas gerar condutas que respondam a uma projeção ativa do indivíduo no meio social, assim como uma concepção desse meio e de seu lugar neste.

As ações psicossociais comunitárias de reflexão, decisão e planejamento dirigidas à transformação, de maneira participativa, têm caráter democrático. Em tal sentido, são ações

políticas, pois são formas cidadãs de exercer democracia.

Um governo é democrático quando responde às preferências de seus cidadãos, sem estabelecer diferenças políticas entre eles. Há democracia quando o sistema político está disposto a satisfazer inteira ou quase inteiramente a todos esses cidadãos, no qual se traduz a igualdade de oportunidades para decidir suas preferências, para manifestá-las e para receber igualdade de tratamento por parte do governo. Esses três requisitos exigem como condições a liberdade, amplo acesso à informação, eleições livres e imparciais com possibilidade de competir nelas as instituições que garantam que a política de governo responderá a expressão das preferências (Dahl *apud* Montero, 2006:148).

As críticas em relação à democracia representativa tradicional são numerosas e derivam das falhas presentes na representatividade e no uso abusivo de poder em que podem incorrer alguns desses representantes.

Os defeitos dessa democracia tem como resultado a demanda de espaço político e de redefinição não somente do papel dos cidadãos, mas também do sistema democrático em si, rompendo com a crença geralmente aceita de que a política, a gestão da coisa pública, a ação de governar, são assunto exclusivo de um setor da população: os políticos profissionais (Montero, 2006:152).

Daí a necessidade de maior participação, maior compromisso, maior identificação ou maior apropriação da sociedade a partir das práticas cotidianas mínimas.

O conceito de democracia participativa supõe formas mais ativas, visíveis e tangíveis da sociedade civil, que não usa somente as formas tradicionais como voto e propaganda política, mas também, ações políticas como protestos, greves, os quais podem agregar a criação de novas formas de participação organizada que vai mais além da militância partidária e da mobilização de protesto.

É uma forma de comunicação, como um resgate da voz popular, que expressa e faz pública a consciência, a opinião, e busca a execução da vontade de grupos que se consideram não representados. Este seria o “governo do povo”, reconhecendo o caráter protagonista e ativo do dito povo.

Montero (2006) afirma que a participação política tem um caráter democrático, mas que, no entanto, as leis regulam a participação, determinando seus limites, obrigatoriedades e sanções por seu descumprimento. Todo aquele que não está explicitamente proibido, está permitido. Por essa razão, entende que os modos alternativos de ação política refletem a politização das massas e novas formas de comportamento político.

A politização das massas deve ser entendida como um efeito da conscientização, que consiste em tornar público o que tem sido reprimido, privatizado. Politizar é, então, fazer que a esfera pública se amplie e que seja possível um diálogo público aberto, onde muitas vezes

diferentes são ouvidas com igual respeito. O caráter político da ação comunitária pode resumir-se da seguinte maneira:

1. Os fatores sociais, culturais, políticos, econômicos, afetivos, cognitivos e motivacionais são considerados;
2. Aspectos ligados à saúde mental e saúde da comunidade, entendendo que não são de caráter individual, mas que residem nas relações interpessoais, contextuais e sociais;
3. A práxis está na mudança social, na qual se incluem a promoção da saúde e a prevenção de problemas sociais e sanitários;
4. Transformação tanto dos membros da comunidade (agentes internos), como dos psicólogos e psicólogas sociais comunitários (agentes externos);
5. Produção de conhecimento, unindo o saber do sentido comum com o saber do sentido científico e profissional;
6. As transformações são produzidas pela ação dos membros da comunidade em um processo de fortalecimento ou potenciação da comunidade;
7. As comunidades são retentoras de seu destino. Agentes externos são catalizadores e facilitadores das transformações;
8. O caráter político deste processo se dá no fato de que as relações de poder produzidas por formas participativas democráticas abarcam a organização social, a geração de normas, a distribuição de benefícios, a criação, desenvolvimento e administração de recursos, aplicação de programas de alcance coletivo e tomada de decisões. Estas manifestações residem na comunidade, que ocupa assim um espaço público e fortalece a sociedade civil. (Montero 2006:157-158).

O espaço público é uma conquista. Sua criação, segundo a psicóloga brasileira Raquel Cardoso Brito (1997), pressupõe a percepção de que se tem direito a ter direitos. Esse é o início da cidadania, a qual, devido a nova situação global, que possui um caráter individualista, é cada vez mais difícil de ser conquistada, no momento em que se torna mais difícil resgatar a consciência de que se tem direitos, e de que pode-se e deve-se lutar por eles.

A cidadania e o processo comunitário incluem a delimitação de espaços próprios de ação e o reconhecimento do outro, no que diz respeito à percepção do que são os meus direitos e minhas responsabilidades com os demais. O exercício ideal da cidadania implica uma transição de discurso democrático, onde o poder de decisão seja realmente distribuído, legitimando a atuação dos atores sociais e com isso, distribuindo o poder.

Para Montero, a primeira e primordial característica da psicologia comunitária é a ação participativa da comunidade, considerando-a não somente como expectadora ou receptora de benefícios, mas sim como agente ativo com voz, voto e veto. O trabalho comunitário que não considera este fator não é comunitário.

Deste modo, para que a psicologia social comunitária possa desenvolver uma ação que corresponda à seus objetivos, é imprescindível que o agente da ação, tanto o interno, quanto o externo, e gostaria aqui de chamar a atenção para este último, assumam qual é seu posicionamento pessoal, no sentido de quais são seus valores e concepções que então irão incidir no seu trabalho na comunidade.

A prática da Psicologia Social Comunitária (PSC) requer, necessariamente, que o trabalho do agente externo possa ser uma trajetória, não somente profissional, mas também pessoal. Penso isso ao considerar que todos somos os sujeitos da transformação e faço alusão à esta questão pois sabe-se que a Psicologia é historicamente marcada por uma profissão do saber, o que pode acarretar formas de dominação de saber no processo comunitário, contrariando e inviabilizando a proposta da PSC em sua própria essência.

O estudante de psicologia deve aprender sobre a profissão de psicólogos comunitários que o que se aprende na formação não é um oráculo a seguir, nem a última palavra a ser escutada. A respeito deste momento de formação do futuro psicólogo social comunitário, Montero faz a seguinte observação:

Devem saber que o ofício que aprendem exige escutar e responder àquilo que se escuta e dialogar para encontrar a solução conjunta; que no exercício da psicologia comunitária se é um profissional dela na medida em que cada situação se converte em uma aula de aprendizagem e de ensino; que aprendemos sem deixar de ser psicólogos. Ou seja, manteremos a horizontalidade da relação com as pessoas das comunidades, sem perder a especificidade de nossa profissão e sem cair no paternalismo, na lástima e na condescendência. (Montero, 2005:193).

Ao compreender o fator da aprendizagem como uma condição necessária para o trabalho do psicólogo comunitário, vê-se que todos os aspectos teóricos da psicologia comunitária têm sido produzidos na práxis.

Tal processo, a práxis, que partilha uma visão de homem e de mundo, ascenderia à possibilidade de transformar-se no próprio processo engendrado pelo fazer social comunitário. Isso inclui aceitar e conviver com a condição da incerteza, da mutação e da própria flexibilidade de um processo participativo, no qual, todos os envolvidos, agentes internos e externos, numa dinâmica horizontal, são detentores da capacidade de conhecer, planejar e transformar.

Para Montero (2006), para que se estabeleça uma dinâmica horizontal, é necessário que as formas hegemônicas do controle do saber, as quais determinam quem sabe e quem não sabe, e daí, quem tem poder ou não, quem pensa ou não pensa, quem tem cultura ou não tem, e que são determinadas dentre vários aspectos, pela aquisição material, devem ser constantemente combatidas na relação com os agentes comunitários.

A crença em tal condição engloba metodologicamente a práxis e a participação como pressupostos imprescindíveis ao fazer social comunitário, além do desejo pela transformação nas relações de poder, este também determinado pela dominação do saber. Tanto o abuso quanto a ausência de poder, causam processos psicológicos com conseqüências no campo

social e atravessam todas as relações humanas, desde maneiras sutis até mais explícitas. No campo das expressões comunitárias, para que as transformações sociais desejadas por grupos ou comunidades aconteçam, há a necessidade de mudanças nas relações de poder.

O poder é um problema não somente quando é exercido abusivamente, num marco dominante e opressor, mas também quando se ignora que o possui. Sobre isso, a teoria da ideologia tem muito a nos dizer, dado que estuda a relação entre poder e hegemonias, assim como os efeitos distorcidos que impedem perceber as relações nas quais somos sujeitos de submetimento, não decidimos e somos usados para a obtenção de fins que não elegemos e sobre os que não opinamos. Nossa conduta pode ser a causa que impõe essa mesma condição a outras pessoas. Em ambos os casos se trata de situações vividas como naturais, não sujeitas a exame crítico. (Montero, 2006:33).

Muito se diz que o trabalho com comunidades mais pobres mostra que esse grupo carece de todo poder. O que a PSC propõe é a mudança nas relações de poder e não a transferência dele para determinadas parcelas da população. Segundo Montero (2006), pensar na necessidade de uma transferência de poder como modo de transformação social é um modo de naturalizar uma situação na qual todos os pobres e desprivilegiados, excluídos, e em geral, todos os grupos sociais que não desfrutam do poder instituído nem de condições socioeconômicas dignas, são vistos como débeis, incapazes, privados de toda possibilidade de transformar sua própria vida.

Essa é uma expressão da concepção assimétrica do poder, que naturaliza as carências de determinado tipo (por exemplo, econômico, educativo), generalizando-as a todos os âmbitos da vida do grupo e a situação de privação, de tal modo que tanto fora como dentro do grupo passa a ser a perspectiva dominante, a qual contribui para reproduzir e manter essa situação. (Montero, 2006:33).

Segundo Montero, essa naturalização é um dos processos fundamentais na estrutura das relações sociais, e também um dos mais denunciados pela PSC. E são denunciados porque um dos objetivos do trabalho comunitário é desvelar, atacar, erradicar as naturalizações que contribuem à manutenção de situações danosas para os indivíduos e os grupos, afetando a auto percepção e levando as pessoas a considerarem-se incapazes, cuja suposta debilidade é resultado de uma situação histórica de naturalização dos grupos dominantes e dos grupos dominados, que relega às pessoas a idéia de que nada sabem e, como sabemos, saber algo é um recurso que gera poder. O que ocorre, é que

nem sempre somos conscientes daquilo que dispomos, muitas vezes não sabemos qual é nossa posição, nem quais são nossos recursos e possibilidades. Isso ocorre por ignorância e por efeito da ideologia, pela intromissão das idéias hegemônicas que impedem que outras idéias rivais possam ser sustentadas. (Montero, 2006:35).

Pensando desta maneira, os integrantes de uma comunidade tendem a considerar que as decisões sempre cabem às instituições, grupos ou pessoas alheias à seu entorno.

Segundo Zonta (2005), no dia-a-dia, os indivíduos recorrem às definições gerais da realidade. A partir disso se orienta e contribui para o processo hegemônico da sociedade. A rotina torna-se alienada porque não tem reflexão e tudo é entendido como natural, inclusive as desigualdades e as relações de poder na sociedade. Essa aceitação espontânea traz como efeito o indivíduo resignado, conformista e fatalista.

A importância do conceito de consciência reside no fato de que é sobre ele onde se assenta a relação de poder, já que necessita que o agente que carece de acesso a recursos construa a situação como desigual, com a conseguinte insatisfação. Desta maneira, pensando no desenvolvimento comunitário,

o objetivo da PSC é catalizar a organização e as ações necessárias para que a comunidade use seus recursos, reconheça e empregue o poder que tem, ou busque outros recursos e desenvolva novas capacidades, gerando assim o processo desde si mesmo (...) se trata de deslocar o centro de gravidade das relações sociais desde o exterior da comunidade até seu interior, de maneira que as comunidades organizadas exerçam seu poder e despendam o controle necessário para alcançar as transformações desejadas em seu entorno e em suas relações internas e externas. (Montero, 2006:35).

Isso não é simples, porque as pessoas, em sua maioria, consideram que é impossível mudar, pois aprenderam que não tem possibilidades, aprenderam a se submeter, a ter medo de mudanças, de expressar sua opinião. Isso também se manifesta porque as pessoas:

...aprenderam que não tem possibilidades, aprenderam a estar submetidas, a ter medo da transformação e a expressar suas opiniões. (...) porque a vida das pessoas está cheia de impedimentos e bloqueios, porque não só tem sido limitadas, mas porque se auto limitam devido a suas crenças e experiências negativas do passado, e como consequência se consideram incapazes e julgam inútil o esforço. Tais situações vão acompanhadas de noções naturalizadas e generalizadas, que tem um efeito paralisador, de apatia, indiferença e ceticismo. (Montero, 2006:36).

No entanto, Montero traz a noção de que a idéia do poder centralizado não é real, pois se assim fosse não ocorreriam transformações e revoluções. Essa posição polarizada é apresentada como uma simplificação da complexidade da dinâmica social, que condena as relações sociais a estarem habitadas por grupos encontrados em uma situação espetacular, fazendo-nos pensar que tudo que uns tem, está ausente nos outros. No entanto, não precisamos pensar assim

(...) a história e um mero exame das relações e condições sociais nos revela que não é assim. Sobre as capacidades, sobre as forças não reconhecidas, sobre a potencialidade e a criatividade dos seres humanos trabalha a psicologia social comunitária. (Montero, 2006:41).

Segundo os postulados da PSC, é possível repensar o poder de outra perspectiva e trabalhar, para tanto, com a noção de consciência, um dos pilares que envolvem as categorias analíticas da PSC, a saber, segundo Zonta (2005); atividade, consciência, identidade, representações sociais, alienação e ideologia.

Numa perspectiva comunitária, a importância do conceito de consciência reside no fato de que é sobre a consciência que se assenta a relação de poder, na medida em que o agente que necessita de algo, entendendo sua situação como desigual, muitas vezes satisfaz-se com a insatisfação. No entanto, é necessário que o agente sinta necessidade e tenha aspirações.

Segundo o psicólogo social brasileiro Celso Zonta, numa perspectiva crítico-transformadora, a PSC é caracterizada por práticas diretas na comunidade, sendo um de seus enfoques o desenvolvimento da consciência em ações geradas a partir de reflexões dos grupos, possibilitando a construção de modelos de intervenção e a apropriação do conhecimento nas práticas comunitárias.

É uma psicologia preocupada com as determinações e não com a funcionalidade do comportamento, uma psicologia que considera a dimensão histórica e contextual na construção da subjetividade do indivíduo, e que traz necessariamente em seu conteúdo uma dimensão crítica, pois se trata de compreender sob qual contexto social, sob qual sociedade e modo de produção nossa subjetividade está submetida e determinada. (Zonta, 2005:48).

A reflexão fornece as explicações sobre as condições sociais a que o indivíduo está submetido, rompe a lógica que produz a miserabilidade psíquica ao desvelar ideologias presentes e desnaturalizar a compreensão dessa realidade. A consciência é um trabalho de interpretação da vida, através do pensar, sentir, sonhar e aprender.

A Educação Popular, um dos pilares da Psicologia Social Comunitária, como vimos anteriormente, tem muito a nos ensinar nesse sentido, sendo que uma de suas valiosas contribuições é a práxis.

Queremos entender por práxis a concepção que integra em uma unidade dinâmica e dialética a prática social e sua pertinente análise e compreensão teórica, a relação entre a prática, a ação e luta transformadora e a teoria que orienta e ajuda a conduzir à ação. É a unidade entre pensamento e ação que permite assumir conscientemente o papel histórico que cada homem está chamado a exercer. (Hurtado, 1993:45).

Segundo Zonta (2005), quanto à forma de articular os conteúdos teóricos com a realidade vivida pelo grupo, subsídios também foram encontrados na educação popular, esta entendida como um:

processo contínuo e sistemático que implica momentos de reflexão e estudo sobre a prática do grupo ou da organização; é o confronto da prática sistematizada com elementos de interpretação e informação que permitam levar tal prática consciente a novos níveis da compreensão. É a teoria a partir da prática e não a teoria sobre a prática. Assim, uma prática de educação popular não é o mesmo que dar cursos de política para a base, nem fazer ler textos complicados, nem tirar os participantes por muito tempo de sua prática, para formá-los, sem tomar a própria realidade como fonte de conhecimentos, como ponto de partida e de chegada permanente, percorrendo dialeticamente o caminho entre a prática e sua compreensão sistemática, histórica, global e científica e sobre esta relação entre teoria e prática. (Hurtado, 1993:44-5).

A transformação da consciência não implica somente no pensamento crítico, mas também em práticas sociais transformadoras, que não são somente as que impliquem em ganhos materiais para a comunidade, mas que possibilitem a percepção das contradições do sistema e nas mudanças valorativas do indivíduo, na direção contrária aos valores vigentes na sociedade capitalista.

Quando se fala de uma prática crítica, parte-se do pressuposto de que, embora indispensável, o conhecimento da realidade alienada não é suficiente por si só para a efetivação desta prática dirigida por valores conscientes e conseqüentes. O objetivo do conhecimento crítico da realidade não tem um fim em si mesmo, mas na necessidade urgente de transformar essa realidade (Oliveira *apud* Zonta, 2005:55).

O trabalho do psicólogo deve viabilizar estruturas autônomas de desenvolvimento, que compatibilizem a ação e a consciência da ação, num processo dialético da prática-teoria-prática. A partir desse objetivo, estamos valorizando o poder da participação como elemento fundamental nos processos comunitários.

A participação é o elemento fundamental e a democracia é a característica básica do grupo. Os conteúdos são refletidos através do encadeamento de idéias e articulados com a realidade vivida, num processo de aproximação sucessiva do real. (Zonta, 2005:52).

A idéia de participação, para o pedagogo chileno Antonio Faundez (1993), está relacionada à idéia de transformação social, no que tange à valorização do saber, enquanto característica imprescindível à possibilidade de influenciar a história de uma sociedade e à novas concepções sobre a relação entre saber e poder.

Pensamos que o poder deveria ser a manifestação de uma participação crítica, ativa e permanente do conjunto da sociedade e não somente propriedade de uma elite política que geralmente detém não só o *poder político* (poder de decidir), mas também o *poder do saber* (poder do conhecimento científico e empírico, da análise crítica e suas respectivas práticas etc) e o *poder do ter* (poder da propriedade dos meios de produção, de créditos, do capital, da gestão etc). A participação que não se transforma em poder não é uma participação eficaz. Participação capaz de influenciar a história de uma sociedade determinada. (Faundez, 1993:12).

Faundez aponta que a participação e o saber são processos permanentes de aprendizagem, conhecimento e criação, numa perspectiva dialógica. A universalidade enquanto modelo, em matéria de educação, é considerar a realidade como se fosse única e uniforme, o que negligencia a diversidade. Isso significa que as atividades que dizem respeito à educação e ao desenvolvimento, sendo particulares a cada sociedade, resultam numa grande diversidade.

Todo processo de conhecimento é ao mesmo tempo, teórico e prático, trata-se de uma relação dialética, e cada momento histórico e cada realidade social lêem de um modo diferente e específico a prática e a relação dialética entre teórico e prático. (Idem:18).

Sendo a ação de conhecer uma relação social e histórica, ela coloca o problema do poder. Sendo assim, qual é a explicação para o nascimento da relação entre saber e poder.

Se quisermos reencontrar as evidências essenciais da ação de conhecer, teremos que superar essa união sagrada historicamente entre saber e poder. Pois enquanto certos grupos dominarem outros, a identificação do saber ao poder subsistirá. (Idem:20).

Para isso, precisamos lutar contra a concepção tradicional do poder na sociedade. Para o autor, a ação de educar está estreitamente ligada àquela de conhecer e ela adquire sua característica de ação e de luta política nesse contexto histórico.

A ação de conhecer, a ação de educar é de ordem política, porque ela se realiza num contexto de dominação social, o poder sendo exercido por alguns seres ou grupos sociais sobre outros seres ou grupos sociais. (Idem).

Segundo Faundez, numa sociedade determinada, os grupos dominantes distribuem o poder nas diferentes camadas sociais, que são encarregadas de diferentes atividades, destinadas a reproduzir as relações sociais. Assim, os grupos ou pessoas responsáveis pelo processo de educação recebem uma parcela do poder (ligada ao saber), a fim de re-produzir, através da educação, a ideologia que caucione seu poder, bem como as práticas necessárias a manutenção dessa sociedade.

Assim, a ação de conhecer, de re-nascer, de educar e de se educar desenvolve-se

numa sociedade altamente hierarquizada, na qual os grupos que detêm o poder detêm por isso mesmo o saber. Isso significa que os grupos de que falamos são aqueles que determinam o que deve ser o “saber” numa intenção de re-produzir seu poder. E há aqueles que recebem migalhas de poder para conduzir o processo de conhecimento, é apresentado seu saber ao seu poder como universal (Idem).

O poder aqui analisado está diretamente ligado à nossa reflexão e ao nosso trabalho. Um novo tipo de relação entre os participantes do processo educativo supõe igualmente a criação de novas relações de poder entre os participantes do processo político-social em geral.

Faundez e Montero concordam que em todas as sociedades existem espaços de liberdade que permitem propor soluções de recusa e transformação a esse gênero de relações de poder.

Uma nova concepção do processo de conhecimento repousa essencialmente sobre a noção de participação ativa de todas as instâncias em todos os domínios. Trata-se de uma tarefa essencial que todos os participantes do processo educativo devem aprender.

A única maneira de criar um conhecimento e de se criar consiste em saber aprender do outro, renunciando à concepção tradicional que associa poder e conhecimento. É somente nessa perspectiva, segundo a qual o professor se sentirá aluno tanto quanto mestre, artista tanto quanto administrador, que ele será um participante a mais no processo político. É desse modo somente que ele poderá cumprir sua tarefa social e tomar parte ativa na vida da sociedade e na elaboração de uma sociedade mais democrática, mais livre, mais equânime e mais solidária (Idem:22).

Conhecer significa também lutar para criar um verdadeiro método de conhecimento graças ao qual os participantes terão a possibilidade de re-nascer. Para isso, é necessário criar uma nova prática do poder, uma nova concepção do poder e assim re-criar a sociedade segundo uma prática da liberdade, da democracia que restituirá ao processo de conhecer seu sentido verdadeiro, isto é, social, humano, solidário. Cada participante se torna então um criador de um novo conhecimento e um participante que contribui ativamente à re-criação do outro assim como de si mesmo.

Educar significa aprender num diálogo constante a fim de criar esse conhecimento. Trata-se também de aprender a ensinar, aprender a propor questões, e a descobrir aquelas que são essenciais para os seres (individuais ou coletivos) que participam. Mas aprender a propor questões essenciais é também descobrir em que consistem essas questões essenciais.

Trata-se pois de dominar uma metodologia caracterizada por uma dimensão crítica e criativa, na qual as questões e as respostas serão, talvez, fundamentalmente provisórias mas, ao mesmo tempo, essenciais (Idem:23).

A verdade se manifesta através do diálogo entre diferentes experiências e pontos de vista particulares. Isso permite elucidar de modo mais democrático e solidário problemas fundamentais e soluções adequadas para a educação e o desenvolvimento. Essa concepção toca o problema da participação.

Se desenvolvimento é concebido de modo a resolver as necessidades da comunidade, será preciso definir suas reais necessidades, o que implica participação ativa de toda a comunidade, que deve descobrir ela própria suas necessidades. Segundo Montero (2005), da perspectiva comunitária, entende-se participação como:

1. Ação conjunta e livre de um grupo que compartilha interesses e objetivos.
2. Contextualização e relação com a história da comunidade e o momento ou a conjuntura em que se realiza.
3. Processo que implica produção e intercâmbio de conhecimentos, considerações, recursos e serviços.
4. Ação socializadora e conscientizadora que transmite, compartilha e modifica padrões de conduta.
5. Colaboração – trabalho dividido em grupo em diferentes níveis de intensidade e envolvimento.
6. Correlação – relações partilhadas, idéias partilhadas, recursos materiais e espirituais compartilhados.
7. Organizar, dirigir, tomar decisões, efetuar ações a fim de alcançar a metas estabelecidas conjuntamente.
8. Existência de padrões democráticos de comunicação entre os participantes.
9. Reflexividade.
10. Solidariedade.
11. Diversos níveis de compromisso com os projetos comunitários e seus objetivos.
12. Geração e aceitação de uma normatividade a fim de funcionar como grupo.
13. Dar e receber.

La participación comunitaria puede ser definida da la siguiente manera: un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, an el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orintado por valores y objetivos compartidos, em cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales.

Alcances e benefícios da participação comunitária:

1. Ensino e aprendizagem.
2. Efeitos socializantes.
3. Efeitos conscientizadores.
4. Desenvolve a colaboração e solidariedade.
5. Mobiliza, facilita e estimula recursos.
6. Comunicação horizontal.
7. Intercâmbio e geração de conhecimento.
8. Desenvolvimento da reflexão e crítica.
9. Desenvolvimento e fortalecimento do compromisso.

10. Fortalece a comunidade.
11. Introduce a diversidade, fomentando o diálogo e a relação com outros grupos em um plano de igualdade baseado na inclusão.
12. Surgem novas idéias, modos de fazer, novos resultados.
13. Pode mudar a direção e o controle das tarefas que são executadas (Montero, 2005: 227-230).

No entanto, a participação não está isolada das práticas comuns imperativas na vida social de um país, uma região, uma comunidade. Isto significa que o fomento da participação comunitária apresenta alguns obstáculos ao seu desenvolvimento, ou seja, a participação pode estar influenciada pela política, religião ou qualquer tipo de interesses e necessidades que podem bloquear, desviar, ou causar perigos ao trabalho psicossocial comunitário.

en el trabajo comunitario coexisten diversos saberes, todos los cuales deben ser tomados en cuenta, pero como nos indica la experiencia, la admisión de tales condiciones no evita que la relación entre agentes externos e internos en el labor psicossocial comunitaria, esté libre de conflictos y problemas. Algunas de esas dificultades conciernen al compromiso y al conocimiento que puede manejarse en la comunidad. (Paulo Freire *apud* Montero, 2005:231).

Ou seja, o sucesso da participação comunitária também está condicionado ao compromisso com o fortalecimento comunitário, que abrirá espaços para o aparecimento dos fatores que obscurecem a participação e à habilidade em administrar, até sua superação, o conflito aparente. Dificuldades da participação comunitária, segundo Maritza Montero:

1. A tradição e a cultura local podem entrar em contradição com as transformações necessárias estabelecidas pela pauta social.
2. As crenças e valores da comunidade e suas condutas podem implicar perigos que causem exclusão, maus tratos ou ignorância de certos fenômenos.
3. A diversidade à filiações políticas.
4. Os agentes externos podem fazer alianças com certos setores da comunidade, o que pode significar exclusão de outros (gerando o clientelismo ou assistencialismo).
5. Assumir vícios autoritários e deixar a comunidade de lado, acabando com a participação e o desenvolvimento comunitário.
6. Práticas cooptativas – desenvolver ações predeterminadas, sem consultar a comunidade, por organizações externas à comunidade.

A primeira questão apresenta uma dificuldade – “A tradição e a cultura local podem entrar em contradição com as transformações necessárias estabelecidas pela pauta social” –, a

qual não deve ser a primeira por acaso. Essa questão toca na problemática de uma das dificuldades apresentadas, como diz Maritza Montero de “hacer oír sua voz”, que implica diretamente na ausência de valor do saber popular, na sobreposição de valores burgueses aos desejos da comunidade, dentre outras violências, culminando na impossibilidade de estabelecer um diálogo horizontal e uma prática transformadora, que responda às necessidades reais da comunidade.

Tanto para a educação popular, como para a PSC e também para Faundez, existe uma distinção entre necessidades expressas e necessidades reais. As primeiras é resultado de uma situação na qual a produção é concebida mais para permitir lucros do que como expressão de necessidades reais e o povo, através da comunicação à serviço das estruturas de poder político, econômico, ideológico e essencial à sua reprodução, não escapa à penetração cultural, à modelos de vida e necessidades artificiais, que não correspondem a seus verdadeiros problemas.

A necessidade da descoberta das necessidades reais da maioria é um processo difícil e complexo, e é preciso um esforço intelectual e prático e o povo deve não somente participar desta tarefa, mas tem o dever de fazê-lo, pois:

Ele já tem um conhecimento prático da realidade, ele a intui, mas frequentemente sem compreendê-la bem. (Faundez,1993:27).

Assim, é necessário passar da opinião à compreensão, através do diálogo, e através de um processo teórico e prático. O sentir do povo já é, em si-mesmo, um conhecimento empírico que lhe permite resolver um conjunto de problemas. Ele cria técnicas, práticas, idéias que lhe permitem dominar a realidade e que são indispensáveis na elaboração e na aplicação de todos os programas de desenvolvimento.

Pensando nestas colocações, que são totalmente compatíveis com uma PSC crítico-transformadora, e retomando suas idéias sobre o “animador”, ou o psicólogo na comunidade, Faundez propõe que este agente externo deve promover o diálogo entre o conhecimento do povo e o conhecimento científico e entender que sem a participação do povo a aplicação de conhecimentos é ineficaz.

A única maneira de cumprir a tarefa social é aprender com o povo, apropriar-se do sentir do povo, de seu conhecimento empírico, a fim de dar vida ao conhecimento científico que possui. A união desses dois conhecimentos permitirá a criação de um novo modelo, capaz de compreender a realidade a fim de transformá-la.

Para Faundez, não responder às verdadeiras necessidades comunitárias, que seria

talvez um dos desdobramentos de uma ação que não levasse em consideração a participação ativa e inteira do povo, significa reproduzir um modelo injusto de sociedade.

No que toca à prática do psicólogo, a educação popular e a importância da participação trazida acima, trouxeram à PSC uma contribuição importantíssima que se baseia num nível de entendimento e até mesmo de sentimento em relação ao fazer social comunitário, na medida em que convoca o agente externo à um processo de reflexão sobre si mesmo, imprescindível à legitimação da participação plena de todos os envolvidos no processo.

A educação popular, a partir de seus próprios métodos, convoca o agente externo (que só é chamado externo porque não pertence à comunidade e com ela não deve confundir-se), a crer na horizontalidade da relação, que diz respeito à necessidade do método dialético que inclui todos no processo – agente interno e externo –, como necessários e importantes para a transformação e mudanças de suas condições de vida.

Ao compreender o método dialético prática-teoria-prática como imprescindível à transformação social, nos colocamos enquanto trabalhadores sociais numa posição que por si só já é problematizada e leva à reflexão nossos próprios paradigmas e preconceitos.

Dessa maneira, a legitimidade e a eficiência da ação dependem muito da capacidade e disponibilidade dos agentes envolvidos reverem seus conceitos, posturas e seu real compromisso com a transformação social.

Segundo Freitas (2002), a prática do psicólogo se trata de um objeto mutável, inacabado, em construção susceptível à alterações sociais, econômicas e políticas. Trata-se de processos psicossociais, entendidos por visão histórica e materialista. Isto exige coerência e rigor. Coerência na adoção de pressupostos que orientam a visão de mundo e de ser humano, vistos em movimento e em processo, além do rigor na utilização e criação de instrumentais que nos permitam apreender o concreto – objetivo e subjetivo das determinações sociais – a partir do empiricamente constatado.

Zonta traz algumas formas de trabalho, em que o psicólogo social comunitário pode colaborar:

1. facilitando o acesso dos grupos organizações populares aos canais viáveis de participação e expressão;
2. colocando a serviço dos grupos organizações suas informações e técnicas, no sentido de habilitá-los a uma participação consciente e democrática em uma auto-direção;
3. sistematizando o saber popular, dentro de uma perspectiva de resistência cultural ou contra uma ideologia dominante;
4. possibilitando a reflexão sobre seu pensar/fazer, em busca do desenvolvimento da consciência e de sua identidade psicossocial.

É fundamental que tenhamos como referência conteúdos como socialização e participação política, movimentos sociais e os fenômenos de massa, os conflitos sociais, o poder e os sistemas políticos, a ideologia política, liderança e representatividade. (Zonta, 2005:49).

Podemos observar que a Psicologia Social Comunitária responde à demandas que pretendem, através de suas características presentes na ação social, viabilizar o fomento da transformação social tanto no âmbito coletivo e individual das comunidades atendidas, como de seus próprios agentes de intervenção.

Para que a PSC pudesse ter como referência tais conteúdos e como seu objetivo central a transformação social, que significou ver o homem como produto e produtor da história;

Tornou-se necessária uma nova dimensão espaço-temporal para se apreender o indivíduo como um ser concreto, manifestação de uma totalidade histórico-social – daí a procura de uma psicologia social que partisse da materialidade histórica produzida por e produtora de homens. (Lane, 1994:15).

Desta maneira, encontra-se no materialismo histórico e na lógica dialética os pressupostos epistemológicos para um conhecimento:

que atenda a realidade social e ao cotidiano de cada indivíduo e que permita uma intervenção efetiva na rede de relações sociais que define cada indivíduo – objeto da Psicologia Social. (Idem:16).

Assim, segundo Lane, foram percebidos dois fatos fundamentais para o conhecimento do indivíduo: 1) o entendimento de que o homem não sobrevive a não ser em relação com outros homens, e que a dicotomia indivíduo x grupo é falsa, deixando óbvio que o homem está e sempre esteve inserido num grupo e 2) a sua participação, as suas ações, por estar em grupo, dependem da aquisição da linguagem – código produzido historicamente, mas que ele apreende na sua relação com outros indivíduos. Assim a língua trazendo em seu código significados, as palavras terão um sentido pessoal decorrente da relação entre pensamento e ação, mediada pelos outros significados.

Desse modo, além do desenvolvimento da consciência crítica, a ação da PSC, respeitando a práxis enquanto uma prática transformadora e entendendo-a em seus processos de participação, diálogo, permanente processo de conscientização, re-conhecimento etc, tem também o objetivo de desenvolver a identidade psicossocial, processo também engendrado numa relação dialética individual/coletivo/individual, nos processos de participação e reflexão, sendo que ambos, consciência e identidade só são possíveis mediante a atividade.

Isto implica em ações encadeadas, junto com outros indivíduos, e sua reflexão implica:

repensar suas ações, ter consciência de si mesmo e dos outros envolvidos, refletir sobre os sentidos pessoais atribuídos às palavras, confrontá-las com as conseqüências geradas pela atividade desenvolvida pelo grupo social, e nesta reflexão se processa a consciência do indivíduo, que é indissociável enquanto de si e social. (Idem:17).

Ainda na especificidade psicossocial, segundo Lane, caberia uma análise das relações grupais acerca da mediação ideológica que as instituições sociais atribuem aos papéis sociais. Através desta análise, demonstra como o processo de conscientização leva os indivíduos a se constituírem como sujeitos de sua transformação e da transformação social.

A consciência da reprodução ideológica permite a superação das individualidades e a conscientização das condições históricas comuns aos membros do grupo, levando-os a um processo de identificação e de atividades conjuntas que caracterizam o grupo como unidade. Isso permitiria o desenvolvimento de uma consciência de si idêntica à consciência social, desencadeando a consciência de classe e a transformação social.

Na medida em que o processo é grupal, ou seja, ocorre com todos os membros, ele tende a caracterizar o desenvolvimento de uma consciência de classe, quando o grupo se percebe inserido no processo de produção material de sua vida e percebe as contradições geradas historicamente, levando-os a atividades que visam à superação das contradições presentes no seu cotidiano, torna-se um grupo-sujeito da transformação histórico-social. (Idem).

Desta forma, temos a importância do grupo como condição, por um lado, para o conhecimento da realidade comum, para a auto-reflexão e, por outro, para a ação conjunta e organizada.

Zonta, ao propor um modelo de intervenção em PSC que torne viável o processo de conscientização, também toma o grupo como condição para o desenvolvimento psicossocial – o núcleo orgânico, o qual possibilitaria o processo de identificação grupal, coletiva e de classe, cuja função é:

constituir-se em célula básica de contato e articulação com outros grupos do bairro, com grupos de outros bairros e com o bairro como um todo. (Zonta, 2005:50).

Nesse grupo ocorre a possibilidade da formação de lideranças para atuarem no bairro, no sentido da organização e conscientização para a transformação da realidade e também seria um espaço privilegiado para o Psicólogo instigar a reflexão, clarear as falas e,

dar instrumentos aos indivíduos do grupo para mergulharem em suas próprias

subjetividades e perceberem-se como indivíduos determinados, mas também determinantes, fazedores de história. (Zonta, 2005:51).

Nesse processo, os conteúdos explicitados por cada indivíduo do grupo acabam viabilizando processos de identificação em outros membros do grupo, produzindo identificações coletivas e de classe.

Com a proposição de um método para que a consciência do indivíduo seja acessada, Zonta sugere que o Psicólogo viabilize reflexões por aproximações sucessivas, entendendo que a consciência é acessada via compreensão de suas representações sobre a realidade, enquanto construção social. Através de aproximações sucessivas de conteúdos, entende-se que:

Para possibilitarmos transformações de conteúdo na subjetividade do indivíduo inserido no grupo, é necessário recorrer a conteúdos geradores de reflexão sobre si e sobre a realidade em que vive. (Zonta, 2005:56).

A “aproximação sucessiva” é uma estratégia pedagógica, na qual os temas/contéudos a serem trabalhados sempre vão do micro para o macro, do concreto para o abstrato, do sentir para o compreender, do afetivo para o cognitivo, da reflexão para a ação.

Neste grupo, aprendizados sobre como perceber o outro, respeitar a fala do outro, colaborar com o grupo, possibilitar que outros falem, ajudar a clarificar os pensamentos, viabilizar as ações do grupo eliminando individualismo, competitividade, egoísmo, poder, será possível legitimar valores baseados no sentimento coletivo, de direitos e deveres.

A partir destes aprendizados e vivências no grupo e em grupo, possibilita-se o pertencer a uma determinada classe social e identificar-se com ela em termos de valores e interesses.

A identificação grupal requer um processo contínuo e sistemático de reflexão e estudo sobre a prática do grupo, cuja dinâmica necessariamente se institui a partir da realidade do grupo, como fonte de conhecimento, como ponto de chegada e de partida permanente. É a teoria a partir da prática e não a teoria sobre a prática. Isto significa também que a transformação da consciência não implica somente no pensamento crítico, mas também em práticas/ações sociais transformadoras.

Tais processos de transformação poderão produzir impacto nos papéis sociais representados pelos indivíduos, no sentido de questionar sua prática cotidiana, com seus significados, e desencadear transformações na identidade do indivíduo. (Zonta, 2005:55).

Desta feita, o movimento do núcleo orgânico articulado à outros grupos, viabilizando a

troca de experiências e novas adesões, e fortalecido através de seu reconhecimento, vai produzindo a transformação das representações sociais daquela coletividade, o que viabilizará a inserção de novos valores coletivos.

É nesse processo de ação/reflexão que o núcleo orgânico, a partir do desenvolvimento da consciência, incorporando conhecimentos da realidade social, passa a desempenhar novo papel no bairro: o de agente da transformação. (Zonta, 2005:58).

Dessa maneira, o Psicólogo Social Comunitário deve viabilizar estruturas autônomas de desenvolvimento do grupo e saber qual é o momento correto em que deve retirar-se do grupo para que o mesmo possa continuar a desenvolver-se na comunidade.

Para que se torne viável o desenvolvimento grupal, com vistas à sua autonomia e ao seu papel de agente da transformação social, faz-se necessária a reflexão sobre o processo de inserção do psicólogo na comunidade e as conseqüências derivadas dos tipos de inserção, para que fique claro o que se fomenta na comunidade a partir da intervenção.

Nesta discussão, os aspectos instrumentais e metodológicos da ação ou da intervenção tornam-se importantes, sendo que tais instrumentais dependem:

dos valores e concepções adotados pelos psicólogos para orientar a sua prática e a relação que estabelecem com o seu objeto de estudo, de investigação e/ou trabalho. Em outras palavras, a visão de homem e de mundo, assumidas e vividas pelos profissionais, é que se constitui como aspecto crucial na criação ou determinação das possibilidades sobre o como estudar, pesquisar e/ou intervir, assim como na delimitação e seleção das estratégias de intervenção a serem utilizadas. (Freitas, 1998:176).

Considerando a diversidade de concepções e valores no trabalho comunitário, já caracterizado por trabalhos de caridade e assistência ou então pela pouca importância atribuída aos métodos utilizados ou até mesmo para usar a comunidade como objeto de investigação científica, foram necessárias muitas décadas de reflexão, trabalho e desconstrução de valores e concepções para que se construísse um trabalho orientado pelo compromisso com a mudança nas condições de vida da população. O que não significa que hoje todos os trabalhos comunitários são orientados por objetivos que visem tais mudanças, isso quando há objetivos claros.

Freitas (1998) traz um questionamento sobre modos de intervenção comunitária, que facilita nossa reflexão sobre a postura do psicólogo no contato com a comunidade. Atribuo à sua discussão grande contribuição para a problemática dos valores e concepções presentes no trabalho comunitário e principalmente, sobre suas conseqüências para a população, além da problematização sobre a necessidade do psicólogo rever suas concepções de homem e de

mundo e, assim, implicar-se e ver-se enquanto sujeito também passível de transformação.

Sendo esta última condição imprescindível para assumir, de fato, o compromisso estabelecido pela Psicologia Social Comunitária, o qual, lembrando Montero (2006), pauta-se por valores relativos à justiça e igualdade social, direitos humanos, aos interesses e necessidades das comunidades e fundamentalmente, ao respeito ao outro.

Para trazer a discussão sobre a inserção do psicólogo, Freitas promove a reflexão sobre objetivos definidos a priori e objetivos definidos a posteriori no trabalho comunitário. Segundo a autora, a inserção na comunidade pressupõe uma relação que se estabelece entre dois pólos representados por diferentes modos de ações, orientados por visões de mundo nem sempre coincidentes e conciliáveis. Isso implica diretamente a exigência pela construção de um processo que funcione numa lógica dialógica e participativa, cuja ausência ou presença culminam em conseqüências tanto para a Comunidade quanto para a Psicologia completamente diferentes.

Como já dito anteriormente, dois tipos de inserção que facilitam ou inviabilizam tal processo: o estabelecimento de objetivos a priori ou a construção destes no processo, ou seja, a posteriori.

Uma inserção orientada por objetivos de trabalho definidos a priori, parte de objetivos, motivos e preocupações que orientam os psicólogos antes mesmo de conhecer e contatar a realidade em que pretende trabalhar. Na inserção orientada por objetivos a posteriori, o contato e a entrada que o psicólogo constrói na comunidade acontecem orientados pelas necessidades que a população vive.

Ainda em relação aos objetivos a posteriori, há diferenças quanto à forma de inserção, caracterizada pela ausência ou presença da participação conjunta da população no que diz respeito ao como e o que fazer, após conhecer, levantar, descrever e caracterizar as necessidades da população. Ou seja, o psicólogo decide sozinho o que fazer ou inclui a população nas decisões sobre o que fazer. As conseqüências destes tipos de inserção recaem sobre a Psicologia e sobre a Comunidade.

Com os objetivos definidos a priori a conseqüência para a comunidade é a reprodução de uma lógica na qual ela é vista e se assume como imutável e inquestionável, tendo uma vida e uma dinâmica de relações já dadas e prontas, o que fortalece seu conformismo e passividade, de modo que ela fica em uma posição de mera receptora dos serviços e benefícios fornecidos pelo psicólogo.

Para a Psicologia, a conseqüência aponta para um tipo de trabalho em que os limites sobre o que fazer são mais claros, tornando-se mais fácil e menos incerto identificarem os

fenômenos psicossociais e os instrumentos que devem ser utilizados, além de se manter delimitado o papel do psicólogo.

Ou seja, nem a comunidade, nem o psicólogo tornam-se capazes de questionar sua própria identidade.

Em relação às conseqüências dos objetivos determinados a posteriori, a experiência tem demonstrado duas maneiras de acontecer:

1. Quando, a posteriori, quem decide o que fazer é o psicólogo: No momento em que a incerteza sobre o quê e como fazer e o desconhecimento sobre as necessidades e a vida da população cessa, deixa-se de atribuir importância à participação da população, valorizada no início do processo, durante a inserção, o contato e a familiarização do psicólogo na comunidade ao buscar informações sobre a população. Adverte ainda a autora, que à medida que as informações vão sendo obtidas, vão se delimitando aspectos e fenômenos como temáticas potenciais e possíveis para o desenvolvimento do trabalho de intervenção.

Neste momento, segundo Freitas:

(...) minimizam-se as incertezas para o profissional e, conseqüentemente, preserva-se e se resguarda sua identidade profissional, garantindo uma especificidade da sua atuação. (Freitas, 1998:180).

2. Quando, a posteriori, o que fazer ocorre dentro de um processo decisório participativo: são estabelecidas relações horizontais de discussão, análise e definição sobre as problemáticas a serem consideradas e as possibilidades de resolução e/ou enfrentamento das mesmas.

Neste processo:

Os dois pólos – psicólogo e comunidade – não estão definidos e muito menos têm suas identidades e papéis fixos, imutáveis e preservados. (Idem:181).

O tipo de inserção em que os objetivos são definidos a posteriori, tendo a participação da comunidade em seus processos decisórios, revela a crença de que é possível levantar alternativas de ação, juntamente com a população, para que essa possa:

assumir, no mínimo, a sua própria história e tentar construir formas mais dignas, éticas e humanas de convivência comunitária, construindo um mundo psicossocial em coerência com estas preocupações. (Idem).

É esse tipo de inserção que responde à uma psicologia social crítica, que compreende o

homem na sua totalidade histórica, em movimento e protagonista da sua história particular e coletiva.

A partir desta visão, segundo Freitas, três aspectos devem ser considerados no trabalho comunitário: 1) as necessidades da população é que devem indicar os objetivos, 2) o trabalho implica na construção conjunta de canais e alternativas para que a população assuma seu cotidiano, pautados pela solidariedade, ética e consciência crítica e 3) apesar das incertezas e delimitações, o psicólogo tem sua ação voltada aos processos psicossociais, à investigação participante e outras ferramentas para a intervenção advindas de outras disciplinas.

Neste processo, o trabalho comunitário coloca o psicólogo numa posição frágil diante de incertezas e desafios, principalmente com relação à sua autoridade no processo de conhecimento e ao seu próprio processo de formação, em termos dos clássicos paradigmas que aprendeu.

Segundo Brito e Figueiredo (1997), ao analisar o desenvolvimento de seu trabalho realizado em uma comunidade, afirmam que o conhecimento acadêmico dá subsídios para uma inserção, mas que, no entanto, a realidade é sempre diferente, mais dinâmica do que é apresentada em livros e que apenas tendo consciência disto é que se pode acreditar numa transformação possível de acordo com as bases reais e respeitando a própria organização da comunidade.

Propondo um modo de inserção na comunidade, Freitas levanta alguns aspectos que podem provocar tal inserção.

Num primeiro momento, levanta questões relativas à entrada na comunidade. A entrada pode acontecer por diferentes motivos: a tomada de conhecimento da realidade dos setores populares, quando o psicólogo é procurado para desenvolver algum tipo de atendimento ou quando o psicólogo quer colocar seus serviços à disposição desses setores.

No segundo momento, depois de estabelecida a entrada na comunidade, inicia-se um processo contínuo de obtenção de informações. Os instrumentos utilizados para tal fim podem ser: entrevistas, conversas informais, visitas às casas, registro de acontecimentos, recuperação da história da comunidade, resgate de documentos do saber popular.

A partir disso, são identificadas necessidades e problemáticas vividas pela população, detecção dos modos alternativos de enfrentamento e resolução, discussões conjuntas sobre as alternativas e decisões a serem adotadas, assim como estratégias para sua viabilização, constituição de grupos para execução das alternativas e avaliação contínua e reformulação dos caminhos adotados, em função das necessidades e impedimentos que se apresentarem ao longo do caminho.

Vê-se que o trabalho comunitário pressupõe inicialmente estar disposto a conhecer a real necessidade da comunidade, a partir da comunidade.

O modo deste conhecer é fundamental e determinante na análise das necessidades da comunidade e conseqüentemente, portanto, é de suma importância que o psicólogo tenha a clareza do compromisso que pretende estabelecer em sua intervenção.

Quando as formas de inserção consideram formas de participação da comunidade, nas quais se buscam produção de conhecimento conjunto, geram-se ônus e ganhos para a comunidade e para a psicologia.

O ônus refere-se a um custo intrínseco à profissão, de existirem continuamente desafios, questionamentos e incertezas sobre o papel do psicólogo, naquele contexto. Este custo intrínseco, por sua vez, estampa a necessidade de uma profunda reformulação no processo de formação dos psicólogos e nos paradigmas adotados para o desenvolvimento dos trabalhos. (Montero *apud* Freitas, 1998).

O ganho estaria no encontro de possibilidades para que a própria comunidade construísse relações mais solidárias e humanas, percebendo que os impedimentos e problemas não se devem a características ou matrizes tão somente suas. Além disso, esse ganho traria à psicologia outros conhecimentos, afeitos à realidade concreta, que tivessem, minimamente, alguma cumplicidade com o povo da nossa terra.

O método utilizado e difundido pela Psicologia Social para possibilitar o conhecimento da comunidade é a Pesquisa Participante, ou também chamada de Investigação Ação Participativa (IAP) em castelhano. Esse método não responde somente a uma maneira de tornar conhecida a comunidade, mas numa nova forma de construir conhecimento. Tal processo – Pesquisa Ação Participante –, prevê, além da construção participativa de uma proposta de intervenção, a avaliação constante de suas decisões e resultados, os quais, segundo pressupostos desta proposta metodológica, devem visar a transformação social.

A Pesquisa Ação Participante, assim como as propostas trazidas pela educação popular, entendem que um desenvolvimento metodológico que conduza à uma ação coerente com a definição política do programa e que viabilize novas formas de construir conhecimento, se dá somente através de uma metodologia dialética, pois:

somente baseando-se na teoria dialética do conhecimento se pode conseguir que o processo ação-reflexão-ação, prática-teoria-prática dos grupos populares – do movimento popular – conduza à apropriação consciente de sua prática, transformando-a permanentemente para a conquista de uma nova sociedade. (Hurtado, 1993:47).

Quando se fala em prática-teoria-prática, considera-se que o método se converte no

articulador dialético entre a teoria que o fundamenta e a realidade que se pretende construir. Essa articulação, desde seu início, compreende um processo de teorização a partir da prática e não sobre ela.

Desta maneira, a metodologia dialética pode ser considerada uma nova forma de construir conhecimento, sobre o qual dar-se-á o agir e no qual, produzir-se-á conhecimento, pois entende-se que o mesmo, a partir da idéia de que teoriza-se a partir da prática:

é um processo de aprofundamento ascendente, isto é, um processo de acumulação e avanço quantitativo e qualitativo no conhecimento da realidade e a partir da mesma realidade, mediante ações sistemáticas de reconhecimento, abstração, análise e síntese, que levam, mediante a construção e apropriação de conceitos, ao conhecimento e apropriação de um modelo científico de interpretação da realidade e de suas leis históricas. (Hurtado, 1993:52).

No entanto, considerando a dimensão política da educação popular, entende-se que não é somente a experiência possibilita o conhecer a sociedade, é necessário compreendê-la histórica e estruturalmente, para situar-se em suas lutas, dentro desse complexo dinamismo. A idéia que define a dimensão política da educação popular é:

decifrar a realidade a partir de dentro do movimento histórico, o sentido mesmo da história, intervindo ativa e conscientemente em sua transformação, fazendo da atividade das massas uma atividade revolucionária, isto é, uma atividade teórico-prática. (Hurtado, 1993:53).

O processo de conhecer é um processo constante de qualquer ação e agir social, que se aprofunda e enriquece progressivamente com o conhecimento e a compreensão cada vez mais complexa do ponto de partida, quando se adentra num universo comunitário, até a reflexão sobre os modos de agir, intervir, avaliar e reavaliar as ações desenvolvidas na comunidade.

Nesse mesmo sentido, a IAP entende que a prática social é como uma investigação para a administração social, na qual teoria e realidade devem estar conectadas numa espiral de passos que compõe o planejamento, a ação e a busca de dados acerca do resultado da ação, os quais devem contar com um enfoque integrado das ciências sociais a fim de que se possa compreender as diferentes facetas dos problemas em questão.

As características do método da IAP, segundo Montero (2007), têm uma orientação voltada à transformação social, assim como um caráter crítico, dialógico, reflexivo, político, coletivo, participativo, fortalecedor da sociedade civil, democrático e como encontramos em toda Psicologia Social Crítica, busca em Paulo Freire muitos de seus referenciais teóricos e metodológicos, como por exemplo, na afirmação de que a prática e a teoria são elementos

inter-relacionados no processo histórico de libertação.

Ela descreve algumas definições da IAP, que trazem em seus pressupostos pontos de encontro e diferenças, mas que destacam alguns aspectos sobre o método, o relacionam com seu contexto de criação, trazem valores relativos à transformação social e são inspirados nos trabalhos e métodos de Paulo Freire. A primeira definição que a autora descreve compete à Budd Hall (1975):

é um processo dialético e dialógico cuja meta é a liberação do potencial criativo e a mobilização de recursos e problemas. Agregando que é um processo de investigação que forma parte de uma experiência educativa total que serve para identificar as necessidades de uma comunidade, para conscientizar e para gerar e aumentar o compromisso da comunidade. (Montero, 2007:140).

Esta definição é inspirada nos trabalhos de Freire (*Pedagogia do Oprimido*, 1970), parte da idéia de construir um processo educativo dialético e dialógico, ressaltando a criatividade liberada por esse processo e na qual o compromisso da comunidade é considerado como um aspecto muito importante, pois geralmente na literatura se encontra a necessidade de gerar o compromisso dos intelectuais com as comunidade.

A segunda definição que descreve Montero (2007) – Fals Borda (1985), também apresenta elementos do método freiriano, em sua obra *A educação como prática de liberdade* (1964), que introduz o valor da prática como produtora de conhecimento e o caráter político da ação quando participativa, educativa e investigativa, com vistas a construir o poder do povo:

Processo que inclui simultaneamente a alfabetização, a investigação científica e a ação política, e que considera a análise crítica, o diagnóstico de situações e a prática, como fontes de conhecimento, com vistas ao poder do povo. (Borda *apud* Montero, 2007:140).

A IAP e a Psicologia Social Comunitária derivam do mesmo paradigma, isto quer dizer que partem das mesmas concepções ontológicas que indicam como se concebe a realidade. Também respondem a concepções epistemológicas que determinam qual será a relação entre aqueles que querem produzir conhecimento; à concepções éticas que restringem ou ampliam o nível de respeito para com o mundo e aos objetos que o povoam; e às políticas referidas às relações de poder entre sujeitos e objetos de conhecimento.

A IAP é um método ético e socialmente comprometido, que busca não somente produzir um saber, mas também transformar uma situação. Por isso tem elegido-se um meio na América Latina para conseguir a libertação, igualdade e inclusão social. Por esse compromisso de caráter político, sua origem metodológica derivado da investigação-ação

lewiniana adquire a condição de participação que estabelecerá a distinção fundamental entre ambos métodos e marcará sua estrutura paradigmática. (Montero, 2007:156).

Desse modo, a IAP investiga ativa e participativamente para gerar transformações, não porque tenha um mágico efeito de mudança, mas devido ao efeito mobilizador da consciência unido ao efeito energizante da ação e ao efeito educativo de sua condição participativa. Resumidamente, segue a proposta de um guia de uma possibilidade de aplicação da IAP:

1. Contato entre profissionais externos à comunidade e membros da comunidade.

- Contatos iniciais: O contato entre os profissionais é a porta de entrada tanto para os agentes externos como para os internos.
- Familiarização dos agentes externos com o entorno comunitário, grupos organizados da comunidade, lideranças e membros, com os estilos e modos de relação existentes na comunidade e outras características da comunidade. A familiarização contempla entender a cultura local, sua história, costumes, seus modos de relação, estilos de pensamento e reflexão, valores, e também, deixar claro para a comunidade seus objetivos.
- Reflexão: discutir reflexivamente na equipe de agentes externos o sentido de pertinência do projeto que está sendo planejado, assim como as motivações e compromisso de cada um.

2. Determinação do problema a ser tratado (diagnosticar, intervir, investigar)

- Se o problema não foi previamente definido pelas pessoas interessadas da comunidade, é necessário: apresentar e definir o problema, sensibilizar sobre o problema. Se a comunidade tem outras prioridades, deixar claro que o projeto é uma ação à elas relacionada e dar informações a respeito da motivação por parte dos agentes externos.
- Identificar as necessidades e os recursos da comunidade, hierarquizar essas necessidades segundo a prioridade outorgada pela comunidade em função dos recursos que dispõe ou pela possibilidade de adquirí-los, sua viabilidade e sua possibilidade.
- Conhecer o que dizem os membros da comunidade e seus grupos organizados sobre o problema ou necessidade. Para tanto, convocar o maior número de pessoas, facilitar a expressão de opiniões, escutar sem criticar, registrar todas as opiniões e assegurar não somente que se diga,mas também que se escute.
- Abrir um processo de exame e avaliação do produzido, de caráter participativo e gerar a reflexão na qual se situa a análise em seu contexto, se averiguam causas e possíveis

conseqüências do problema ou situação e os relaciona com o estilo de vida dos participantes.

- Tomada de decisões: a partir da definição do problema ou situação e da avaliação da necessidade de intervir, assim como dos aspectos técnicos, econômicos, psicossociais, sociológicos, éticos ou de alguma outra ordem pertinente ao assunto que podem apontar os agentes externos, as pessoas interessadas da comunidade e seus representantes decidirão se intervém ou não. Qualquer decisão deve partir da reflexão antes mencionada, a fim de avaliar as condições (vantagens, obstáculos, ajudas).

3. Processo de conscientização. Tendo como base o apresentado no ponto anterior começa-se o processo de conscientização, que supõe problematizar, desnaturalizar e desideologizar. Tal processo continua durante todo o trabalho comunitário.

4. Planejamento da investigação ou da intervenção, ou da intervenção-investigação.

- Delimitação da área a trabalhar, que supõe definir com clareza o problema a se enfrentado.
- Preparação de um cronograma de trabalho.
- Fixação de objetivos ou metas a alcançar, gerais e específicos.
- Discussão para assinar e assumir as tarefas a serem realizadas: distribuí-las, designar responsabilidades de supervisioná-las e integrá-las, fazer reuniões para expor o realizado e fazer a integração com o grupo.
- O alcance destas tarefas deve repercutir no grupo e na pessoa que a executou, como estímulo da participação e gerador de satisfação.
- Evitar que poucas pessoas se responsabilizem pelas tarefas, a fim de que o processo seja coletivo e de que todos aprendam.
- Capacitação dos agentes externos para execução das tarefas nas quais não contam com aprendizagem ou experiência anterior.
- Corrigir o planejamento em reuniões de discussão-reflexão, à medida em que as tarefas são executadas e à medida em que aparecem circunstâncias ou aspectos não previstos.
- Reflexão sobre o compromisso de agentes internos e externos, sobre as fortalezas e fraquezas que têm e que necessitam.
- Se necessário, capacitar e fortalecer as pessoas que assumem a execução do trabalho comunitário.

5. Execução de ações previstas e não previstas. Dado o caráter dinâmico, complexo e dialético do processo de IAP, a execução se ajusta às exigências das circunstâncias, em função do objetivo último e principal a alcançar, mas com modificação dos objetivos específicos fixados inicialmente, os quais podem ter sido alcançados ou se apresentarem insuficientes.
6. Recuperação crítica da história da comunidade. Pode ser uma investigação ou pode ser uma atividade dentro de um projeto maior, com o objetivo de:
 - Reavivar a memória coletiva;
 - Reafirmar direitos, corrigir noções e recuperar conhecimentos e recursos;
 - Consolidar o sentido de comunidade;
 - Entrevistas participativas e reuniões de discussão-reflexão;
 - Entrevistas individuais com informantes chave das comunidades;
 - Histórias e relatos de vida individuais e outras formas de aplicação do método biográfico;
 - Análise de documentos e registros de diversas procedências.
7. Avaliação e autoavaliação. É um processo que pertence à todos agentes envolvidos. É um processo contínuo de avaliação – reflexão – correção – ação. Se avalia não somente as ações planejadas e as reativas, mas também as atitudes, crenças, temores, percepções e, especialmente, as manifestações de poder assimétrico que podem dar-se nas relações humanas.
 - corrigir e adequar, entre todos, as perspectivas e objetivos à medida que se executam os planos de ação, pois sobre os passos podem surgir idéias interessantes e mais adequadas a cambiante realidade da comunidade.
 - Estar atento às modificações e transformações das relações de poder dentro da comunidade e entre seus líderes.
 - Mudanças. Mostrar quantos dos objetivos planejados foram alcançados e como, assim como quais não foram alcançados e porquê.
 - Aprendizagem. Tornar conhecido que ambos os tipos de agentes têm aprendido e corrigido ao longo do processo e como se potencializaram ou se fortaleceram em suas capacidades.
8. Discussão avaliadora sistemática. Pode acontecer como parte do fechamento de todo trabalho realizado com a IAP, ou também como parte de avaliações parciais, específicas,

ao longo de todo processo da IAP (ponto 7). Essa forma de avaliação se dirige a vários grupos e pessoas:

- Aos grupos organizados e pessoas interessadas que participaram ativamente no processo, a quem são apresentados os resultados processados pelos agentes externos (com participação ou sem participação dos agentes internos) e interpretados por agentes externos e internos conjuntamente.
- A todas as pessoas da comunidade, participantes ativos ou não, o qual se pode fazer mediante assembléias ou fóruns da comunidade, e em geral com formas de comunicação que permitam ampliar o diálogo, uma vez que se expõe as mudanças alcançadas e o saber produzido.

9. Comunicação socializadora do conhecimento produzido. Forma de divulgação e disseminação do conhecimento produzido dirigida à uma audiência mais ampla, a qual inclui:

- A comunidade científica, profissional ou institucional da qual pertencem os agentes externos, mediante informes técnicos ou artigos científicos ou de divulgação.
- Ao público em geral, mediante livros, artigos de jornal, programas de rádio ou televisão. Em comunidades compostas por muitas pessoas e caracterizadas por relações muito complexas nem sempre é possível estabelecer formas de comunicação diretas como as mencionadas no ponto 8. Em tais casos, também pode ser útil o uso de periódicos comunitários e internet.

Este guia não é um modelo rígido. Sua organização não corresponde a uma seqüência ideal, nem inevitável, é só de caráter didático. As fases indicadas podem coincidir. A participação, a reflexão e a conscientização devem estar presentes em todas elas.

A partir das reflexões colocadas neste capítulo, o objeto de análise desta pesquisa serão os projetos premiados nas três últimas edições do Prêmio Itaú-Unicef, visando compreender as lógicas empregadas no processo de avaliação do Prêmio e os valores, ações e desdobramentos dos projetos premiados.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO DO CENPEC E DAS CARACTERÍSTICAS DO PRÊMIO ITAÚ-UNICEF

Com a intenção de compreender, sob a ótica do Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária –, em quais valores e conceitos se assenta o processo de avaliação desenvolvido no Prêmio Itaú-Unicef, o capítulo que se segue elucida aspectos teóricos e metodológicos presentes nos processos de avaliação deste prêmio¹, o qual integra o Programa Educação e Participação do Cenpec, com a iniciativa da Fundação Itaú Social e do Fundo das Nações Unidas para a infância – Unicef, com a coordenação técnica do Cenpec².

1. Missão do Cenpec

O Cenpec tem como missão contribuir para o desenvolvimento humano e comunitário sustentável por meio da concepção e implementação de metodologias e programas no âmbito das políticas públicas de educação, cultura e assistência social.

2. Histórico da Fundação do Cenpec

O Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – nasce em 1987, constituído por uma pequena equipe multidisciplinar liderada pela pedagoga brasileira Maria Alice Setúbal, que trazia em seu currículo muita competência e paixão pela causa educacional brasileira.

Na época, haviam poucas organizações da sociedade civil engajadas na melhoria da educação pública, possivelmente pela apreensão geral de que essa era uma causa nobre exclusiva do Estado. Existiam, sim, núcleos de estudos e pesquisas educacionais ligados a

¹ Os prêmios a serem estudados nesta pesquisa correspondem à quinta (2003), sexta (2005) e sétima (2007) edições do Prêmio Itaú-Unicef.

² As informações sobre a entidade e o prêmio foram extraídas das seguintes publicações: Carvalho, Maria do Carmo Brant de (coord.). *Avaliação: Construindo parâmetros das ações socioeducativas*. São Paulo: Cenpec, 2005; Carvalho, Maria do Carmo Brant de (coord.). *Avaliação de Percurso: fortalecer organizações sociais e induzir políticas de educação integral*. São Paulo: Cenpec, 2008; do site do Cenpec: www.cenpec.org.br e de entrevistas concedidas por Yara Brandão B. Lopes – coordenadora do Projeto Prêmio Itaú-Unicef, para fins desta pesquisa.

universidades. O Cenpec, diferentemente, reunia em sua pequena equipe, profissionais com laços fortes na academia, mas igualmente com laços fortes na gestão pública da educação. Este foi o diferencial que marcou a legitimidade com que a organização foi recebida na ação pública e no debate educacional da época.

O Brasil estava, nos anos 80, contagiado pela esperança democrática. A sociedade voltara a respirar a liberdade política e, com os olhos abertos a um futuro construído coletivamente, reunira-se em torno da Assembléia Nacional Constituinte, responsável pela formulação de um novo pacto nacional: a Constituição brasileira promulgada em 1988.

A educação pública nacional era percebida em seu fracasso e impotência para fazer frente a enormes demandas de escolarização e aprendizagem do povo brasileiro. A educação nacional caracterizava-se pelos seus déficits e vazios: ausência de universalização do acesso ao ensino fundamental obrigatório; enorme fracasso escolar das nossas crianças e um quadro estrutural de pobreza extrema da população e gritantes desigualdades regionais, sociais e de renda.

Apesar da expansão da rede de ensino básico durante as décadas de 60 e 70 e, conseqüentemente, do aumento relativo na taxa de matrículas, as políticas educacionais tinham um recorte fortemente economicista e reducionista. Era a educação voltada para o milagre econômico, alavancando o projeto do "Brasil Gigante".

Nos anos 80, com a redemocratização, veio à tona a crítica à perspectiva economicista implantada pelo regime militar e foi travado um intenso embate para recuperar a educação como direito de cidadania.

2.1 O compromisso do Cenpec

Desde 1987, o Cenpec atua em programas e projetos que auxiliam as políticas públicas em educação. Através de parcerias com o poder público, em todos os seus níveis, e com instituições empresariais de forte relevância social, o Cenpec vem ajudando a melhorar a performance educacional do Brasil.

Os principais projetos do Cenpec estão ligados ao desenvolvimento da educação pública, por meio de apoio direto a ações no espaço escolar ou em ambiente social com a participação de organizações parceiras.

Os programas e projetos do Cenpec chegam a mais de 3 mil municípios brasileiros e beneficiaram nestes 20 anos estudantes e professores em quase todos os Estados brasileiros.

3. Um olhar do Cenpec sobre a avaliação

3.1 A avaliação formal

A avaliação de projetos sociais tem conquistado relevância no cenário nacional com vistas a ampliar a efetividade das intervenções que vêm enfrentando os desafios da desigualdade, especialmente os relacionados à educação de crianças e adolescentes no País. Para o CENPEC, o processo avaliativo de projetos sociais inscritos em prêmios nacionais tem enorme importância estratégica. Não é um mero instrumento pragmático para definir o mérito visando à premiação em si, mas é importante destacar que a avaliação:

- Possibilita conhecer os projetos sociais em desenvolvimento, sua diversidade e seu potencial, além da realidade objetiva da quantidade e qualidade da ação pública em foco;
- Promove a ação e o aprendizado coletivo;
- Permite inferir o impacto de ações públicas e, por isso mesmo, pode influir densamente nas políticas públicas;
- Dá visibilidade à potência dos atores que fazem a ação pública.

3.2 A avaliação enquanto um ato valorativo

O ato de avaliar profissionalmente, seja qual for a área do saber, pressupõe não só os objetivos para os quais uma avaliação é proposta, como também as escolhas quanto ao direcionamento teórico-metodológico do agir profissional – que está alicerçado nos valores pessoais e sociais do avaliador. (Magalhães, 2005:39).

Segundo Selma Marques Magalhães (2005), uma avaliação formal traz consigo o estabelecimento de critérios, os quais servem de ponto de referência à leitura que o profissional vai fazer do objeto avaliado e relacionam-se diretamente aos objetivos mais imediatos do processo avaliativo, que são determinados pelas características do contexto institucional aonde vai se processar a interação profissional-usuário.

Assim compreendendo um aspecto do processo de avaliação – a atribuição de valor –, pode-se considerar que há componentes subjetivos no ato de avaliar.

O ato de avaliar implica o conhecimento do objetivo imediato que lhe dá a razão de ser ou de acontecer e pressupõe, necessariamente, a existência de uma subjetividade, dado que

não é possível estabelecer unidades de medida passíveis de quantificação. Isso significa que a atribuição de juízos de valor que apresenta graus diferenciados e irá variar conforme conjunturas específicas e particularidades sociais. Se a avaliação traz em si um juízo de valor, ela também aponta para a constante possibilidade de modificação.

Tudo, numa avaliação, indica, propõe – mas não oferece uma decisão definitiva. Haverá sempre novas possibilidades de avaliação. (Idem:40).

Sendo assim, a avaliação formal tem o objetivo de intervir ou de produzir conhecimento, cujo produto final caracteriza sempre um parecer, não uma certeza.

Na perspectiva, o relacionamento da teoria-prática e as discussões em equipe são possibilitadoras de um processo contínuo de reflexão-ação que traz, subjacente, o ato avaliativo. Isso pode resultar numa pesquisa mais sistematizada sobre determinados temas ou até mesmo sobre metodologias utilizadas.

A avaliação, portanto, é um substantivo plural, dada a sua multidimensionalidade. É o resultado de um estudo, de um diagnóstico, por meio dos quais se abrem possibilidades de novos caminhos. (Idem:43).

3.3 O avaliador

Segundo Magalhães, o ato avaliativo pressupõe a idéia do compromisso ético-político do avaliador em todos os âmbitos da avaliação, pois esta vai atingir pessoas que interagem numa realidade social.

Para tanto, o avaliador deve ter disponibilidade em acolher, em instrumentalizar-se tecnicamente e em auto-criticar-se. Além disso, cabe-lhe usar todo seu conhecimento acumulado para saber coletar dados relevantes para o que está se propondo avaliar e para fundamentar o trabalho que realizou.

Em todas as situações corre-se o risco de julgar e prejudicar, daí a necessidade de o avaliador estar atento e não se deixar enredar por situações do cotidiano e em especial nas instituições onde a atuação profissional convive muito de perto com o poder.

O avaliador, portanto, precisa estar atento ao trabalho que realiza e aos instrumentos utilizados para desenvolvê-lo. Anteriormente, já se abordou a linguagem como sendo instrumento privilegiado da interação entre o profissional das áreas humanas e sociais e o usuário dos seus serviços. Contudo, avaliar profissionalmente implica também a utilização de um instrumental técnico-operativo que viabilize o desenvolvimento do trabalho realizado por esses profissionais. (Magalhães, 2005:45).

Ao longo das várias edições do Prêmio, os momentos de avaliação coletiva dos projetos, que espelham a riqueza e a diversidade das propostas educativas existentes no País, permitiram a sistematização, o avanço e a validação dos parâmetros aqui propostos.

Depoimentos de vários técnicos das áreas de educação e de assistência social evidenciam que a utilização dos instrumentos de avaliação, como apoio à sua prática, permite reconhecer o mérito das ações socioeducativas, a importância da sua avaliação e a sua necessária viabilidade como componente indispensável de políticas públicas de atenção às crianças e aos adolescentes em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

A seguir, são levantados alguns dos valores presentes na Organização e a leitura do contexto sócio-histórico sobre o qual define-se a importância do Prêmio, no qual tais valores apresentam-se como norteadores das ações a serem legitimadas pelo Prêmio.

4. Valores

4.1 Sobre a diversidade e a equidade³

O olhar do Cenpec sobre as questões da infância e da adolescência brasileira, apresenta uma discussão sobre a premente demanda de fazer da equidade uma estratégia de inclusão e da valorização das diferenças, ou seja, da diversidade como meio de promover a equidade.

Crianças e adolescentes têm seus direitos violados no Brasil mesmo antes de seu nascimento. Nascer indígena ou branco, viver a cidade ou no campo, no sul ou no norte, ser menina ou menino, ou filho de mãe com baixa escolaridade, ter ou não deficiência determina as oportunidades que crianças e adolescentes terão à saúde e à educação ou de ser ou não explorados. (Equipe educação e comunidade – Cenpec, 2005:14).

Essa lógica discrimina e priva de cidadania milhões de crianças e adolescentes no Brasil.

A diversidade deve ser valorizada como condição *sine qua non* para o Brasil superar as desigualdades e alcançar a equidade, garantir oportunidades iguais a crianças e adolescentes, e contribuir para o cumprimento das Metas de Desenvolvimento do Milênio (Idem).

³ As informações contidas neste item foram publicadas no texto citado na referência 2 e também no *Relatório da Situação da Infância e Adolescência no Brasil: diversidade e equidade. Pela Garantia dos direitos de cada criança e adolescente*. Unicef. 2003.

Metas do Milênio:

1. Erradicar a pobreza extrema e a fome
2. Atingir o ensino básico universal
3. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres
4. Reduzir a mortalidade infantil
5. Melhorar a saúde materna
6. Combater a Aids, a malária e outras doenças
7. Garantir a sustentabilidade ambiental
8. Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento

Diferenças, no Brasil, transformam-se em desigualdades intoleráveis e comprometem o desenvolvimento do país. A intolerância, o preconceito e a discriminação culminam nas desigualdades sociais. Podemos enfrentar todas as situações com as mesmas normas ou políticas? Tratar todas as crianças e adolescentes de forma igual, sem considerar suas diferenças, pode reforçar ou gerar ainda mais iniquidades, mais problemas do que soluções.

As situações críticas de iniquidade devem ser superadas com abordagens específicas e com uma educação voltada para a tolerância e a diversidade.

O combate às inequidades exige uma mudança de postura dos agentes que promovem os direitos da criança e do adolescente. Mais que isso,

exige uma revisão dos modelos que criamos e que só servem para garantir privilégios para alguns e negar os direitos de outros, por serem “diferentes”. (Idem:15).

A convivência com a iniquidade gera uma perigosa banalização do que deveria ser motivo de indignação e não de conformismo. Quando isso ocorre o negro visto moreno e a empregada doméstica é “alguém quase da família”. Essa maneira de “incluir” significa transformar o outro em igual ao padrão dominante e de acordo com a estrutura que gera iniquidades. Segundo Paulo Freire, isso é colonizar o outro, a qual se dá a partir da dominação em que um padrão é imposto, sem considerar os outros.

A valorização da diversidade não significa aceitar a pluralidade em relação a um padrão dominante. O princípio básico é que diversos somos todos e, portanto, somos todos responsáveis pela valorização da diversidade. A diversidade não pode ser utilizada como uma maneira de eliminar as singularidades e as diferenças, mas, pelo contrário, como uma poderosa rejeição das iniquidades.

Ao lado do direito à igualdade, é preciso afirmar o direito à diferença, o respeito à diversidade. Daí é possível pensar em avanços

Valorizar é reconhecer que a diversidade tem importância. E, com base nessa importância, tomar decisões que questionem toda atitude de dominação e de banalização das desigualdades intoleráveis. (Idem:16).

Por ser um valor cada vez mais presente em todas as áreas, existem hoje métodos aprimorados de promoção e de gestão da diversidade, que devemos considerar para abordar com efetividade a inclusão, a equidade, a promoção e a garantia dos direitos de cada criança e adolescente. A abordagem da diversidade deve ser vista como uma riqueza e não como um problema.

Nossas organizações estão preparadas para lidar com as diferenças? Se aprendemos a lidar com as diferenças de uma maneira que gera iniquidade e exclusão, também podemos aprender a lidar com elas de uma maneira que gere equidade e inclusão. As crianças e os adolescentes são atores importantes nesse processo. Eles são a face mais vulnerável das situações que atentam contra a diversidade, mas são também os que podem reverter essa situação, se forem educados num novo paradigma, se forem atendidos em seus direitos, se forem respeitadas as suas diferenças. As crianças e os adolescentes dos diferentes grupos devem participar desse processo de mudança ao lado das organizações que lutam por seus direitos. (Idem).

A afirmação de que “Somos todos iguais” é a base sobre a qual também podemos afirmar que somos todos diferentes, com expressões plurais e interdependentes em nossas formas biológica e culturalmente diversas.

Somos capazes de concordar que somos todos diferentes uns dos outros e temos o direito a essa diferença, no entanto, essa consciência não tem sido capaz de garantir atitudes éticas frente à diferença.

O direito de ser diferente, e poder sê-lo de fato, o que significaria enriquecer nossa condição humana e respeitar a dignidade de todos, deve ser compreendido sob o ponto de vista dos direitos humanos, sob a ótica a igualdade.

A igualdade não se opõe à diferença. A igualdade é a garantia da concretização da liberdade, da dignidade, da condição humana em comum e, também, constitui a maneira como queremos ser tratados em função dessa condição, considerando nossas diferenças.

As políticas públicas devem considerar essa dialética que articula igualdade e diferença – um grande desafio ante os paradigmas atuais que subordinam a inclusão à transformação do outro em alguém parecido com um padrão dominante.

Tratar de maneira igual, numa perspectiva democrática, é respeitar a dignidade de

todos e promover a igualdade de oportunidades para todos com equidade, o que significa construir políticas que considerem as diferenças das pessoas, ou seja, tratar de maneira distinta os que não estão em condições de igualdade, exatamente para que sejam construídas relações justas e iguais.

Quando as diferenças tornam-se motivo de desigualdades intoleráveis, como as manifestas nas relações étnico-raciais, ficamos diante da injustiça e da iniquidade.

o desenvolvimento humano sustentável é construído nos princípios da democracia, da igualdade, da não-discriminação, da paz e da justiça social. Nesse sentido, a igualdade não é um ponto de partida, mas um ponto de chegada. (Idem:17).

Uma sociedade, organização ou grupo que se organiza e se mantém com barreiras como a intolerância, o preconceito, o racismo, o sexismo e outras formas de apartação e exclusão está comprometendo seu desenvolvimento e o de todas as pessoas.

A diversidade é em si uma vantagem. Um desenvolvimento humano igualitário melhora a situação interna, com reflexos no cenário internacional, as diferenças transformam-se em oportunidades de crescimento, aumenta as possibilidades de vivermos em paz, trazendo-nos ganhos sociais e econômicos, além de elevar nossos valores humanos.

A equidade gera vantagens concretas e simbólicas: confiança, respeito aos direitos humanos, justiça social, não violência, participação, tolerância, desenvolvimento sustentável, auto-estima. Os benefícios de uma sociedade livre de desigualdades intoleráveis são enormes, mas a exigência de rever paradigmas é muito desafiadora para a maioria das pessoas. (Idem:22).

Iniquidade e pobreza no Brasil é um aspecto intergeracional. Se esse paradigma não for rompido, crianças pobres continuarão tornando-se mães e pais de crianças pobres. Para alterar esse círculo, a redução de iniquidade e da pobreza deve ter uma atenção maior para com a infância.

Por isso, programas e políticas públicas devem garantir, todos os dias, os direitos de cada menina e menino brasileiro à vida, à saúde, à educação e à proteção, independentemente da condição econômica e social e de suas condições físicas, sua raça e etnia, ou de sua cultura (Idem:23).

4.2 Sobre as políticas públicas para ações socioeducativas

O Prêmio Itaú-Unicef se destina a projetos de ações socioeducativas que favoreçam o desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Segundo Carvalho (2005), ações socioeducativas são ações que acontecem no período

alternado ao escolar que conjugam educação e proteção social, duas faces da proteção e desenvolvimento integral à infância e juventude.

São ações que fazem da educação para o convívio em sociedade e para o exercício da cidadania uma estratégia de proteção à infância e à juventude. (Carvalho, 2005:26).

Nos anos 90, a educação foi reconhecida como condição fundamental para que as novas gerações pudessem participar de modo mais crítico e com maior competência na definição dos destinos da humanidade. Houve o reconhecimento das diferentes necessidades de aprendizagem e a educação passou a ser entendida de modo mais amplo, valorizando as experiências e os recursos culturais da comunidade. Socioeducativo é entendido como:

um campo de aprendizagem voltado para a convivência grupal e a participação na vida pública, entendendo este campo como privilegiado para tratar de forma intencional valores éticos, estéticos e políticos (Idem:27).

Carvalho propõe que as ações socioeducativas se articulem como política pública multissetorial e tomem tais valores – éticos, políticos e estéticos, como uma pauta das situações de aprendizagem oferecidas à população infanto-juvenil.

Segundo a autora, as ações socioeducativas são ações instaladas no microterritório que, em sua maioria, tem poucas oportunidades e serviços destinados à proteção, educação e lazer e são promovidas por organizações não-governamentais que, em parceria com a prefeitura, a igreja, empresas e membros da comunidade oferecem um serviço de atenção à infância e juventude.

Estas ações são um bem público comunitário, produz oportunidades de aprendizagem, apresentam diversas propostas apoiadas num currículo-projeto que nasce das demandas, interesses, particularidades e potencialidades da comunidade e por sua própria iniciativa. Estes fatores induzem a ação socioeducativa à sua eficácia educacional.

Ainda que a Proteção Social é política pública necessária a todo cidadão que se encontra fora dos canais e redes de segurança social. Ou melhor,

cidadãos desprotegidos porque não estão incluídos e usufruem precariamente dos serviços das políticas públicas básicas (saúde, educação, habitação). Estão desprotegidos porque estão fora das malhas de proteção alcançadas pela via do trabalho, ou estão fora porque perderam relações e vínculos sociofamiliares que asseguram pertencimento. (Carvalho, 2005:28-9).

Nesta perspectiva de políticas públicas, os objetivos das ações socioeducativas devem compartilhar com a intenção máxima do Estatuto da Criança e do Adolescente: desenvolvimento e proteção integral para as crianças e os adolescentes.

Nesse sentido, pensar em políticas de proteção ao grupo infanto-juvenil é problematizar a ausência de oportunidades para esta população, como estratégia de produção de equidade.

Dessa forma, as ações socioeducativas se apresentam com intenção protetiva e educacional, conjugando de forma convergente duas políticas setoriais: a da assistência social, responsável pela oferta de serviços de proteção social, e da educação, responsável por garantir o acesso e a apropriação dos saberes sistematizados.

O Prêmio, a partir do momento em que dá visibilidade às ações socioeducativas e no seu processo articula funcionários das Secretarias da Assistência Social e da Educação, possibilita que aos órgãos públicos também seja visível o conteúdo presente nas ações socioeducativas, assim como seus resultados.

As estratégias no desenho e condução do Prêmio Itaú-Unicef são fortes indutoras na melhoria e nos ganhos de qualidade social na educação. (Idem, 2008: 31).

A ação do Prêmio, ao dar visibilidade às ações socioeducativas também contribui, mediante o desenvolvimento de indicadores formulados a partir da realidade que se tornou conhecida através do Prêmio, para a construção de políticas públicas de educação integral que visem compartilhar outras políticas (cultura, esporte, assistência social etc.).

Enquanto uma política de direito, Yara Brandão fala da importância da valorização das ações socioeducativas na construção destas políticas:

...(as ações socioeducativas) no sentido de que elas sejam valorizadas como mais um espaço educativo pela sociedade, pelas Secretarias e pelos próprios profissionais envolvidos, no sentido de que eles tenham consciência de que estão realizando um direito da criança do adolescente brasileiro, que é a educação. Eles não estão ali só para tirar a criança da rua. Esse era um discurso que a gente tinha muito em 95. Você não está tirando a criança da rua, você está dando à ela a possibilidade de realizar um direito que ela tem. Ela tem o direito de ter um espaço, que seja para brincar, porque a brincadeira é educativa, ou para fazer as diferentes atividades. Isso é a valorização da ação socioeducativa, outra coisa é a profissionalização das equipes envolvidas nesses projetos, no sentido de que sejam encarados como profissionais, sejam remunerados, sem desvalorizar o voluntariado, mas nós achamos que o voluntariado tem seu papel, mas a responsabilidade maior e a direção da ação educativa deve ser feita por profissionais remunerados e preparados para isso. Acho que esses são ganhos do Prêmio, além do foco principal, que foi trazer a educação integral. (Entrevista concedida por Yara Brandão).

Segundo Carvalho (2008), está em pauta a discussão e a implementação por vários governos estaduais e municipais sobre educação integral, na qual existe uma disputa por modalidades diversas: a escola de tempo integral ou educação integral em composição com espaços e organizações do território.

Articulada a essa disputa, outra entra em cena: as novas concepções na condução da política pública quebram fronteiras da política social, assim como ameaçam os corporativismos instalados. Uma educação integral compartilhada na sua condução por outras políticas (cultura, esporte, assistência social etc.) ainda não ganhou consenso. (Carvalho, 2008:64).

Uma das noções do Cenpec que foi mudando ao longo de seus anos foi a concepção sobre a educação integral, a qual foi focalizada na condução do Prêmio e em demais ações da organização, cuja valor se presentifica na importância da convivência e da participação política. Nesse sentido:

De uns anos para cá, foi ampliada a discussão política de se retomar a escola em tempo integral, mas nós estamos falando há muito tempo da educação integral como um direito e que isso você pode conseguir pela composição de muitos espaços, não necessariamente a escola em período integral. (...) A educação prioritária é da escola, com o passar do tempo, nós fomos mudando um pouco o conceito no sentido de ter uma visão da educação integral. Então, a criança para ter seu desenvolvimento integral, ela precisa da escola sim, mas a escola não basta. Principalmente nos centros urbanos, você precisa de muito mais coisas, mas você precisa de determinadas habilidades e competências que vão além da escola e muitos desses projetos propiciam isso. A convivência fora da sala de aula e dos horários restritos e uma convivência mais livre, a convivência dentro de um ambiente, de uma atividade cultural, artística, está propiciando um desenvolvimento de outros potenciais do ser humano. (...) Nós acreditamos que a médio, longo prazo, nós podemos alcançar a educação integral por diferentes caminhos. Na composição de diferentes espaços, na articulação de diferentes atores que se proponham a atender um determinado público dentro da escola. O que agente acha, e é por conta desse Prêmio, é que quando a criança e o adolescente ficam o tempo inteiro no mesmo espaço, eles tem menos possibilidades de convivência, de trânsito pela cidade, de conhecimento de diferentes possibilidades que a sociedade oferece. Mas isso também depende da escola e das pernas que ela tenha. O trânsito na cidade é um dos componentes importantes para a educação, e quando eu falo na cidade pode ser na comunidade. Para saber ser cidadão, é preciso ir muito além de saber ler e escrever e conhecer a história do país, ele precisa conhecer mais o dia-a-dia da sua comunidade, da sua cidade, para poder criar parâmetros, para ter opinião, para poder ser uma pessoa que saiba conversar, e mais à distância, ter condições de empregabilidade. Conseguir tornar o cidadão uma pessoa autônoma. (Entrevista concedida por Yara Brandão).

4.3 Sobre a participação

A participação aparece como um valor presente em grande parte do processo

desenvolvido pelo Prêmio, além de seu objetivo ser o de: Identificar, reconhecer e dar visibilidade ao trabalho de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos que estimulam o ingresso, o regresso, a permanência, a aprendizagem e a participação de crianças e adolescentes na escola pública. Fortalecer e divulgar experiências inovadoras comprometidas com a educação e com a cidadania na luta contra as desigualdades do país. Favorecer a qualificação de suas equipes técnicas e de agentes públicos das áreas da Educação e da Assistência Social. Contribuir no debate e na formulação de políticas públicas dedicadas à infância e à juventude.

(...) a gente acredita na participação como um valor democrático, como comprometimento, como implicação. A pessoa realmente se implica com aquilo. Implicação para nós é mais abrangente que compromisso, faz parte de você. E agente acha que a participação traz isso, se você coloca os sujeitos participantes para participar dos planejamentos, das decisões, se você tiver uma estrutura participativa, você terá maior comprometimento de todos os envolvidos no processo. (Idem).

O Projeto Prêmio Itaú-Unicef acredita na busca conjunta de soluções que visem ao benefício das comunidades. Para seus idealizadores, a articulação entre poder público, organizações não-governamentais e setor empresarial é decisiva para a promoção da equidade social. Para a concretização dessa crença a Fundação Itaú Social e o Unicef agregaram importantes parceiros à sua iniciativa: a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), o Congemas (Colegiado Nacional dos Gestores Municipais de Assistência Social), o Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação) e o Canal Futura, que participam ativamente em todas as fases do prêmio: lançamento, divulgação, capacitação das equipes de avaliadores, de seleção e de premiação.

Os parceiros mantêm-se ativos também durante os encontros, quando se tornam multiplicadores das ações de formação. O projeto tem um tema mobilizador a cada edição (válido para o prêmio e para os encontros), com o intuito de colocar a discussão da importância da educação integral na pauta nacional.

A nossa parceria é muito discutida, é muito participativa. O Cenpec tem a responsabilidade executora do Prêmio, mas nós temos três grandes parceiros que são responsáveis pela iniciativa do Prêmio que é Unicef, Fundação Itaú Social e o Cenpec e daí temos também a UNDIME e o CONGEMAS e o canal futura ainda com a parte de comunicação. E nas hora que estamos desenhando as propostas, as mudanças de cada ano o Presidente do CONGEMAS, da UNDIME, o pessoal da Unicef, do Itaú faz tudo conjuntamente, a decisão dos indicadores... então existe uma participação técnica importante, eles não são parceiros financiadores. Eu acho sempre muito importante falar isso porque têm uma responsabilização política e técnica destes parceiros. (Idem).

5. Sobre os contextos, objetivos e ações em que o Prêmio Itaú-Unicef se desenvolve.

5.1 Contexto sócio político da criação do Prêmio Itaú-Unicef

No plano mundial, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que se realizou em Jomtien, Tailândia, em 1990, ampliou o consenso de que só teremos educação de qualidade se todos estiverem envolvidos nessa luta. O reconhecimento das diferentes necessidades de aprendizagem e da educação passou a ser entendido de modo mais amplo, reconheceu-se a educação como necessidade que se impõe tanto em termos éticos, quanto econômicos e valorizaram-se as experiências e os recursos culturais da comunidade.

A declaração desta conferência, que se transformou em documento de referência ao longo dos anos 90, adotou um conceito de educação, cujo objetivo, expresso em seu artigo 1, inclui a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de toda e cada pessoa – criança, jovem, adulto – para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo.

No Brasil, na década de 90, em virtude da Constituição de 1988, crianças e adolescentes são reconhecidos como sujeitos de direitos, culminando na proclamação da educação pública como política nacional a ser assumida em toda a sua radicalidade enquanto condição de emancipação do povo brasileiro e em 1990 promulga-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sugerindo maior integração entre as áreas da cultura, esporte, educação e assistência social, de maneira a garantir os direitos fundamentais do público em situação peculiar de desenvolvimento.

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assegurando as condições fundamentais para um regime efetivo de colaboração entre estados e municípios, autonomia crescente dos sistemas de ensino, financiamento do ensino fundamental, autonomia das escolas e formação de professores.

Esse processo possibilitou a redefinição do papel do Ministério da Educação, resgatando sua missão de agência formuladora e reguladora de políticas públicas. A LDB, o Fundef – Fundo de Manutenção e Valorização do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, instituído em 1996, o PCN/MEC – Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, e o Saeb e Enem – Sistemas de Avaliação de Desempenho, foram condições de enorme importância na regulação pública da educação e também em sua viabilização. Houve clara

expansão do sistema de ensino, aumentando o acesso de crianças e adolescentes à educação.

O processo de construção democrática, fruto da maior participação da sociedade civil e também da iniciativa empresarial, contagiou o País e fortaleceu o envolvimento de diferentes atores nas ações de caráter público. O Prêmio Itaú-Unicef tem sua origem neste contexto, entendendo que haverá educação de qualidade para todos se todos estiverem envolvidos nessa luta.

No entanto, não é fácil assegurar qualidade de educação, a começar pelo tamanho e deficiências, ainda presentes na rede de ensino.

5.2 “Primeiros Passos” do Programa Educação & Participação

5.2.1 A ação: Parceiros e estratégias

As agências multilaterais, sobretudo o Unicef, tiveram grande influência na pressão e na contribuição para o desenvolvimento da política de proteção integral de crianças e adolescentes no Brasil.

Com o objetivo de contribuir efetivamente para o desenvolvimento integral da infância e da adolescência, canalizando forças para que a escola pública ofereça ensino de qualidade para todos e diante do cenário, marcado pela influência da promulgação da Constituição Federal (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que estimularam o envolvimento e a participação de organizações empresariais, sindicais, religiosas e comunitárias no desenvolvimento de ações voltadas à educação integral das crianças e jovens, iniciou-se em 1993 uma parceria entre o Unicef e o Cenpec que recebeu o apoio do Banco Itaú para produzir em conjunto o Programa Nacional Educação & Participação, o qual é também integrado pelo Prêmio Itaú-Unicef.

O primeiro produto dessa parceria foi a formulação e a publicação do material de apoio pedagógico Raízes e Asas, destinado às escolas públicas. Essa parceria se renovou em 1994 no incentivo a programas não escolares destinados a crianças e adolescentes, especialmente das classes desfavorecidas, de modo a propiciar-lhes melhores condições de desenvolvimento, enriquecimento cultural e sucesso escolar. O produto foi o Guia de Ações Complementares à Escola para Crianças e Adolescentes, ilustrado com exemplos colhidos de projetos sociais de todo o país. Foi esse o contexto que deu origem ao Programa Educação e Participação, iniciativa do Banco Itaú e do Unicef sob a coordenação técnica do Cenpec.

5.2.2 A ação: Lançamento do Prêmio

Concebido em 1994 como uma ação do Programa Educação e Participação, o Prêmio Itaú-Unicef foi lançado em 1995, como um dos primeiros prêmios na área social do país, para incentivar e apoiar programas de organizações da sociedade civil que, direta ou indiretamente, contribuíssem para o aprimoramento da escola pública brasileira e, portanto, para a efetiva aprendizagem e sucesso de seus alunos. A premiação em si é estratégia de mobilização e de visibilidade em torno de ações que devem ser incluídas na pauta de prioridades da política pública.

A originalidade do Programa está no investimento em ações no contra turno escolar (e não propriamente na escola), compreendendo, já em 1995, que crianças e adolescentes brasileiros, marcados pela pobreza, necessitam desenvolver e ampliar seu universo de experiências culturais, lúdicas e socializadoras para conquistar o acesso, permanência e sucesso escolar.

Em sua primeira edição – 1995, o Prêmio Itaú-Unicef atingiu as diversas regiões brasileiras, somando 406 projetos de 404 organizações inscritas. Em sua sexta edição – 2005, atinge 1.682 projetos de 1.566 ONGs. No conjunto das várias edições, o Prêmio alcançou 3.729 organizações, sendo que no Brasil estima-se a existência de 15.000 organizações atuantes na oferta de projetos socioeducativos para crianças e adolescentes.

5.2.3 Novas demandas – os Encontros Regionais de Formação

A entrega de alguns prêmios mostrou-se insuficiente diante do numeroso público, com múltiplas demandas, inclusive de formação de sua equipe técnica. Como resposta, foram implementados a partir de 1996 os Encontros Regionais de Formação, instalando-se uma dinâmica de prêmio nos anos ímpares e encontros nos anos pares. A cada edição novos conceitos e processos são agregados, de modo a potencializar o alcance e os resultados das ações de premiação e formação. Em 1997, após redefinição dos critérios de participação, foram recebidas 368 inscrições e as premiações foram subdivididas em categorias: Ações Complementares à Escola, Mobilização pela Educação e Formação Continuada de Professores e Educadores Sociais. Em 1999 inscreveram-se 732 projetos. Em 2001 introduziu-se a temática mobilizadora com o mote “*O Direito de Aprender*” e foram 687 inscritos. Os motes escolhidos nos anos de premiação permanecem como tema central das discussões dos encontros.

Os Encontros Regionais de Formação acontecem nos anos seguintes às premiações, com a participação sem custos dos coordenadores dos projetos inscritos na edição anterior do prêmio, de representantes de escolas parceiras dos projetos finalistas e dos profissionais que compuseram as equipes de avaliação, além de convidados especiais da Educação e da Assistência Social. Constituem-se como seminários de três dias, em diferentes regiões do país, com programação de palestras, debates, oficinas, espaços interativos e outros com temática relativa ao desenvolvimento de ações socioeducativas. Caracteriza-se por ser um espaço de atualização técnica, intercâmbio de experiências e de visibilidade, não só para os projetos premiados, mas também para aqueles classificados como bem-sucedidos.

6. Edições

6.1 Síntese das quatro primeiras edições

A mobilização produzida pelo Prêmio em suas quatro primeiras edições (1995, 1997, 1999, 2001) ocorria em torno de um vasto campo de projetos complementares à escola: desde ações de capacitação, de produção de material didático e de mobilização pela educação básica até ações socioeducativas desenvolvidas diretamente junto ao grupo infanto-juvenil por ONGs.

6.2 Quinta edição – 2003

O ano de 2003 foi portador de grandes inovações. As avaliações sobre o desempenho do Programa até 2001 indicavam que a questão da mobilização pela educação estava praticamente superada considerando a sucessiva elevação das taxas de matrícula no ensino fundamental. A categoria de ações complementares à escola totalizava 85% das inscrições no Prêmio e 15% eram as categorias de materiais educativos de professores/educadores.

6.2.1 Mudança Programática

O prêmio passou a ser direcionado apenas para projetos de ações complementares à escola, promovidos por ONGs, agora denominadas ações socioeducativas – deslocando o foco da escola para o sujeito em desenvolvimento –, com o intuito de dar visibilidade e destaque para a importância dessas ações como possibilidade de educação integral para crianças e

adolescentes vulnerabilizados pela pobreza.

O Prêmio foi regionalizado em seis cidades-pólo, cobrindo todo o território nacional e envolvendo os agentes públicos municipais nessa discussão, dando visibilidade aos projetos finalistas ao realizar premiação regional com o objetivo de fortalecer referências, considerando a diversidade de contextos que o País apresenta.

O Programa Educação & Participação assume, como substantivo dessa ação, o desenvolvimento e a proteção integral, compartilhando com a intenção máxima do ECA. O foco da educação integral é pensado com base em novos paradigmas e valores sociopolíticos presentes na sociedade contemporânea, como o conceito de comunidade educadora⁴ que traz a noção de que a cidade educa e de que é importante envolvê-la no projeto político de educação, que contemple políticas setoriais combinadas a programas multissetoriais de desenvolvimento.

A Fundação Itaú Social e o Unicef ampliaram sua parceria agregando importantes parceiros: a Undime, o Congemas, o Consed e o Canal Futura. Esta iniciativa redimensionou a capilaridade territorial e o potencial de mobilização e formação do Prêmio.

Incluiu entre seus objetivos a formação de agentes públicos de educação e assistência social envolvidos no processo de seleção, como parceiros na avaliação dos projetos inscritos, com vistas à valorização e à qualificação das ações socioeducativas desenvolvidas nas suas áreas de atuação. Ou seja, pessoas capazes de influir na política local e regional de desenvolvimento para infância e juventude.

A descentralização e a inclusão de gestores públicos se revelaram estratégicas para influir na política local. A esta mobilização agregou-se uma perspectiva formativa, sobretudo dos gestores públicos formadores de opinião pública.

Um programa que visa à mobilização social e vocalização em torno de uma causa pública precisa engajar muitos parceiros com poder convocatório de forma a produzir densas coalizões entre grupos ou agências governamentais da sociedade civil. Considerando que nenhuma política pública nasce do Estado, e sim da sociedade e só adentram na agenda do Estado quando se constituem em demanda vocalizada.⁵

Em 2001, introduziu-se um primeiro mote, “Direito de Aprender”, visando irradiar,

⁴ Comunidade educadora: todos os espaços e sujeitos de aprendizagem de um determinado território de pertencimento conjugam-se no compromisso com a educação de suas crianças e adolescentes.

⁵ Demanda vocalizada: quando grupos da sociedade civil se organizam em torno de uma demanda, focalizam-na e agem sensibilizando e mobilizando outros segmentos societários. Nessa condição, adensam forças e pressões, transformando-a em prioridade e introduzindo-a na agenda da política pública. *In: Carvalho, Maria do Carmo Brant de (coord.). Avaliação de Percursos: fortalecer organizações sociais e induzir políticas de educação integral.* São Paulo: Cenpec, 2008.

pela via da mobilização social, a importância do direito de aprender. Embora a escola fosse uma prioridade, a mobilização social nesta edição do Prêmio visou espalhar a ideia do direito de aprender em outros domínios, que não a escola, com vistas a oferecer oportunidades de aprendizagem ligadas à autonomia, à participação na vida pública, a trocas culturais.

Em 2003, como decorrência foi introduzido o mote “Muitos Lugares para Aprender”, propondo o reconhecimento das diversas aprendizagens de que crianças e adolescentes necessitam para seu desenvolvimento integral, como circulação e experimentação, visando o fortalecimento e à expansão de iniciativas e projetos que promovam o desenvolvimento socioeducativo⁶, lúdico e cultural. Nesta edição ocorreu o recorde de inscrições: 1.834.

6.3 Sexta edição – 2005

Em 2005, introduziu-se o mote “Tecendo Redes”, acreditando que não bastam mais políticas fatiadas (educação, assistência social, cultura, esporte...), são necessárias articulações e propósitos multissetoriais conjugados. Também não bastam ações estatais, são necessários o envolvimento e a pró-atividade da comunidade local e da sociedade.

Assim, mantiveram-se os Encontros Regionais de Formação como ação sensibilizadora, que são encontros extensivos à todas as organizações inscritas no Prêmio. Os encontros constroem o sentido de pertencimento a uma rede de ação socioeducativa de base local e regional e oportunizam o contato com novos discursos e estratégias de trabalho que podem possibilitar o aperfeiçoamento da prática.

A proposta desenvolve-se na direção de promover espaços de encontro dos educadores sociais dos projetos participantes do Prêmio onde pudessem intercambiar suas experiências, participar de palestras, oficinas, debaterem políticas públicas e ter acesso a um acervo básico de publicações. Embora tenham assumido desenhos diferenciados, os Encontros se caracterizam por um formato de seminário de 2 a 3 dias, no qual todos os educadores participam gratuitamente. Participam também convidados das secretarias da Educação e Assistência Social, de Conselhos de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes, diretores e coordenadores de escolas públicas.

Acontecem em diferentes capitais a cada ano de modo a atender todas as regiões do Brasil. A cada edição, o conteúdo técnico é relacionado ao mote do Prêmio.

⁶ A expressão socioeducativo é tomada como qualificador, designando um campo de construção de aprendizagens significativas voltadas à convivência grupal, à sociabilidade, à ampliação do universo informacional e cultural, âmbitos privilegiados para tratar de forma intencional valores cívicos, éticos e estéticos. (Idem).

Na edição de 2005, cria-se um banco de dados sobre organizações e projetos socioeducativos, inscritos nas diversas edições visando à disseminação, pesquisa e produção de conhecimento, que iluminaram o processo de decisão do Programa nos anos subseqüentes.

Também houve a produção e divulgação de parâmetros para as ações socioeducativas, através da sistematização do conhecimento produzido, o qual foi publicado no livro *Avaliação: construindo parâmetros das ações socioeducativas*. Desse modo, transformou a reflexão teórico-prática em ferramentas e metodologias que têm sentido e significado na prática pedagógica e socioeducativa.

Houve continuidade do Projeto Gestores de Aprendizagem Socioeducativa, desenvolvido em 2002, visando engajar, por meio da formação conjunta, profissionais de ONGs e agentes do poder público na formulação e implementação de projetos socioeducativos no contraturno escolar.

Manteve-se a publicação do *Boletim Educação & Participação*, lançado em 2002 com o objetivo de disseminar as propostas, eventos, aprendizados e princípios que embasam o Programa Educação & Participação, fornecer referências de ações socioeducativas, fortalecer as iniciativas de formação, dar visibilidade aos projetos desenvolvidos pelas organizações e criar um campo de diálogo com os educadores sociais.

O Boletim é distribuído gratuitamente às organizações participantes do Prêmio e do Projeto Gestores de Aprendizagem, chega aos mais distantes rincões do País. Sua tiragem de cinco mil exemplares bimestral alcança, ainda, os demais atores envolvidos com a realização dos direitos da criança e do adolescente: conselhos, poder público, órgãos internacionais e multilaterais, ONGs de referências, além dos parceiros envolvidos do Programa.

A pesquisa de opinião realizada em 2006, por empresa especializada, concluiu que o boletim atende principalmente as regiões fora do eixo Sul-Sudeste, é o principal veículo nessa categoria entre as ONGs que o recebem, é lido em média por sete pessoas, apresenta um nível de satisfação muito alto, é tido como muito importante para atividades internas e externas, apresenta qualidade, profundidade e pertinência dos temas apontados em seu conteúdo e sustentabilidade (capacitação, gestão, recursos) foi a principal demanda por novas coberturas.

Outra ação desenvolvida foi a implementação do site Educação e Participação, cuja proposta é ser uma ferramenta de informação e formação. O site foi incorporado aos projetos para ampliar o processo ativo, contínuo e participativo em que se dá a aprendizagem. O site é visto como um meio e não um fim. São os temas derivados das ações dos projetos que pautam aquilo que será notícia na página da internet.

7. Sétima edição – 2007

Considerando que a política educacional no País já emite claros avanços no que se refere à universalização do acesso ao ensino fundamental e à oferta de novas condições de frequência e permanência na escola (como o programa Bolsa Família, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e a municipalização desse nível de ensino), para o Cenpec o desafio agora é assegurar a aprendizagem.

Nesse contexto, para o Cenpec, o *Compromisso Todos Pela Educação* tornou-se uma consigna de mobilização e coalizões em torno da qualidade da educação pública no Brasil, a qual espalha-se em várias direções, sendo uma delas denominar um movimento da sociedade civil, que agrega empresários, ONGs, organismos multilaterais e representantes de gestores públicos de educação com uma clara intenção de mobilização societária em torno de pactos estratégicos para elevação da qualidade da educação básica no Brasil.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – apresentado pelo MEC, também denominado Todos pela Educação, expressa um conjunto de diretrizes de ação para alcance de efetividade da educação pública no Brasil. Uma terceira direção move um conjunto de projetos promovidos por governos municipais, em parceria com fundações empresariais e organizações da sociedade civil, para o fortalecimento da educação local.

O Cenpec vê o Prêmio Itaú-Unicef como um desses vários movimentos – programa que age na interconexão entre escola e outros espaços de aprendizagem e entendem que a construção da qualidade da educação depende do esforço partilhado dos agentes da rede de educação pública – gestores, professores –, mas também da sociedade, o que também lhe trará maior força política.

É necessária forte coalizão entre trabalhadores da educação, comunidade e sociedade. Com esses movimentos sociais, a construção do bem coletivo, a educação neste caso, ganha peso político. Assim, o maior ganho desses movimentos é o ganho cívico referido à noção de bem público. (Carvalho, 2008:63).

O Cenpec entende que projetos de educação não são decisões pontuais e isoladas e sim que precisam de concertação e ação coletiva. Esta visão permite que a educação seja compreendida em seu sentido amplo, pois ela ultrapassa a sala de aula e incorpora aprendizagens desenvolvidas em outros espaços, como família, comunidade, lazer, convivência com amigos, organizações sociais e no contato com diferentes meios de comunicação.

Na perspectiva de compor um projeto pedagógico mais rico e denso, o Cenpec acredita

que as políticas públicas da cultura, assistência social, esporte e meio ambiente que fomentam as chamadas ações-programas socioeducativas, dependem também de ação articulada – escola e outros espaços de aprendizagem, lembrando que o termo socioeducativo é empregado no sentido do desenvolvimento da convivência e participação na vida pública e compõe o entendimento que o Cenpec apóia sobre educação integral.

A partir deste contexto e do compromisso com “todos pela educação”, o Cenpec através do Programa Educação & Participação projeta uma terceira etapa com novas inflexões:

- Apoiar municípios e estados no desenho e implementação de políticas de educação integral.
- Formular indicadores de oportunidades de desenvolvimento infanto-juvenil, observáveis no desempenho de ações socioeducativas, como modo de ancorar projetos mais robustos de educação integral, promovidos na articulação de espaços, tempo, objetos e sujeitos de aprendizagem, tendo como ponto de partida a escola e as ONGs, no território.
- Formular indicadores de gestão para a sustentabilidade das organizações da sociedade civil executoras de projetos educativos como sinalizadores de ações técnicas, políticas e financeiras capazes de promover o desenvolvimento e o fortalecimento de suas capacidades para a realização dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Em 2007, com o tema “Todos pela Educação”, o Prêmio Itaú-Unicef inaugura uma terceira etapa de inovações. Destacamos as duas principais: avaliação e seleção por indicadores e por porte orçamentário da organização inscrita:

A partir de estudos das fichas de inscrição das edições anteriores, que conjugados às assessorias e à experiência dos profissionais do Cenpec, do Unicef e da Fundação Itaú Social, foram propostos os Indicadores das Ações Socioeducativas, que contemplam a Gestão para Sustentabilidade das Organizações e as Oportunidades de Desenvolvimento para Crianças e Adolescentes.

É importante destacar, também, o agrupamento das organizações por porte orçamentário, com o objetivo de assegurar que concorressem com outras organizações com perfil semelhante.

Assim, os projetos foram classificados de acordo com o porte orçamentário da organização executora do projeto – micro, pequeno, médio e grande porte.

O processo de seleção prevê contemplar 36 projetos regionais, isto é, um premiado de cada porte orçamentário em todas as nove regionais, que recebem oito mil reais, um computador e uma impressora e continuam concorrendo à premiação nacional.

Nesta etapa final são premiados cinco projetos: um grande vencedor com o prêmio de R\$ 100.000,00 (Cem Mil Reais), e outros quatro projetos, um de cada porte orçamentário, com R\$ 70.000,00 (Setenta mil Reais) cada um.

Ao longo de sua história o Prêmio Itaú-Unicef ganhou credibilidade, legitimidade e confiança, destacando-se como um selo de qualidade para projetos sociais voltados para a infância e adolescência brasileiras.

7.1 Linhas de atuação do Prêmio

- Aplicação educacional de tecnologia de informação
- Desenvolvimento de metodologia
- Estudo, pesquisa e avaliação
- Formação
- Mobilização e articulação
- Produção de materiais e publicações

7.2 Indicadores

A partir da investigação realizada pelo Cenpec sobre as organizações inscritas no Prêmio, no que se refere aos tipos de atendimento, atividades, população atendida por sexo e por segmento etário, que permitiu confirmar a importância na oferta de atividades socioeducativas relevantes para o grupo infanto-juvenil marcado pelas condições de pobreza e exclusão, e somado ao foco do Cenpec que é a educação integral, ficou clara a necessidade de apoio, orientação e indução para que tais práticas ganhem maior efetividade junto a esse universo de crianças e adolescentes.

Com fundamento na garantia de direitos, associado a uma concepção de educação integral sustentada pelos quatro pilares da educação – aprender a ser, aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a fazer, chegou-se à formulação de indicadores de oportunidades de desenvolvimento para crianças e adolescentes. Outro grupo de indicadores são os indicadores de gestão referidos às organizações promotoras de ações socioeducativas.

Quando resolvemos fazer os indicadores, o princípio era o seguinte: se você consegue ter uma ação de fortalecimento sobre as organizações que são as executoras desses projetos, provavelmente elas terão melhores condições de realizar esses projetos. Que tipo de condições? Nós estamos chamando de condição de gestão para sustentabilidade técnica, política e financeira. Por que toda vez que se fala em sustentabilidade pensa-se em dinheiro e não é só isso, você precisa sempre pensar na capacitação técnica dessa equipe e na sua articulação política. Essas três dimensões da sustentabilidade são intrinsecamente ligadas(...) Nós sempre focávamos mais no aspecto da metodologia, da pedagogia, da aprendizagem. Então decidimos fortalecer, pensar na gestão dessas organizações. Se ela pensar bem como se organiza e se sustenta, ela vai poder fazer melhor o projeto. O projeto é o quê? O quê eles fazem? Eles ofertam oportunidades de desenvolvimento para crianças e adolescentes. Esse é o segundo bloco de indicadores. Agente vai trabalhar com aquilo que agente considerou como aprendizagens básicas. (Entrevista concedida por Yara Brandão).

Os indicadores são divididos em três blocos: Indicadores de gestão para a sustentabilidade; Indicadores de oportunidades de desenvolvimento para crianças e adolescentes e; Aspectos gerais, os quais demandam olhar o projeto no seu conjunto.

Indicadores são sinais; sinalizadores de uma realidade. Indicador é um sinalizador que pode orientar tanto a comunidade a monitorar o desempenho da escola e perseguir conjuntamente uma melhoria, como também orientar as políticas públicas. O propósito é que eles, além de servirem para a avaliação dos projetos inscritos no Prêmio, é que eles sejam apropriados como instrumentos de monitoramento e aprimoramento da política pública.⁷

Quando produzimos e queremos aplicar esses indicadores temos a ambição maior de possibilitar que, na prática socioeducativa desenvolvida por essas organizações, por secretarias municipais de educação, de assistência social, secretarias de cultura, elas tenham subsídios e parâmetros para olhar avaliativamente seus projetos, a sua oferta socioeducativa e começar a construir algo mais rico e mais potente para as crianças e adolescentes do município.⁸

7.2.1 blocos de Indicadores

Os indicadores são divididos em:

- Indicadores de Gestão para a Sustentabilidade
- Indicadores de oportunidade de desenvolvimento para crianças e adolescentes
- Aspectos Gerais

⁷ Informação obtida no caderno do Cenpec dirigido aos avaliadores do Prêmio, no momento de sua formação no Cenpec para a realização das avaliações dos projetos inscritos no Prêmio. Entrevista realizada com Profa. Maria do Carmo Brant de Carvalho, especialista em avaliação de programas sociais e Coordenadora Geral do Cenpec.

⁸ Idem.

7.2.1.1 Bloco I – Indicadores de Gestão para a Sustentabilidade

Este bloco de indicadores se detém sobre características da gestão, destacando aspectos que indicam a força e probabilidade de continuidade das ações da organização que inscreveu seu projeto.

As características dos indicadores a seguir, são apresentadas pelo Cenpec, cada qual com sua respectiva argumentação teórica e contextualização política e social e estão categorizadas em três dimensões: técnica, política e financeira.

Dimensão 1 – Sustentabilidade Técnica:

Os indicadores da Sustentabilidade Técnica aferem a capacidade que a organização tem de implementar tecnicamente os projetos propostos, bem como de acompanhá-los.

É entendido como sustentabilidade técnica:

1. A relação entre o número de crianças e adolescentes atendidos e o de profissionais do projeto;

2. A composição de talentos e esforços para a realização dos objetivos da organização, na qual o quadro pessoal deve ser diversificado, composto por profissionais experientes e identificados com os objetivos e atividades desenvolvidas no projeto;

3. A formação de pessoal deve ser um processo contínuo de aprendizagem e avaliação, que forneça ao grupo de trabalho conteúdos e elementos que possibilitem seu crescimento pessoal, profissional e aperfeiçoamento para qualificação da ação socioeducativa e melhores resultados para as crianças e os adolescentes atendidos;

Verificar o quanto as organizações empenham esforços técnicos para estimular ações formativas para seus profissionais é a proposta de um dos indicadores desta dimensão.

4. Planejamento, implementação e avaliação são processos técnicos intrínsecos a um projeto.

A realização do planejamento pressupõe a análise do contexto; a partir dessa análise, a definição dos objetivos é de fundamental importância para o sucesso do projeto, pois dá origem à escolha das ações a serem executadas e avaliadas. O acompanhamento das ações no desenvolvimento do projeto é fundamental para a comparação entre o que foi previsto e o que foi realizado, a mensuração dos resultados e a apresentação de informações objetivas sobre o trabalho. A avaliação configura-se como oportunidade de análise e reflexão crítica da ação,

subsídia a tomada de decisão e indica redirecionamentos ou correção de rumos. As organizações que atuam na esfera pública precisam apresentar à sociedade os resultados e produtos de sua ação;

5. Quanto maior for a relação de horizontalidade, transparência, abertura, e proximidade entre as organizações e o público atendido, maior será a possibilidade de construção de consensos, de co-responsabilidade na decisão sobre os rumos do projeto e na formulação de ações para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. A participação traz ganhos efetivos ao projeto, à organização, aos profissionais e à população, configura-se como processo de aprendizagem que possibilita a ampliação do entendimento dos objetivos, proposta e resultados do projeto. É um exercício que ensina a lidar com as tensões, as disputas, a pluralidade de interesses e a diversidade de opiniões.

6. O trabalho articulado entre organizações e escolas deve ser estimulado, para que se complementem, criando ações sinérgicas na busca do desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes e da ampliação do acesso a serviços e direitos básicos. Relação entre pares, tem como resultado mútuas aprendizagens, nas quais as experiências de ambas as instituições somam-se com um objetivo comum de desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Dimensão 2 – Sustentabilidade Política

Os indicadores desta dimensão aferem a capacidade da organização em estabelecer redes de relacionamento com a finalidade de dar credibilidade e legitimidade às ações socioeducativas e de se constituir como operadora de uma ação pública. Destacam-se aqui as perspectivas de articulação interinstitucional. Trata-se do universo da relação instituição-comunidade bem como da efetividade da criação de espaços de participação democrática em suas ações e atividades.

As organizações devem ter capacidade de estabelecer redes de relacionamento com a finalidade de dar legitimidade, credibilidade e exequibilidade às ações e projetos que desenvolvem e de constituir-se como operadoras de ações públicas. A participação nessas redes é que confere sustentabilidade política.

Esse paradigma de gestão rompe com a cultura do isolamento e propõe ações conjuntas caracterizadas pelo compartilhamento de objetivos e pelo esforço coletivo para alcançá-los.

A existência de diversos parceiros para o desenvolvimento dos projetos de uma organização é indicador do seu grau de articulação com outras instituições, compreendida a parceria como uma ação conjunta, realizada por atores diversos para um fim de interesse

comum.

Em relação à comunidade:

1. As organizações que ofertam serviços socioeducativos a crianças e adolescentes devem se engajar nos projetos de vida comunitária nos territórios em que se inserem. Devem impactar políticas públicas no território, e incorporar, em seus processos de trabalho, práticas democráticas.

A articulação da organização com a comunidade e com outros projetos é extremamente relevante na busca da construção de ações cada vez mais efetivas. A participação da organização em ações promovidas pela comunidade contribui para maior visibilidade, credibilidade e legitimidade dos projetos que desenvolve. Em um movimento sinérgico, favorece, de um lado, a aproximação com a comunidade e, de outro, possibilita um entendimento da realidade, das demandas, das forças locais, das situações que podem favorecer ou dificultar o alcance dos objetivos do projeto. Por meio da ação conjunta, a organização pode ampliar e fortalecer sua abrangência e atuação.

Em relação aos profissionais:

A participação dos profissionais nos diversos níveis de decisão contribui para a motivação, sentido de pertencimento e co-responsabilidade com os projetos e rumos da organização.

Esse envolvimento favorece a busca de soluções e a inovação no desenvolvimento do projeto.

Em relação ao público atendido:

A participação do público atendido e suas famílias nos diferentes momentos de decisão contribuem igualmente para o envolvimento, sentido de pertencimento e co-responsabilidade com os impactos dos projetos.

Em relação à comunicação:

A clareza quanto às instâncias de participação, acesso a informações, transparência na gestão, desenvolvimento de habilidades para negociar, planejar e operar em conjunto, construção de relação de confiança e respeito mútuo são elementos que devem ser assegurados para a participação efetiva da comunidade.

Uma organização que oferta projetos socioeducativos não pode se manter isolada e

fechada em si mesma. Precisa inserir-se em redes e agir de forma articulada com outras organizações e serviços para produzir consensos e ações comuns capazes de induzir programas públicos intersetoriais de atenção integral à criança. É também importante para fortalecer as representações coletivas da sociedade civil e criar condições políticas de afirmação e garantia de direitos ao conjunto da sociedade.

A participação da população, por meio de organizações, na formulação das políticas e no controle das ações pode contribuir para a garantia da qualidade dos serviços. O controle social encontra seu fundamento na Constituição Federal de 1988, como instrumento de efetivação da participação popular no processo de gestão democrática e descentralizada. Nessa lógica, o controle do Estado é exercido pela sociedade na garantia dos direitos fundamentais e dos princípios democráticos. Os espaços privilegiados para se efetivar essa participação são conselhos, fóruns e redes.

Dimensão 3 – Sustentabilidade Financeira

Os indicadores da Sustentabilidade Financeira aferem a capacidade da organização de criar condições financeiras que viabilizem o desenvolvimento do projeto de ações socioeducativas e sua continuidade.

Refere-se à capacidade da organização em dispor de recursos financeiros e utilizá-los de forma eficiente para que alcance seus objetivos e metas, de forma continuada e duradoura.

Para tanto, é importante que a organização disponha de diversidade de fontes de recursos, o que possibilita:

1. A ampliação da base social de apoio, proporcionando maior autonomia e favorecendo a construção de vínculos políticos e de financiamento com outros atores;
2. Maior segurança às organizações, pois, ao contar com um conjunto expandido de financiadores, mesmo com o desligamento de um deles o risco de interrupção das atividades é reduzido, sendo possível o rearranjo orçamentário que garanta a continuidade dos projetos.

O indicador propõe observar como a organização compõe sua sustentabilidade financeira, destacando a multiplicidade de fontes de recursos, o percentual do orçamento da organização utilizado no projeto inscrito e o potencial de estabilidade orçamentária.

É fundamental que as organizações busquem maior legitimidade, transparência e ética na relação com a sociedade em que atuam. Uma das maneiras de garantir essa transparência é a prestação de contas que, além da descrição de resultados financeiros, deve apresentar relatórios técnicos, indicando o cumprimento das atividades previstas, das metas e dos objetivos estabelecidos, forma de aplicação dos recursos e alcance dos resultados.

Dois aspectos importantes na gestão financeira são a existência de órgãos diretivos e a realização da prestação de contas. A seguir, tabela com as dimensões e indicadores de Sustentabilidade:

Dimensões	Resultados Esperados	Indicadores
Dimensão 1: SUSTENTABILIDADE TÉCNICA Competências acumuladas e capacidade da organização de criar condições favoráveis para o desenvolvimento das crianças e adolescentes e garantir seu acesso aos serviços voltados à infância e à adolescência	1.1. Organização com equipes experientes e adequadas para o cumprimento das metas	1.1.1 - Relação do número de profissionais e público atendido no projeto inscrito
		1.1.2 - Grau de adequação da equipe
		1.1.3 – Estratégia de formação continuada dos profissionais
	1.2 Organização com capacidade de planejar, monitorar e avaliar suas ações	1.2.4 – Realização, tipo e qualidade do planejamento, monitoramento e avaliação.
		1.2.5 - Participação dos profissionais e da população atendida
1.3. Organização com capacidade de articulação com a rede de proteção integral	1.3.6 - Grau de articulação com rede de proteção integral	
1.4. Organização com capacidade de articulação efetiva com escola pública	1.4.7 - Grau de articulação com escola	
Dimensão 2: SUSTENTABILIDADE POLÍTICA Capacidade da organização em estabelecer redes de relacionamento com a finalidade de dar legitimidade e credibilidade às ações socioeducativas e constituir-se como operadora de uma ação pública	2.1. Organização com capacidade de articulação com diversas instituições	2.1.8 - Número de parceiros por esfera de atuação
	2.2 Organização com capacidade de participar e construir espaços democráticos	2.2.9 - Grau de participação dos profissionais na gestão da organização
		2.2.10 - Grau de participação do público atendido na gestão da organização
		2.2.11 - Grau de participação da comunidade local na gestão da organização
		2.2.12 - Grau de participação da organização nas ações promovidas pela comunidade
		2.2.13 - Grau de participação em redes e instâncias de representação
Dimensão 3: SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA Capacidade da organização de criar condições financeiras que viabilizem o desenvolvimento do projeto de ações socioeducativas e sua continuidade	3.1 Organização com capacidade de captar e gerenciar recursos para produzir viabilidade e continuidade das ações socioeducativas	3.1.14 - Número e diversidade de fontes de recursos (indicador de favorecimento de continuidade)
		3.1.15 - Grau de transparência no uso dos recursos e publicização da prestação de contas (Indicador de governança)

Fonte: Cenpec - caderno dirigido aos avaliadores do Prêmio Itaú-Unicef

7.2.1.2 Bloco II – Indicadores de oportunidade de desenvolvimento para crianças e adolescentes.

Este bloco de indicadores é definido em três dimensões como eixos das oportunidades de desenvolvimento:

- Ampliação de capacidades para a convivência e participação na vida pública.
- Ampliação de repertório de competências e habilidades.
- Garantia dos direitos sociais básicos.

Dimensão 1 – Ampliação de capacidades para a convivência e participação na vida pública:

As ações são planejadas e avaliadas com o objetivo de que crianças e adolescentes aprendam a conviver e a ser cidadãos.

1. A convivência

A convivência propicia formas de expressar sentimentos e interesses, compartilhar espaços e relacionamentos com outras crianças, adultos e suas histórias de vida. A circulação e o acesso a diferentes espaços, às oportunidades de laços com outros grupos, propiciam novas perspectivas e possibilidades de aprendizagem.

A valorização da diversidade também é favorecida pela convivência. O respeito à dignidade de todos propicia o desenvolvimento das potencialidades por meio da criação de oportunidades e escolhas, considerando as diferenças. A aprendizagem para lidar com as diferenças implica, portanto, o desenvolvimento de competências para reconhecer, respeitar e admirar as diferenças humanas.

A convivência também está ligada ao domínio da expressão e comunicação, pois aprende-se a se comunicar cada vez melhor, utilizando múltiplas formas de expressão, aprende-se a dialogar, negociar, trocar pontos de vista, reivindicar, acessar novos conhecimentos. Nestas relações estão presentes o afeto, a construção tecida com o outro, em que sucessivas experimentações de medo, desejo, competição, saudade, prazer, irritação configuram estilos de convivência.

2. A participação na vida pública

A participação é um aprendizado. Aprende-se participando de diferentes espaços e estabelecendo relações. Refletir, formular questões, comparar, propor, pesquisar, construir seu

próprio caminho são aprendizagens fundamentais para compreensão crítica da sociedade e ampliação do exercício da cidadania.

Na comunidade:

É preciso estimular e favorecer a participação na vida pública comunitária, como no cuidado ao meio ambiente, no conhecer a vida da população comunitária, no desenvolvimento de projetos comunitários compatíveis às faixas etárias.

As famílias e comunidade devem acompanhar o desenvolvimento das crianças e adolescentes nos projetos, deve-se estimular a presença em palestras, oficinas, reuniões e assembléias como oportunidade de participação e aprendizagem, a qual contribuirá para valorizar o convívio familiar e comunitário, que trará enriquecimento e pertinência aos projetos.

A cidadania:

Na democracia e em particular na ação educacional, o aprendizado da participação é condição imprescindível; começa nos serviços e equipamentos existentes e na própria comunidade em que vivemos; é possibilidade de exercício da cidadania fundado com o bem comum, o bem público.

É necessário promover situações e levantar questões que mobilizem a participação e o envolvimento em um processo de co-responsabilização de todos os envolvidos, que permita a tomada de posição, a defesa de idéias, o reconhecimento e a apreciação de diferentes pontos de vista, a busca de saberes e informações e a capacidade de negociação.

Dimensão 2 – Ampliação de repertório de competências e habilidades – As ações são planejadas e avaliadas com o objetivo de que crianças e adolescentes aprendam a conhecer e a fazer.

Os projetos socioeducativos precisam atuar como promotores do acesso a informações e a aspectos culturais diversos, assegurando o exercício da curiosidade, da pesquisa e do prazer em aprender, além do domínio dos instrumentos para continuar aprendendo de forma autônoma e crítica.

A participação cidadã exige competência para analisar criticamente, interagir nos diferentes espaços públicos, atuar como interlocutor e produzir conhecimentos.

Atribui-se relevância às escolhas das atividades, dos espaços, dos recursos e às temáticas que favorecem a localização e o acesso a informações, à argumentação e à produção

de conhecimentos.

1. A leitura e a produção de textos

Os projetos devem contar com a presença de acervo de livros, atividades sistemáticas de leitura e escrita e as crianças e adolescentes devem ser estimuladas a ler e a escrever, e nestas ações encontrar novas formas de alegria e prazer em aprender.

A leitura e a escrita são fundamentais para a aprendizagem, elas permitem acessar e produzir conhecimento e implicam na construção de sentidos.

A aprendizagem de diversas linguagens, por meio de diferentes gêneros discursivos, amplia a competência lingüística, favorece inúmeras formas de participação social e amplia suas capacidades de comunicar suas aprendizagens.

2. O desenvolvimento da lógica e da iniciação científica

Tomar decisões e resolver problemas implica mobilizar valores, estabelecer raciocínios, enfrentar dilemas e decidir pelo que julgar melhor, mais justo, mais condizente para o sujeito e para a sociedade à qual pertence. O conjunto dessas aprendizagens é condição para resolver problemas com competências como autonomia, responsabilidade, cooperação, dentre outras qualidades que regulam as relações entre as pessoas e as instituições.

A lógica reflexiva está ligada à lógica operativa. O projeto socioeducativo deve oferecer uma programação que contemple atividades contínuas, sistemáticas e diversificadas, que mobilizem conhecimentos, experiências e práticas capazes de estimular o desenvolvimento de potencialidades.

Os projetos devem compor suas programações com atividades optativas para o exercício de aprendizagens como escolha e tomada de decisões, considerando interesses e aptidões.

Essa opção sustenta-se na visão de crianças e adolescentes como sujeitos de sua própria aprendizagem.

A relevância está na diversidade de estratégias e ambientes que contemplem interesses e permitam escolhas.

Dimensão 3 – Garantia dos direitos sociais básicos – As ações são planejadas e avaliadas com o objetivo de contribuir para melhores resultados na vida escolar, no usufruto da rede de proteção integral e na participação da família no processo educativo.

Contribuir para a garantia dos direitos sociais básicos do grupo infanto-juvenil é uma

particularidade do projeto socioeducativo. O acesso à escola, à UBS, a regularização de documentos de identidade civil e certidão de nascimento são alguns dos exemplos de promoção da garantia dos direitos básicos.

É indispensável que as organizações contribuam para que as crianças e os adolescentes atendidos tenham acesso aos serviços públicos, programas socioculturais e de lazer e que sejam informados e orientados para o acesso e usufruto de equipamentos da comunidade que ofereçam proteção integral à população.

1. Projeto socioeducativo e educação escolar

O projeto deve estimular a frequência escolar, acompanhar a frequência e o rendimento escolar, e assim, articular-se com a escola e com ela desenvolver projetos em parceria, assim como com outros equipamentos locais.

A construção de oportunidades reais e a garantia dos direitos de cidadania supõem a conjugação do acesso às demais políticas e à educação. Isso é proteção social, sendo dever de todos: família, sociedade e poder público.

A relação que se estabelece entre organização, educadores, crianças e adolescentes atendidos e suas famílias é extremamente relevante para o alcance dos objetivos do projeto. Frequência, participação, colaboração, iniciativa podem sinalizar a maior ou menor adesão ao projeto.

É dever de toda ação pública apurar o grau de satisfação do público atendido. Também é relevante a relação profícua com a comunidade em que se insere, de forma a costurar uma ação cada vez mais articulada de proteção e desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

A educação integral desejada passa por esta nova concepção: a de que é mais plena e efetiva quando convoca todos os sujeitos aprendentes e ensinantes da comunidade a pensarem e realizarem um projeto compartilhado.

A participação das famílias e comunidade atendidas em instâncias de avaliação e decisão na organização denota processo de aprendizagem social. O compartilhamento das decisões, a preocupação com a qualidade, com a relação custo-benefício e com a transparência contribui com o sentido de co-responsabilidade com relação à comunidade e a capacidade empreendedora coletiva.

A seguir, tabela com dimensões e indicadores de oportunidade de desenvolvimento:

Dimensões	Resultados esperados	Indicadores
Dimensão 1: AMPLIAÇÃO DE CAPACIDADES PARA A CONVIVÊNCIA E PARTICIPAÇÃO NA VIDA PÚBLICA. Organizações planejam e realizam atividades referenciadas nos pilares “aprender a conviver” e “aprender a ser cidadão”.	1.1 Todas as crianças e adolescentes capazes de conviver e aprender com as diferenças	1.1.A - Relação entre a diversidade regional e a composição do conjunto de crianças e adolescentes atendidos. 1.1.B - Grau de qualidade das oportunidades de convívio
	1.2 Todas as crianças e adolescentes capazes de compreender e atuar no seu entorno social	1.2.C - Porcentagem de crianças e adolescentes por estratégia de participação
	1.3. Todas as crianças e adolescentes e suas famílias participando de processos educativos	1.3.D - Número, por tipo, de atividades com famílias
Dimensão 2: AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES. Organizações planejam e realizam atividades referenciadas nos pilares “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”.	2.1. Todas as crianças e adolescentes capazes de localizar e acessar informações, argumentar e produzir conhecimentos.	2.1.E - Porcentagem de crianças e adolescentes por tipos de atividades que favoreçam a localização, e o acesso a informações, a argumentação e a produção de conhecimentos
	2.2 Todas as crianças e adolescentes capazes de ler e produzir textos	2.2.F - Porcentagem de crianças e adolescentes participando de atividades semanais de leitura e produção de texto
		2.2.G - Grau de qualidade das atividades
	2.3 Todas as crianças e adolescentes capazes de resolver problemas	2.3.H - Porcentagem de crianças e adolescentes que participam de atividades que desenvolvam iniciativas para a produção de soluções, estabelecendo relações de causa e efeito
2.4. Todas as crianças e adolescentes com interesses e potencialidades contemplados	2.4.I - Porcentagem de crianças e adolescentes que participam de pelo menos 3 tipos de atividades semanais	
	2.4.J - Presença de atividades optativas dentro ou fora do espaço da organização	
Dimensão 3: GARANTIA DOS DIREITOS SOCIAIS BÁSICOS. Organizações contribuem para resultados na vida escolar, no usufruto da rede de proteção integral e na participação da família no processo educativo.	3.1. Todas as crianças e adolescentes com sucesso escolar	3.1.K - Porcentagem de crianças e adolescentes freqüentando a escola
		3.1.L - Porcentagem de crianças e adolescentes com aprovação escolar
		3.1.M - Taxa de distorção idade-série das crianças e adolescentes (semifinalistas)
	3.2. Todas as crianças e adolescentes com acesso aos serviços sociais básicos	3.2.N - Porcentagem de crianças e adolescentes com registro civil
		3.2.O - Porcentagem de adolescentes grávidas com assistência pré-natal
	3.3. Todas as crianças e adolescentes e suas famílias participando e avaliando o processo educativo	3.3.P - Grau de satisfação das crianças e adolescentes atendidos e suas famílias (2009)
3.3.Q - Grau de participação das famílias em instâncias de decisão na organização		

Fonte: Cenpec - caderno dirigido aos avaliadores do Prêmio Itaú-Unicef

7.2.1.3 Bloco III – Aspectos Gerais

Além dos indicadores, já tratados anteriormente, serão considerados para a avaliação dos projetos inscritos:

1. Sintonia com a legislação vigente, especialmente o ECA, a LDB, e a LOAS.

2. Relevância frente ao contexto local, resultados efetivos alcançados, potencial de transformação social e caráter inovador.

O conjunto desses aspectos não está determinado em questões específicas, eles são percebidos ao longo da descrição do projeto.

Os aspectos a seguir dizem respeito àquilo que é valorizado de acordo com este bloco:

1. Sintonia com a legislação vigente

Para o Cenpec, um projeto de atenção à criança e ao adolescente deve estar em consonância com os parâmetros legais vigentes. Destaca como os principais:

- A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, que prevê que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

- O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – lei 8.069 de 13/07/1990 – que, segundo o Cenpec, dá uma nova direção às políticas públicas de atenção a esse segmento, considerando-o prioridade absoluta e reconhecendo sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e ainda, como “sujeitos de direitos”. Para o Cenpec, o ECA altera a visão sobre a infância e a adolescência, tanto no que se refere ao reconhecimento de direitos e deveres sociais, como na perspectiva de serem indivíduos capazes de assumir uma consciência cidadã.

Isso significa, segundo o Cenpec, um reordenamento das políticas e das organizações, introduzindo propostas emancipadoras, buscando a articulação das ações e centrando seu foco no melhor interesse da criança e do adolescente.

- A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – lei 9.394 de 20/12/1996, que prevê em seu artigo 1º: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

O Cenpec reconhece, desse modo, os processos educativos efetivados fora do espaço

escolar, sendo necessário que as organizações da sociedade civil contribuam para a inclusão social e fortaleçam a escolarização no processo de desenvolvimento infanto-juvenil. Para o Cenpec, a articulação da organização com a escola torna-se fator importante de favorecimento da aprendizagem das crianças e adolescentes atendidos pelo projeto.

- A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) – lei 8.742 de 7/12/1993 – regulamenta esta política como proteção social devida a todos os cidadãos brasileiros em situação de vulnerabilidade social. Segundo o Cenpec, estabelece princípios doutrinários e organizativos, a saber: descentralização, equidade e complementaridade entre o poder público e a sociedade.

O Parágrafo Único, artigo 2o, prevê que a Assistência Social deve ser realizada “de forma integrada às demais políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, a garantia dos mínimos sociais, o provimento de condições para atender contingências sociais e a universalização dos direitos sociais”.

Orientações do Cenpec para a análise das questões acima colocadas:

Na análise do conjunto das informações do projeto é possível identificar se existe algum aspecto em desacordo com as prescrições legais vigentes.

Para analisar a sintonia do projeto com a legislação vigente, o Cenpec pede que os avaliadores observem:

- A terminologia utilizada
- Os motivos que levaram à realização do projeto e o compromisso ético explicitado
- As práticas propostas junto às crianças e adolescentes, famílias e comunidade
- A busca de ações articuladas
- A relação com os conselhos

Resultados efetivos alcançados

Na leitura do Cenpec, a qual deve ser legitimada, tendo em vista 12 anos de avaliação de projetos sociais, a avaliação é um fator pouco desenvolvido nos projetos sociais. Para o Cenpec, os projetos tendem a realizar uma avaliação mais qualitativa, preocupando-se menos com a mensuração dos resultados, sendo esta uma ação fundamental para a melhoria do padrão de qualidade do atendimento e para o avanço no processo de gestão responsável de recursos. Assim, é importante valorizar projetos que incluam a avaliação sistemática.

Para a avaliação do Projeto, segundo o Cenpec, deve-se identificar se ocorre a

existência de avaliação de processo e avaliação de resultados, realizadas com maior ou menor participação dos atores do projeto. Sendo que os resultados do projeto podem ser evidenciados em relação às crianças e adolescentes, a comunidade, a rede de articulações e parcerias.

A análise do projeto durante todo o seu desenvolvimento, segundo o Cenpec, dá-se também em virtude do fato de que nem sempre ao término da ação é possível identificar seus resultados, além disso, há resultados que podem ocorrer após algum tempo. Deste modo, o que importa é colocar em evidência que o contexto no qual o projeto está inserido influi nos processos e resultados.

Para analisar os resultados alcançados, o Cenpec pede que os avaliadores observem se o projeto:

- Monitora e avalia os objetivos pretendidos e as metas estabelecidas
- Apresenta dados avaliativos sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes quanto à ampliação de seu universo informacional e cultural, à melhoria da sociabilidade e às mudanças positivas no desempenho escolar
- Busca a superação de dificuldades
- Envolve a comunidade no processo avaliativo

Relevância do Projeto frente ao contexto local

Para o Cenpec, a análise do contexto possibilita o entendimento da realidade local, social e institucional na qual se pretende intervir e assegurar a vinculação entre a intervenção no plano micro e no plano macro. Analisar o contexto significa não somente a descrição da realidade externa ao projeto, mas também a sua dinâmica interna, criando uma base para a avaliação final, bem como para identificar as situações que possam limitar ou potencializar o alcance dos resultados do projeto.

Nessa perspectiva, um projeto social envolve transformação tanto das pessoas que participam dele, como da comunidade. Supõe necessariamente algum nível de mudança de aspectos da realidade social. São mudanças que se inserem no contexto mais amplo, na disputa entre grupos, ou seja, representam interesses distintos.

Assim, para o Cenpec, os projetos de ações socioeducativas contemplam uma função social claramente definida, e muitos deles visam contribuir para a representação de setores não contemplados pelas políticas públicas, implicando em transformação de uma determinada realidade em outra. Portanto, é importante verificar se essa transformação ocorreu ou está

acontecendo.

Para analisar a relevância do projeto frente a realidade local, o Cenpec pede que os avaliadores observem:

- As demandas do contexto
- As forças locais presentes na implementação do projeto
- Os objetivos do projeto
- A importância de projetos simples/pequenos que podem não parecer significativos, mas que ganham importância frente ao contexto peculiar em que se desenvolvem.

4. Potencial de transformação social

O Cenpec acredita que todo projeto é motivado por uma demanda (necessidade) ou uma realidade que se quer mudar. Assim, o potencial de transformação social do projeto pode ser identificado, analisando-se as mudanças provocadas nas organizações participantes, nos agentes que o implementam ou no entorno, na comunidade onde se realiza e particularmente nas crianças.

Segundo o Cenpec, um indício de gestão comprometida com as possibilidades de transformação social é a demonstração de mudança nos indicadores sociais locais ligados à infância e à adolescência. Para isto, é importante observar se existe influência política do projeto – as organizações da sociedade civil exercem papel determinante na inclusão de demandas a serem contempladas por políticas públicas –, pois, ao elegerem seu foco de atuação, sinalizam tendências e necessidades das crianças e adolescentes, suas famílias e comunidades.

Para analisar o potencial de transformação o Cenpec pede que os avaliadores observem se o projeto:

- Apresenta mudança na situação das crianças e adolescentes
- Possibilita a sua multiplicação em outras comunidades
- Demonstra potencial de influência nas políticas públicas

5. Caráter inovador do projeto

Segundo o Cenpec, a inovação tem sido referência obrigatória no campo socioeducacional e é frequentemente utilizada na tentativa de melhorar uma situação que

clama por mudanças.

Entre os aspectos que caracterizam a inovação destacam-se a alteração de sentido a respeito da prática corrente e seu caráter intencional, sistemático e planejado.

A inovação é algo aberto, capaz de comportar múltiplas formas e significados associados ao contexto no qual se insere; não é um fim em si mesma, mas um processo, um meio para provocar mudanças. É um processo capaz de transformar o espaço no qual ocorre e a si própria. Portanto, inovar significa uma disposição permanente em direção à mudança.

Segundo o Cenpec, a existência de um ambiente propício que alimente o debate, a ousadia, o uso da criatividade, a interrogação constante e a superação dos limites do cotidiano, são condições para que ocorra a inovação.

A implantação de uma nova idéia requer a mobilização de todos os recursos da organização. A inovação altera crenças e hábitos e, muitas vezes, interfere em interesses sedimentados. Mesmo sendo considerado algo benéfico, gera conflitos. Provoca sentimentos contraditórios: entusiasmo e receio. Uma das principais características de uma proposta que se realimenta e se renova é sua capacidade de alterar as situações encontradas, em quantidade e qualidade.

O caráter inovador do projeto pode evidenciar-se em aspectos diversos como:

- As concepções, idéias ou práticas
- O lugar onde se situa
- Para quem e para quê foi pensado
- O tipo de atividade desenvolvida
- A participação da comunidade
- As parcerias realizadas
- A criação e a utilização de recursos
- A incorporação de novas tecnologias
- O compromisso com a continuidade e com a ampliação da experiência
- A produção de conhecimento.

8. Resultados alcançados pelo Prêmio

– Reconhecimento externo da ONG

1. Sentimento de aceitação de uma idéia colocada em prática

2. Portas se abrem localmente

– Famílias e comunidade local reconhecem o projeto

1. Valorização pela população local

2. Reconhecimento da importância do desenvolvimento de crianças e adolescentes

– Visibilidade

1. Abrem-se oportunidades de ampliação e aprimoramento das atividades já realizadas dadas pelo interesse e investimento

2. Disseminação da metodologia

3. Captação de recursos

4. Oportunidade de vivenciar novos espaços, fortalecer talentos e valores

– Selo de Qualidade – porta para sustentabilidade e irradiação

1. Credibilidade – permite a associação de novos investidores

– Qualificação dos espaços educativos

1. O dinheiro recebido pelo Prêmio permite que espaços sejam aprimorados e construídos, além de outros investimentos que podem ser dirigidos aos profissionais do projeto.

2. É uma oportunidade de decidir com a comunidade o que fazer com o dinheiro, já que este não tem uma direção definida.

– A inscrição no Prêmio produz oportunidades de formação

1. A inscrição no Prêmio demanda a sistematização do projeto

2. Encontros Regionais de formação

3. Materiais distribuídos às organizações

– Valorização e sistematização da ação

1. A inscrição no Prêmio é um aprendizado sobre sistematização da ação

2. É um momento de reflexão e troca no projeto

– Compromisso

1. O Prêmio é uma provocação para um questionamento ético sobre a qualidade

social da ação

2. Fortalece as redes na comunidade

– Aprendizagens compartilhadas – estímulo à articulação

1. Melhora no desempenho escolar

2. Valorização de diferentes habilidades

3. Reconhecimento na escola da importância da ação socioeducativa

– Oferta de oportunidades onde não há

1. A articulação com o poder público no Prêmio permite que sejam visibilizadas as regiões e ações desenvolvidas em locais, em que a única possibilidade de aprendizagem é a oferecida pelo projeto.

2. Irradiação junto ao poder público

3. Indução de políticas públicas

4. Parâmetros para ações socioeducativas.

Segundo o Cenpec, o Prêmio Itaú-Unicef afetou a formulação e implementação de políticas públicas de educação integral.

Metodologia

O estudo do Prêmio Itaú-Unicef compreende a análise das três últimas edições do Prêmio, as quais acontecem a cada dois anos. Serão analisadas as edições de 2003, 2005 e 2007, na perspectiva da Psicologia Social Comunitária.

A sétima edição é a edição mais atualizada e formalizada do Prêmio, considerando o desenvolvimento dos indicadores para as ações socioeducativas e as questões apresentadas na ficha de inscrição serem mais formalizadas, no entanto não identificamos alteração nos conteúdos das questões a cada uma das três últimas edições.

O que muda radicalmente é o número de perguntas e a criação dos indicadores.

Considerando estes fatores, abaixo apresentamos as etapas do Prêmio Itaú-Unicef 2007 e especificamos quais fatores do processo de avaliação do Prêmio serão analisados, lembrando que todas as três últimas edições contemplam o relatório de visita técnica e o questionário da ficha de inscrição, no qual estão as informações sobre os projetos e sobre os quais versará a análise do Prêmio, acrescentando à sétima edição a análise dos indicadores.

O processo de seleção da sétima edição é feito em sete etapas e considera, além do contexto das nove regionais⁹, o porte orçamentário das organizações, classificando-as em quatro categorias: grande porte, médio porte, pequeno porte e micro porte. Além dos premiados nestas categorias, há o premiado como vencedor nacional.

São considerados os seguintes critérios de avaliação¹⁰:

1. Gestão para sustentabilidade das Organizações considerando:

- Sustentabilidade política;
- Sustentabilidade financeira;
- Sustentabilidade técnica.

2. Oferta de Oportunidades de Desenvolvimento para crianças e adolescentes visando à:

- Ampliação de capacidades para a convivência e participação na vida pública;
- Ampliação de repertórios de competências e habilidades.

3. Garantia ao acesso dos direitos básicos.

4. Sintonia com a legislação vigente, especialmente com o estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS.

5. Relevância do Projeto frente ao contexto local.

6. Caráter inovador do Projeto.

7. Resultados alcançados.

8. Potencial de transformação social.

⁹ As regionais cobrem todo o território nacional, são elas: São Paulo, Campinas, Rio de Janeiro, Curitiba, Belo Horizonte, Goiânia, Recife, Fortaleza, Belém.

¹⁰ As informações contidas neste item foram extraídas do caderno Dúvidas e Respostas, dirigido ao público interessado em inscrever-se no Prêmio.

As etapas de seleção do Prêmio Itaú-Unicef 2007 são as seguintes¹¹:

1a. Etapa – consiste na análise preliminar para verificar a estrita compatibilidade das organizações e dos respectivos Projetos inscritos com os requisitos e pressupostos previstos no regulamento.

A primeira etapa consiste na Análise pela Comissão Organizadora dos projetos inscritos e eliminação dos projetos em desacordo com o regulamento.

- Dos materiais obtidos nesta etapa, serão analisados os projetos inscritos no Prêmio que foram vencedores e os questionários de cada edição.

Os questionários de inscrição permitem que as Organizações descrevam os projetos, os quais serão analisados sob a ótica da Psicologia Social Comunitária, considerando principalmente os aspectos relacionados aos valores presentes nas ações dos projetos, seus resultados e os aspectos presentes no projeto que favorecem o fortalecimento comunitário.

2a. Etapa – agrupamento dos projetos em cada Regional, considerando o porte orçamentário da Organização, classificando-os em quatro grupos: grande, médio, pequeno e micro porte, realizado pela Comissão Organizadora do Prêmio.

3a. Etapa – pontuação das Organizações em relação aos aspectos de Gestão para a Sustentabilidade, realizada pela Comissão Organizadora. Estes indicadores foram desenvolvidos e utilizados na última edição do Prêmio – 2007.

- Serão analisadas as pontuações dos projetos premiados em relação aos conteúdos, valores e resultados contidos na descrição do projeto e no relatório de visita técnica.

4a. Etapa – análise dos indicadores de oportunidade de desenvolvimento de crianças e adolescentes, realizada prioritariamente por avaliadores regionais das áreas de educação e assistência social. São selecionados até cinco projetos semifinalistas de cada grupo, resultando em até 20 projetos por porte regional, que comporão o grupo de até 180 projetos semifinalistas em âmbito nacional.

5a. Etapa – seleção de quatro projetos por regional, que comporão o grupo de até 36 projetos finalistas em âmbito nacional, realizada por especialistas dos Comitês Técnicos

¹¹ Idem.

Regionais – constituídos por representantes de institutos, fundações, universidades, organizações governamentais e da sociedade civil, agências financiadoras e profissionais de reconhecida atuação nas áreas de educação, assistência social e afins.

6a. Etapa - visitas técnicas aos projetos finalistas para validar as indicações dos Comitês Técnicos. A Comissão Técnica de Visitas pode desclassificar o projeto após a visita técnica, caso sejam constatadas inadequações previstas no regulamento. Os projetos finalistas, validados pelas visitas técnicas, serão considerados vencedores regionais.

- A partir desta etapa são produzidos os relatórios de visita técnica, desenvolvidos pelo Cenpec, os quais também comporão o material de análise desta pesquisa.

7a. Etapa – os 36 projetos finalistas serão reagrupados conforme o porte orçamentário da organização em quatro grupos: grande, médio, pequeno e micro porte. A Comissão Julgadora selecionará quatro vencedores nacionais, um em cada grupo e um grande vencedor em âmbito nacional.

As organizações que podem se inscrever no Prêmio são as Organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos, constituídas juridicamente, brasileiras, sediadas no território nacional. Os projetos inscritos devem ser de ações socioeducativas com atendimento direto a crianças e adolescentes de 6 a 18 anos, implantados pelo menos um ano antes do término do período de inscrições.

São consideradas ações socioeducativas aquelas desenvolvidas de forma continuada, gratuita e em períodos alternados ao escolar. Têm como objetivo o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes por meio de situações de aprendizagem que promovam simultaneamente:

- A ampliação de capacidades para a convivência e participação na vida pública;
- A ampliação de repertórios de competências e habilidades;
- O acesso e o usufruto dos serviços sociais básicos.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE

Este capítulo compreende o estudo das três últimas edições (quinta–2003, sexta–2005 e sétima–2007) do Prêmio Itaú-Unicef. A análise destas edições versará sobre: a ficha de inscrição de cada uma, os projetos inscritos vencedores de cada uma das edições e os relatórios das visitas técnicas de cada um dos projetos vencedores¹.

O eixo da análise serão os aspectos relacionados ao fortalecimento comunitário dos projetos estudados, aos valores e temas presentes nos projetos e suas estratégias de atuação e às prioridades em relação à estas categorias presentes ou não nos relatórios de visita técnica.

Os projetos vencedores serão analisados com foco em seu potencial de fortalecimento comunitário. Os relatórios serão analisados a partir dos aspectos privilegiados do projeto inscrito-vencedor.

Tal análise objetiva compreender como são as ações desenvolvidas pelos projetos vencedores e, assim, desvelar sob quais parâmetros o Prêmio Itaú-Unicef fomenta as ações desenvolvidas no Terceiro Setor, para crianças e adolescentes, a partir da visibilidade e credibilidade atribuídas aos vencedores ao longo das três últimas edições do Prêmio, assim como a relação entre os projetos vencedores e o tema da edição correspondente.

A seguir, serão discriminados aspectos gerais de cada projeto vencedor das três últimas edições do Prêmio, tal como os temas e focos de cada edição.

Quinta edição do Prêmio Itaú-Unicef – ano 2003

Tema: “Muitos lugares para aprender”

Foco: Promover atividades de aprendizagem complementares à escola.

Segundo os objetivos do Cenpec, em 2003, o prêmio passou a ser direcionado para projetos de ações complementares à escola, promovidos por ONGs, agora denominadas ações socioeducativas – deslocando o foco da escola para o sujeito em desenvolvimento, com o

¹ Os projetos inscritos e os relatórios de visita técnica foram cedidos pelo Cenpec para fins desta pesquisa, a partir de acordo realizado entre a pesquisadora, o Cenpec, a Fundação Itaú-Social e o Unicef, cujas cláusulas estão explicitadas no “Termo de Compromisso” assinado pelos envolvidos.

intuito de dar visibilidade e destaque para a importância dessas ações como possibilidade de educação integral para crianças e adolescentes vulnerabilizados pela pobreza.

O mote “Muitos Lugares para Aprender”, segundo o Cenpec, propõe o reconhecimento das diversas aprendizagens de que crianças e adolescentes necessitam para seu desenvolvimento integral, como circulação e experimentação, visando o fortalecimento e à expansão de iniciativas e projetos que promovam o desenvolvimento socioeducativo, lúdico e cultural.

A expressão socioeducativo é tomada como qualificador, designando um campo de construção de aprendizagens significativas voltadas à convivência grupal, à sociabilidade, à ampliação do universo informacional e cultural, âmbitos privilegiados para tratar de forma intencional valores cívicos, éticos e estéticos.²

De acordo com as categorias analisadas, as quais tiveram seus fundamentos na Psicologia Social Comunitária, segue o resumo de cada uma das propostas dos projetos vencedores da edição de 2003³:

Vencedor – Primeiro Lugar

O projeto, através de pesquisa sobre a realidade social das famílias de seus participantes, desenvolve sua metodologia de educação como estratégia para mobilizar e sensibilizar educadores, famílias e organizações da comunidade para o desenvolvimento de sua identidade afetiva e cultural.

Trabalha com a formação de 40 educadores de 9 escolas municipais das 11 comunidades que atende, participantes de uma rede cultural, visando o desenvolvimento de ações sociais baseadas no afeto e no compromisso com a formação da identidade de 1000 crianças e adolescentes de suas comunidades.

O encontro para formação dos 40 educadores municipais contempla, em seus conteúdos: educação afetiva e dialógica, linguagens artísticas, cidadania do educar e do educando, cultura popular, educação ambiental, arte-educação e educação popular. Esses encontros também têm como estratégia promover a convivência, conceitos e valores, habilidades, atitudes e sentimentos dos educadores a respeito de si, de sua história, da história e dos sentimentos dos seus alunos e da cultura da comunidade.

Para as crianças e adolescentes, oferece atividades socioeducativas, com o intuito de

² In: Carvalho, Maria do Carmo Brant de (coord.). *Avaliação de Percurso: fortalecer organizações sociais e induzir políticas de educação integral*. São Paulo: Cenpec, 2008.

³ Para todos os “Vencedores” analisados neste capítulo, é descrita a proposta do projeto, a qual é apresentada em resumo e extraída da ficha de inscrição do Prêmio.

ajudá-las a resgatar a história de sua comunidade, a criticidade, aspectos cognitivos e afetivos, a sociabilidade, a autonomia o respeito e a valorização das diferenças de gênero e raça, a cultura popular.

O projeto visa fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade. Apóia projetos pedagógicos da comunidade, estimulando a autonomia dos educadores para integrarem disciplinas, conteúdos, cultura, atores, motivação, participação e co-produção do seu grupo de alunos, família e comunidade.

O projeto premia, visando o incentivo e o apoio, ações pedagógicas e ações comunitárias dos educadores das escolas municipais que são desenvolvidas em parceria com associações locais para a mobilização e educação de crianças, adolescentes e famílias.

Valores presentes na proposta do projeto: Igualdade, liberdade, participação, diversidade, autonomia, criticidade, sociabilidade, afeto.

Os resultados do projeto são sistematizados e apresentados para a comunidade, região e país. A apresentação de resultados é um evento cultural na cidade, no qual é feita a leitura e a assinatura da “Carta Manifesto”, que é enviada à órgãos do Município, Estado e país, responsáveis pelo tema do ano do projeto, além de ser veiculada em jornais, rádio e TV da região e demais localidades do país.

A avaliação do projeto é realizada com a comunidade e com os participantes do projeto.

O projeto é reconhecido pelo poder público local, pela comunidade e por outras associações.

Como parte de seus resultados, o projeto salienta dois: 1. Os professores da rede pública desenvolvem seus materiais pedagógicos e 2. Mães, pais e avós criaram uma rede cultural, composta por dez grupos culturais de familiares e educandos.

Além destes resultados, outro aspecto importante é que são os adolescentes do projeto que disseminam seus aprendizados e a metodologia do projeto nas escolas.

Assim mobilizamos as comunidade para a formação dos seus educadores e para a participação de todos na construção da história, cultura e da educação local.⁴

Comentários sobre o relatório de visita técnica do Cenpec

É um relatório que privilegia além de todo o aprendizado das ações socioeducativas, as parcerias e vínculos desenvolvidos na comunidade e com o poder público, entendendo que estas proporcionam o compromisso de todos pela educação, desde a criação de ações

⁴ Frase contida na inscrição/descrição do projeto no Prêmio.

autônomas até seus processos avaliativos.

Embora não o diga explicitamente, é um relatório, ou seja, é um olhar que embora sempre ressalte a relação com a escola, atribui valor à ação protagônica comunitária, no momento em que reconhece que *“a tarefa de interpretar e transformar esse mundo passa pela educação e pelo envolvimento da comunidade na resolução de seus problemas”*.⁵

Comentários sobre o projeto

É um projeto que favorece o desenvolvimento comunitário à medida que envolve a comunidade na tarefa de educar suas crianças e adolescentes, através do resgate da história, cultura e costumes locais. Isso se faz presente no momento em que procura fortalecer o vínculo escola-comunidade, não relegando à si (projeto), todas as ações e estratégias que dizem respeito à educação destas crianças e adolescentes.

O projeto que prima pela auto-gestão comunitária, busca a identidade e o compromisso de todos pelo desenvolvimento comunitário, através da mobilização, formação e incentivo para a construção de uma identidade afetiva e cultural.

Alguns dos resultados do projeto apontam para o fortalecimento comunitário, como a rede cultural desenvolvida pela comunidade, a autonomia dos participantes do projeto ao disseminar a proposta deste na escola e a autonomia dos educadores das escolas ao desenvolverem seus próprios instrumentos pedagógicos.

Vencedor – Segundo Lugar

O projeto tem o adolescente como foco, destacando o seu potencial como liderança e sujeito interessado em liderar as suas comunidades para um futuro justo e solidário. A perspectiva do projeto é que se construa uma geração de adolescentes motivada e competente pessoal, social e produtivamente atuando no desenvolvimento local.

Tem como estratégia a formação de jovens de 16 a 18 anos, dividida em dois módulos. Primeiro módulo: 1. conhecer a realidade em que vivem, 2. Aprofundar esse conhecimento, 3. levantar e analisar propostas para a superação das dificuldades identificadas e 4. avaliar este processo. No segundo módulo os jovens se organizam em núcleos intermunicipais por campo de interesse para interferir nos processos sociais. Os módulos têm a duração de dois anos e são experiências coletivas de imersão e intervenção na realidade social e produtiva da microrregião.

⁵ Relator da visita técnica

Valores contidos na proposta: protagonismo juvenil, desenvolvimento sustentável, solidariedade, comprometimento, mobilização.

Os resultados apontados na descrição do projeto contemplam a ação dos jovens junto aos conselhos, a fundação de associações locais, a mobilização pelos jovens de pais, professores e comunidades para um trabalho integrado, a melhoria de indicadores de resultados nas escolas que adotam a metodologia do projeto e a ação político-pedagógica dos jovens.

Comentários sobre o relatório de visita técnica do Cenpec

O relatório ressalta a coerência entre a proposta educativa do projeto com a prática observada, o conjunto articulado de ações e o protagonismo dos jovens, além de ver o projeto como possibilidade concreta de referência para outras comunidades e regiões, avaliando que o projeto é fundamentado no contexto, na realidade local.

Valoriza aspectos relacionados ao compromisso e esperança de todos de um futuro digno e justo, entendendo o projeto como um mobilizador de pais, professores e comunidades para um trabalho integrado.

Valoriza questões relativas à autonomia, protagonismo, solidariedade e competência presentes no projeto.

No que diz respeito à metodologia empregada, o relator ressalta a ponte entre as atividades do projeto e as disciplinas escolares, além de criar situações práticas para o aprendizado dos participantes e o enfoque na educação para o desenvolvimento.

Em relação às atividades oferecidas, o relator entende que *“o conjunto de oficinas e cursos voltados para o jovem, enquanto indivíduo participante de um grupo, desenvolve e aprimora saberes e atitudes, valores e habilidades pessoais que contribuem para o saber ser, conviver, aprender e ser produtivo, de modo autônomo, solidário e competente”*.⁶

O relatório corresponde aos principais aspectos do projeto no que diz respeito à sua capacidade de promover mudanças na realidade social das comunidades dos jovens participantes.

Comentários sobre o projeto

O projeto tem uma proposta claramente política, a qual objetivamente é voltada para o protagonismo do jovem na intervenção e ação na realidade local, interferindo na realidade

⁶ Relator da visita técnica

social e econômica das comunidades, por meio da inserção nas instâncias de decisão política e da ação de produção agrícola na comunidade, visando a integração entre pais, professores e comunidade.

Embora o projeto tenha como objetivo o desenvolvimento econômico, não fica claro, nem no relatório técnico e nem na descrição do projeto no ato da inscrição no Prêmio, o alcance de tal objetivo.

Vencedor – Terceiro Lugar

O projeto possibilita o resgate da cultura local, no caso, indígena e oferece aprendizagens para melhorar as condições de vida para os moradores das aldeias. Para tanto, visa contribuir para a ampliação do processo educativo, no interior das áreas indígenas e diretamente articulado com as escolas da comunidade. Ao trabalhar diretamente com as crianças e jovens das aldeias, o projeto desenvolve iniciativas de pesquisa sobre a história da comunidade, resgate de utensílios Kaiowa/Guarani, computação, educação física, pesquisa sobre valores culturais, aulas práticas de campo, produção e beneficiamento de alimentos e artesanato, a partir de tecnologias alternativas e tecnologias apoiadas na experiência histórica específica das aldeias, obtendo não somente melhorias na alimentação consumida pela comunidade, mas gerando novas formas de renda e sustentabilidade.

O projeto conta com a participação direta da Secretaria de Educação, do Programa Bolsa Escola e do IDATERRA/MS.

A proposta do projeto, desenvolvida mediante estudo das condições locais por professores da universidade local, foi discutida e submetida à apreciação dos professores e lideranças indígenas. Todos os professores do projeto são índios e mantêm um vínculo e contato assíduo com os professores das escolas, visando melhor integração entre a proposta da escola e do projeto.

As aulas do projeto são teóricas e práticas e os participantes são incentivados a levar os aprendizados para suas famílias, o que segundo a descrição do projeto, têm contribuído para o desenvolvimento de toda a comunidade.

Valores presentes no projeto: amizade e resgate dos valores da cultura indígena (não explicitados).

Comentários sobre o relatório de visita técnica do Cenpec

O principal aspecto abordado no relatório é o respeito de todos os envolvidos na proposta do projeto – Universidade, Secretaria Municipal de Educação, professores das

escolas – pela cultura indígena.

Aponta o relatório que o projeto nasce do entendimento e análise da própria comunidade sobre suas necessidades e perspectiva de vida.

O relatório preza muito pelo aspecto cultural que o projeto visa promover e/ou resgatar. Privilegia também a relação com a escola, a proposta pedagógica clara, a confiança e autonomia entre Universidade e Comunidade, a prática freiriana.

Na relação com a escola, o relatório ressalta a ação conjunta entre professores do projeto e da escola para o planejamento de ações estratégicas para o desenvolvimento do projeto e a troca de informações. Avalia-se que o projeto tem reflexo direto no aumento da participação dos alunos na escola.

Além disso, o conselho escolar se reúne mensalmente com os pesquisadores da Universidade e com a Prefeitura.

Na metodologia do projeto, o relatório aponta que os professores se preocupam com o envolvimento do aluno na construção de conhecimento, além de construir uma relação de amizade com os alunos.

As avaliações do projeto são realizadas pelos professores, alunos e lideranças locais, os quais ajudam a definir perspectivas para o projeto.

O relatório preza, em quase toda descrição e avaliação do projeto, por sua força no resgate da cultura local, embora faça alusão à outros vínculos do projeto, à sua proposta freiriana, e ao seu reconhecimento público pelo poder público local (SME), sempre faz referência à sua capacidade de envolver todos na proposta com o compromisso e respeito à cultura local.

Isso nos dá indícios, embora não seja assim citado, ao valor atribuído, pelo redator, ao desenvolvimento local através do resgate do sentido de comunidade que o projeto visa promover.

Comentários sobre o projeto

É um projeto de resgate da cultura local, visando o desenvolvimento de condições dignas de vida para os moradores da aldeia. Isso significa o resgate do sentido de comunidade, aspecto este tão discutido como uma das causas, em sua ausência, da desagregação das comunidades indígenas.

No entanto, talvez pelas características da cultura indígena, não vemos a ação protagonista das crianças e adolescentes do projeto, embora seja através destes, segundo o

projeto, que se acredita no resgate da cultura indígena. Não se sabe se isso é uma falha na descrição do projeto e do relatório técnico ou se, de fato, não é um aspecto valorizado pela cultura local. A única menção à esta questão é que o projeto incentiva seus participantes a “levarem” para casa os aprendizados adquiridos na projeto.

Ou seja, tendo em vista que o relatório e a descrição do projeto apresentam como resultados a diminuição da evasão escolar e o fato dos adolescentes saírem do trabalho escravo nas fazendas e usinas, retornando à aldeia e à escola na perspectiva de adquirir sua vaga no projeto, não sabemos como a comunidade mudou seus hábitos de vida, ou se esta começa a resgatar seus valores e costumes.

No entanto, não podemos deixar de valorizar a trabalho desenvolvido com a escola e com o poder público em relação ao respeito pelo resgate da cultura local, conforme descreve o relatório e o projeto. Porém, também não sabemos como isso reverbera na comunidade.

Análise da Quinta Edição do Prêmio

Em primeiro lugar, após análise dos relatórios e projetos, ressalto que os valores e temas encontrados nos projetos estão contemplados nos relatórios de visita técnica, sendo que alguns deles não estão claramente fundamentados, como transformação social e desenvolvimento econômico, e outros não estão bem desenvolvidos, tanto no projeto como no relatório. Talvez o relatório não tenha a intenção de discorrer teoricamente sobre valores e temas, desse modo, buscamos na literatura do Cenpec o que é dito sobre tais questões. São elas: Ação com a comunidade, identidade grupal, participação, protagonismo, mobilização, formação socioeducativa e transformação social. Tais temas foram escolhidos em virtude de contemplarem questões desenvolvidas pela PSC e aparecem diversas vezes nos projetos e relatórios desta edição. Vale ressaltar que estes temas são agrupamentos de valores que também apareceram nos projetos e relatórios e alguns embora tenham os mesmos objetivos e preocupações, apresentam-se com denominações diferentes.

A quinta edição do Prêmio privilegiou claramente algumas ações voltadas ao desenvolvimento comunitário, embora alguns aspectos que são relevantes para a Psicologia Social Comunitária (PSC) não tenham sido claramente considerados ou alcançados na execução e no planejamento das propostas dos projetos, como o desenvolvimento econômico local.

Para a Psicologia Social Comunitária, nem a liberdade e nem a igualdade são suficientes condições para o surgimento de uma boa sociedade. O bem-estar depende da

reparação eqüitativa dos recursos e deriva da interação entre múltiplos fatores: 1) pessoais – auto-estima, controle e esperança, 2) relacionais – sentido de comunidade, cuidado e apoio social e 3) coletivos – acesso à serviços de saúde, redes de seguridade e igualdade.

Nos projetos vencedores da quinta edição, os aspectos relacionados aos fatores pessoais, relacionais e coletivos estão garantidos em suas propostas e ações, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia, protagonismo, identidade grupal, cultural, participação e criticidade. Os aspectos coletivos, embora estejam contemplados nas propostas, apresentam fragilidade em seu cumprimento já que se privilegia o diálogo somente com as instâncias responsáveis pelos aspectos educativos.

Os fatores que permitem a reparação eqüitativa de recursos não estão contemplados nas propostas e nem aparecem como pontos frágeis nos relatórios. Embora todos os projetos mantenham um diálogo com os poderes públicos locais, principalmente na Educação, não vemos a promoção de melhores condições infra-estruturais em suas propostas, como saúde, transporte e abastecimento. Ou seja, os projetos ainda não desenvolveram uma cultura de promoção intersetorial em suas ações de diálogo com os diferentes setores públicos e ainda não as contemplam em suas propostas e embora mantenham diálogo com conselhos sociais, não vemos apontados os resultados desta parceria.

Para o desenvolvimento comunitário acontecer, para a PSC, não adianta somente desenvolver a autogestão e a autodeterminação, segundo muitas práticas priorizam. Os fatores econômicos e políticos impõem barreiras imediatas para a ação comunitária. Assim, devem-se desenvolver estratégias para a superação destes obstáculos, a longo prazo, mantendo sempre a comunidade no controle da situação.

Para o Cenpec, a ação intersetorial é provedora da proteção social. O Cenpec propõe que as ações socioeducativas se articulem como política pública multissetorial e tomem tais valores – éticos, políticos e estéticos, como uma pauta das situações de aprendizagem oferecidas à população infanto-juvenil.

Segundo o Cenpec, a Proteção Social é política pública necessária a todo cidadão que se encontra fora dos canais e redes de segurança social. Ou melhor, cidadãos desprotegidos porque não estão incluídos e usufruem precariamente dos serviços das políticas públicas básicas (saúde, educação, habitação). Estão desprotegidos porque estão fora das malhas de proteção alcançadas pela via do trabalho, ou estão fora porque perderam relações e vínculos sociofamiliares que asseguram pertencimento.

Nesta perspectiva de políticas públicas, segundo o Cenpec, os objetivos das ações socioeducativas devem compartilhar com a intenção máxima do Estatuto da Criança e do

Adolescente: desenvolvimento e proteção integral para as crianças e os adolescentes.

Nesse sentido, segundo o Cenpec, pensar em políticas de proteção ao grupo infantil e juvenil é problematizar a ausência de oportunidades para esta população, como estratégia de produção de equidade.

Os projetos vencedores desta edição, no momento em que caminham para a construção da participação efetiva da comunidade, não somente no projeto, mas principalmente em ações desenvolvidas pela própria comunidade, com autonomia desta, pode começar a conhecer o que é uma vivência democrática e a partir disso, desenvolver outros valores e saberes sociais sobre a comunidade e o alcance das condições necessárias à melhores condições de vida, ou seja, sobre o que é desenvolvimento comunitário.

Para a PSC o desenvolvimento é concebido de modo a resolver as necessidades da comunidade e, para tanto, será preciso definir suas reais necessidades, o que implica participação ativa de toda a comunidade, que deve descobrir ela própria suas necessidades.

Não podemos deixar de verificar que todas as ações de todos os premiados valorizam e fomentam a relação dos participantes dos projetos com a comunidade e com a escola, sendo esta última uma das principais pontes nos projetos, para o desenvolvimento comunitário, ao utilizá-la como estratégia de envolver todos num mesmo objetivo: a Educação.

Estas ações contemplam valores relativos principalmente à participação e ao protagonismo, sendo estes valores imprescindíveis, segundo a PSC, ao desenvolvimento e fortalecimento comunitário. Outro aspecto relevante nestes projetos, que respondem às suas capacidades de promoverem a participação e o protagonismo e que aponta para o fortalecimento comunitário, é a criação de novas associações locais, desenvolvidas pelas comunidades e jovens participantes dos projetos.

Para o Cenpec, uma ação socioeducativa eficaz se configura como um bem público comunitário, quando produz oportunidades de aprendizagem, apresenta diversas propostas apoiadas num currículo-projeto que nasce das demandas, interesses, particularidades e potencialidades da comunidade e por sua própria iniciativa.

A participação e o protagonismo são aspectos amplamente discutidos pela Psicologia Social Comunitária.

Numa das entrevistas realizadas no Cenpec, o conceito de participação aparece do seguinte modo:

A gente acredita na participação como um valor democrático, como comprometimento, como implicação. A pessoa realmente se implica com aquilo. Implicação para nós é mais abrangente que compromisso, faz parte de você. E a gente

acha que a participação traz isso, se você coloca os sujeitos participantes para participar dos planejamentos, das decisões, se você tiver uma estrutura participativa, você terá maior comprometimento de todos os envolvidos no processo. (Entrevista concedida por Yara Brandão).

No momento em que a participação é aliada à idéia de comprometimento, entendo que este advém de outro valor ressaltado nos projetos desta edição e nos relatórios técnicos: a construção da identidade grupal e/ou a construção da identidade coletiva, também aferida nestes projetos, através do resgate ou reconstrução da cultura local, aspecto priorizado nos projetos mediante a valorização do saber sobre a história local e pessoal, costumes e valores coletivos.

A quinta edição premiou projetos que mantêm como uma das estratégias de ação o fortalecimento do vínculo entre as instâncias e atores da comunidade, e não somente entre o projeto e a comunidade. Este é um importante valor presente nesta edição que corresponde aos pressupostos da PSC, dado que se entende que é de extrema importância viabilizar estruturas autônomas na comunidade, com vistas ao seu próprio compromisso com a mudança nas condições de vida e ao seu desenvolvimento político e afetivo, os quais possibilitarão a desalienação do indivíduo no seu contexto concreto, o que contribui para a construção de ações sociais transformadoras, afetando diretamente o nível de participação, de solidariedade e de planejamento das ações individuais e sociais.

Partindo do princípio de que esta edição teve o intuito de dar visibilidade e destaque às diversas aprendizagens que crianças e adolescentes necessitam para seu desenvolvimento integral, como circulação e experimentação, visando o fortalecimento e à expansão de iniciativas e projetos que promovam o desenvolvimento socioeducativo, lúdico e cultural, o Prêmio alcançou seus objetivos pois, de fato, as ações premiadas são ações complementares à escola e favorecem o desenvolvimento de diferentes habilidades, competência e saberes, principalmente aqueles que dizem respeito à sua contextualização histórico-social, contribuindo para seus processos de desideologização e desalienação.

A partir do momento em que os participantes, como explicitado nas propostas do primeiro e segundo colocados e em relação às lideranças comunitárias do terceiro colocado, são convocados a pensarem e contribuir para o planejamento das ações dos projetos na comunidade, ou como claramente se apresenta na proposta do segundo colocado, em que o projeto é a ação dos jovens na comunidade, é dada ao participante a legitimidade de sua capacidade de intervir no cotidiano, somado aos aprendizados que o projeto oferece e também é dada a reafirmação e a valorização da possibilidade de uma vivência democrática, em que

todos têm a capacidade de refletir sobre suas condições, desenvolver propostas a partir disso, dialogar com o grupo comprometido e, assim como nos ensina a PSC, gerar a capacidade para a realização de mudanças, em larga medida, na estrutura social.

Dessa forma, é de extrema importância que o projeto viabilize estruturas para que a vivência da democracia se faça presente desde suas ações internas.

No entanto, agregando novos valores não explicitados na proposta do Cenpec para este Prêmio, foram premiadas ações que promovem o desenvolvimento socioeducativo e seu emprego no desenvolvimento comunitário.

Ressalto novamente esta questão, pois se o aprendizado lúdico, cultural, socioeducativo não tiver uma função e compromisso com ações que visem a transformação política e social do cotidiano da comunidade, visando sua independência, inclusive em relação projeto proponente da ação socioeducativa, a ação do projeto reafirmará e reproduzirá o lugar excludente e perverso no qual se encontram as mesmas crianças atendidas pelo projeto, vulnerabilizadas por sua condição social, econômica e de dependência de atores que não fazem parte diretamente de seu grupo ou de sua condição socioeconômica.

Em virtude dos projetos premiados nesta edição promoverem a independência das crianças e jovens atendidos, no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades necessárias – criticidade, consciência histórica e cultural, identidade coletiva, solidariedade –, para gerirem seus próprios processos de uma diferente inclusão social e incentivar o desenvolvimento de ações autônomas ao projeto, avalio que a quinta edição contribuiu, ao dar visibilidade à estas ações, para a transformação paradigmática de uma proposta de ação social, que do assistencialismo passa à proposta de ação política.

Porém, não posso afirmar que todas as ações desenvolvidas por estes projetos são ações políticas e não-assistencialistas no bojo de suas práticas cotidianas, devido à ausência de informações mais específicas sobre os projetos. No entanto, podemos afirmar a capacidade dos projetos, principalmente os premiados em primeiro e segundo lugares, em promover condições para o desenvolvimento de estruturas autônomas que visem o fortalecimento comunitário, as quais devem ser relevadas e ganhar visibilidade.

Em relação à ausência de informações, sugiro que a instituição avaliadora e seus parceiros privilegiem melhor, através do questionário do ato de inscrição, os conteúdos presentes nas atividades dos projetos, dando mais atenção a seus resultados e reservando mais espaço no questionário às práticas desenvolvidas na comunidade pelos participantes do projeto e por outras instituições, favorecendo assim a leitura e a avaliação da inserção e impacto dos projetos nas comunidades, tal como a melhor compreensão da comunidade.

Assim como o Cenpec, ao atribuir premiação aos projetos que melhor compactuam com seus valores e objetivos, dá visibilidade e credibilidade à ação desenvolvida, o ato de perguntar também atribui valor e provoca a reflexão das ações desenvolvidas ou não desenvolvidas pelos projetos.

Sexta edição do Prêmio Itaú-Unicef – ano 2005

Tema: “Tecendo redes para a educação integral”

Foco: Buscar formas de aumentar a articulação entre a escola e os vários espaços de aprendizagem, visando à educação integral.

Em 2005, introduziu-se o mote “Tecendo Redes”, acreditando que não bastam mais políticas fatiadas (educação, assistência social, cultura, esporte etc.), mas que são necessárias articulações e propósitos multissetoriais conjugados. Também não bastam ações estatais, são necessários o envolvimento e a pró-atividade da comunidade local e da sociedade.

Vencedor – primeiro lugar

O objetivo do projeto é promover a formação integral de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, programática e pessoal, favorecendo seu sucesso escolar, através do trabalho educativo, da proteção social e dos recursos promotores da emancipação psicossocial das suas famílias e de seus educadores, buscando assim, maior inclusão social destas crianças e jovens.

O projeto se desenvolve através das oficinas de linguagem e oficinas de protagonismo juvenil. As oficinas visam desenvolver o gosto pela leitura e escrita, o olhar crítico sobre a realidade social, a produção e expressão de idéias, a consciência cidadã em relação aos direitos humanos, ao meio ambiente, a sexualidade e aos valores de respeito, cooperação, diálogo para a paz e solidariedade. As oficinas de protagonismo juvenil são espaços de reflexão sobre a identidade dos jovens, desenvolvimento da escuta e do olhar problematizador da realidade, planejando intervenções em eventos políticos e culturais da cidade.

A proposta do projeto nasceu de um fórum sobre o lixo, organizado pela Organização proponente deste projeto, que reuniu escolas, poder público e comunidade. Pais, alunos e educadores das escolas, em diagnóstico realizado pela Organização, apontaram três fatores

que contribuíram para a degradação da qualidade de vida das crianças e jovens da cidade: 1. Dificuldades na leitura e escrita; 2. A falta de acesso à atividades culturais e 3. As doenças geradas pelo lixo. A partir destes dados foi realizado um seminário na cidade – 1o. Seminário de Mobilização da Comunidade – do qual saiu a proposta do presente projeto. Após um ano de projeto é revisada sua atuação, em virtude de terem sido diagnosticadas novas problemáticas e o projeto amplia sua rede para atender integralmente as crianças e os adolescentes.

O projeto atua em rede com as escolas, famílias, ONGs e poder público, os quais também contribuíram para o desenvolvimento da presente proposta e com os quais também são trabalhadas as noções de rede. O projeto oferece formação para os educadores de duas escolas, visando o olhar mais individualizado das crianças e jovens e o fortalecimento da escola como espaço de aprendizagem. Desenvolve atendimento aos pais e famílias dos participantes do projeto, visando seu desenvolvimento humano e social para a cidadania. Tem convênio colaborativo com a Secretaria Municipal de Educação.

Segundo o projeto inscrito, sua metodologia se baseia em três fontes: Educação Popular – Paulo Freire, Pedagogia de Projetos e Pedagogia Social de Rua.

As atividades são articuladas por eixos temáticos planejados juntamente com as escolas participantes. Como resultado é identificado principalmente a diminuição do fracasso escolar.

Comentários sobre o relatório de visita técnica do Cenpec

O relatório do Cenpec levantou muitos aspectos e valores do projeto, os quais podem ser divididos em cinco grupos: articulação, escola, formação e método, referência e credibilidade, resultados.

A articulação diz respeito à articulação em rede para levantar demandas, à proposta do projeto que nasceu de uma rede, a articulação da organização com diversos atores responsáveis pela educação infantil e adolescente, e é um projeto que envolve a ONG, a escola, as famílias, a comunidade, a sociedade civil e o poder público. “Um projeto de todos”.

No que diz respeito à escola, o relatório salienta as seguintes aspectos: Espaço de aprendizado articulado com a escola pública, atividades planejadas junto à escola, formação continuada dos professores das escolas.

A formação e método condizem aos seguintes dados do projeto: é um espaço de formação integral, formação continuada, desenvolvimento humano e social das famílias, metodologia freiriana, pedagogia de projetos (construção de conhecimentos com a

participação dos saberes de todos) e pedagogia social de rua, que implicam em participação.

Os aspectos relativos à referência e credibilidade os projeto são: Ação apoiada pela comunidade, referência do projeto na cidade e referência para outras áreas – Saúde, Assistência Social e Justiça. É uma organização e um projeto reconhecido, tem credibilidade e é legitimado pela população e pelo poder público.

Os resultados levantados pelo relatório são as mudanças na vida pessoal, familiar e escolar.

O relatório levanta muitos aspectos do projeto relacionados à participação em rede no desenvolvimento de suas ações, além das várias articulações que o projeto executa para garantir o acesso de seus atendidos aos serviços básicos, para os quais – comunidade e poder público – é tido como referência. Deixa claro quais são suas propostas e algumas de suas ações.

O relatório diz que a respeito dos pontos fracos do projeto, só levanta a ausência de um espaço apropriado do projeto para a realização de suas ações e não faz menção às atividades desenvolvidas pela comunidade, as quais estão diretamente relacionadas ao projeto, não havendo outras ações sem a participação do projeto. Faço essa ressalva pois a Sexta Edição prevê a pró-atividade da comunidade e, sob a minha argumentação teórica, a pró-atividade comunitária não deve estar relegada somente ao projeto e à organização.

Comentários sobre o projeto

O projeto é um bom exemplo de articulação em rede, sempre pautada pela escuta das demandas, a revisão dos rumos e do diálogo para a construção das ações do projeto. Tem um foco de trabalho intersetorial.

O projeto prevê naquilo que espera de seus participantes, questões como protagonismo na comunidade, exercício da cidadania, desenvolvimento do olhar crítico sobre a realidade social. E, como resultado, identifica principalmente a diminuição do fracasso escolar, a mudança na prática pedagógica das escolas envolvidas, auto-estima de professores e alunos, maior interesse pela leitura e maior capacidade de expressão.

Na questão sobre avaliação, fala-se que um dos aspectos é o envolvimento das crianças e jovens em ações na própria comunidade que envolvam os valores e princípios do projeto.

No entanto, a comunidade não aparece, senão somente quando ela é escutada em suas demandas. O projeto parece se responsabilizar por todo o resto.

É um projeto muito bem fundamentado e possui uma proposta política quando se

propõe a articular poder público e escola para a melhoria da aprendizagem e quando procura, em suas atividades, desenvolver a criticidade e a autonomia. No entanto, falta a transposição desses aprendizados para a cena pública protagonizada pelos jovens e pelas crianças do projeto. O projeto e o relatório não indicam exemplos destas ações.

O foco do projeto é o sucesso escolar, não somente no que diz respeito ao aluno, mas também no que diz respeito ao professor, o que é um dos fatores para a inclusão social, a partir do momento em que são desenvolvidas habilidades e competências diferenciadas.

No entanto, a questão se repete: e a mudança nas condições sociais? E os movimentos coletivos, os quais podem ser desenvolvidos pelos participantes do projeto, já que adquiriram criticidade, aprenderam a resolver problemas e entender o entorno em que vivem? Por quê não há uma preferência pelo protagonismo social, ou porque essa questão não tem um lugar privilegiado no relatório de visita técnica, já que o Cenpec cita a pró-atividade na comunidade, integrando o foco do Prêmio desta edição?

A pergunta é: O que entende-se por pró-atividade da comunidade? Na análise sobre esta edição procuraremos entender tal questão.

Outra pergunta é: Tendo em vista as ações que são desenvolvidas na comunidade pelos participantes, mas com a participação do projeto, pergunta-se: o projeto pretende sempre ser o elo entre todos os atores responsáveis e a única referência para o diálogo entre escola e comunidade?

Se a organização viabiliza estruturas participativas no interior do projeto como nos momentos de planejamento e avaliação, por que tal exercício de participação, mas com total autonomia da comunidade, não aparece no projeto e no relatório?

Apenas duas ações na comunidade são citadas: o “mutirão de catação de lixo” e a participação dos jovens em eventos culturais e políticos. No entanto, não há maiores informações sobre estes momentos de participação na comunidade. Essas ações merecem maior destaque e mais informações.

Vencedor – segundo lugar

O projeto constrói uma rede participativa de comunicação e cultura para a cidadania, envolvendo mais de 500 adolescentes e jovens da cidade.

O objetivo central é desenvolver processos educativos para que os jovens interfiram efetivamente na esfera pública midiática – “Democratização da Comunicação”.

O projeto já parte da idéia de que existem várias ações na periferia que criam redes marcadas pela diversidade, criatividade e participação, criando múltiplos espaços de

socialização, formação e construção coletiva, ou seja, autênticos processos educativos e de intervenção social.

Assim, a Organização aliou-se a escolas, ONGs e Instituições Públicas para criar uma rede com jovens de todas as regiões da cidade para divulgar iniciativas e favorecer o intercâmbio entre elas.

A idéia do projeto é estabelecer uma rede de mídias capaz de fazer com que adolescentes e jovens se organizem e abram espaços de participação na esfera pública.

As atividades/oficinas do projeto centram-se em oficinas de comunicação comunitária, que visam a formação e a produção em uma série de oficinas em mídias, como rádio, TV, jornal e fanzines e também têm como objetivo formar grupos de multiplicadores que possam dar continuidade à criação e à difusão das mídias nas escolas, de forma autônoma e participativa.

Os temas desenvolvidos nas oficinas são: política, cidadania, educação, juventude e comunidade.

O projeto pretende que o jovem: insira-se na família, na escola e na comunidade; mobilize pessoas e comunidades em torno da rede; reflita sobre sua comunidade; represente a si mesmo; dê continuidade à ação após o término das atividades do projeto; seja autor e não usuário de ações sociais; mobilize sua comunidade e escola; desenvolva o olhar crítico; saiam das escolas jovens formadores de opinião.

Outro dispositivo do projeto é o desenvolvimento de Boletins, cuja ênfase é dada aos processos locais e nacionais de mobilização da sociedade organizada, em fóruns autônomos de formulação de conteúdos, acompanhamento e fiscalização da implementação de políticas públicas.

Além disso, o projeto veicula sistematicamente um programa de TV, um jornal semanal e um programa de rádio.

Participação: Os jovens do projeto fazem parte da articulação do Fórum de Movimentos e Organizações Juvenis da cidade, a criação das publicações é participativa, as escolas participam do planejamento, avaliação e sugerem pautas, além de acompanharem o rendimento escolar dos jovens do projeto, são os jovens que fazem o vínculo com a escola para a realização do projeto na escola, muitas das quais cedem espaços e materiais para os jovens ensinarem na escola o que aprenderam. O projeto desenvolveu um conselho de jovens que pensam os rumos da Organização.

Os resultados: professores e escolas apresentaram interesse em desenvolver outras ações de comunicação no ambiente escolar, há desenvolvimento pessoal e social dos

integrantes, mobilização das escolas e grupos juvenis para criarem seus próprios meios de comunicação, promoção do debate sobre políticas públicas em toda a cidade, fortalecimento do ambiente escolar, intercâmbio entre os alunos e a comunidade, nova visibilidade para a juventude da periferia, consolidação de espaços de expressão das iniciativas juvenis de cultura e cidadania.

Comentários sobre o relatório de visita técnica do Cenpec

O relatório privilegiou os aspectos relacionados à autonomia e protagonismo das ações desenvolvidas pelos jovens nas escolas e comunidades:

- Jovens do projeto revelaram o desejo de formar adolescentes das escolas do bairro onde moram ou nas escolas que estudam;
- Planejamento e articulação com as escolas feita pelos jovens
- Jovens elaboram uma proposta para as escolas para viabilização de programas de rádio;
- Autonomia da rede de comunicação;
- Jovem multiplicador e capilaridade em sua comunidade;
- Expressão dos jovens em sua linguagem própria ;
- Autoria dos jovens nas programações das mídias;
- Mobilização nas escolas

Em relação ao método do projeto, o relatório levantou os seguintes aspectos:

- Falar com a comunidade e não por ela;
- Referências teóricas de Paulo Freire;
- O processo de conhecimento parte da problematização, reflexão, ampliação do leque de conhecimentos;
- Ótima fundamentação teórica;
- Coerência entre teoria e prática;

O relatório foi fiel ao projeto, levantou suas principais características e valorizou em todo seu discurso a ação autônoma e protagônica do jovem em espaços como a escola e a comunidade.

Comentários sobre o projeto

O projeto beneficia, promove, inclui os jovens participantes nas ações sociais de seus bairros e ainda fomenta o desenvolvimento de novas ações.

O protagonismo juvenil é a marca do projeto. Esta ação se dá na esfera pública e no

projeto, propiciando a mobilização social e o desenvolvimento local, o fortalecimento das escolas, a partir do intercâmbio promovido por estas ações, o fortalecimento comunitário, através da participação dos jovens nas ações locais e no desenvolvimento de outros grupos através da comunicação comunitária e do desejo dos jovens levarem seus conhecimentos às suas comunidades.

As práticas democráticas vivenciadas no projeto permitem que os jovens desenvolvam sua capacidade de dialogar, escutar, decidir em conjunto e a partir deste saber, multiplicar nos espaços que participa estas formas de sociabilidade.

É um projeto que preza pelo envolvimento do jovem em ações sociais, mesmo que não tenham nenhuma ligação com o projeto.

Vencedor – terceiro lugar

Os objetivos do projeto são: contribuir para a melhora do nível educacional das crianças, adolescentes e jovens atendidos; ampliar seus horizontes culturais, de maneira que possam desenvolver suas capacidades críticas para a compreensão das condições econômicas em que vivem e dotá-los de instrumentos teóricos e práticos para a ação social e cultural na comunidade e em outros espaços sociais que venham a se inserir.

O projeto foi elaborado a partir de uma pesquisa realizada por especialistas que diagnosticaram as necessidades da população usuária e elaborou o projeto pedagógico que ainda vigora, tendo se iniciado em 1999.

O projeto atende crianças e jovens não apenas do bairro e suas famílias.

As atividades destinadas às famílias compreendem: geração de renda, através da construção de uma cooperativa, e participação das famílias em palestras sobre temas educacionais, de saúde, culinária e de atividades culturais.

As atividades destinadas às crianças e jovens visam desenvolver competências cognitivas, produtivas, pessoais e relacionais. O projeto apresenta uma diversidade imensa de atividades e temas.

Espera-se que as crianças e adolescentes adquiram principalmente a capacidade e o hábito da crítica e a inquietação necessárias à ação transformadora da comunidade em que vivem.

Resultados: melhoria no desempenho escolar, mudança de comportamento em casa, diminuição da violência, aumento da alegria, os agentes comunitários passam nos processos seletivos dos cursos oferecidos por nossos parceiros.

Comentários sobre o relatório de visita técnica do Cenpec

O relatório deu ênfase aos seguintes aspectos, chamando-os de pontos positivos:

- Grade diversificada de atividades, favorecendo o desenvolvimento integral, as quais priorizam a ampliação do universo cultural e educacional, a promoção da cidadania e a participação social.
- Equipe adequada para o trabalho;
- Projeto pedagógico claro e coerente, articulação entre princípios e práticas;
- Reunião mensal de um dia para aprimoramento do trabalho;
- Relação afetiva e democrática entre educadores e funcionários;
- A relação com as escolas é amigável, colaborativa e eventual;
- Ênfase na cultura popular, que permite a relação próxima com a comunidade, como a festa do boi-bumbá, cujas fantasias são desenvolvidas pelas cooperadas, sendo a participação dos pais nas atividades um dos indicadores de avaliação utilizados;
- Trabalho com as famílias, fundamental para a proposta, através da cooperativa que associa educação pelo trabalho e geração de renda;
- Os jovens que não participam mais do projeto podem propor seus projetos à organização e assim continuar participando como agentes culturais. Para tanto, a instituição procura capacitá-los através de parcerias estabelecidas;
- Forte investimento na capacitação de educadores;
- Diversas alianças institucionais que ampliam a capacidade da ONG do ponto de vista financeiro e humano, além de integrá-la em redes cada vez mais amplas.

Aspectos ressaltados nos pontos frágeis:

- Há poucos pontos frágeis na proposta;
- A grade curricular faz com que os alunos estejam o tempo todo nas atividades, não havendo tempo livre ou atividades optativas;
- A área de língua portuguesa poderia ser aprimorada.

Os aspectos levantados no relatório, em primeiro lugar, não permitem que entendamos a organização sob o ponto de vista do relator. Em segundo lugar, faltam muitas informações, os indícios e o desejo de determinadas ações não significa que elas ocorram. A ênfase na cultura popular não fica clara, fazer festa boi-bumbá toda sexta-feira não é necessariamente um resgate cultural, é uma festa temática que se repete semanalmente.

Em terceiro lugar, não foi citada nenhuma ação protagonizada pelas crianças e jovens

do projeto. Desse modo, fica difícil entendermos as ações do projeto como ações de participação social e cidadã, como apontam o projeto e o relatório.

Em quarto lugar, concordo que a ausência de tempo livre é extremamente prejudicial ao desenvolvimento educativo das crianças e dos adolescentes. Isso se configura como ação assistencialista, na qual o espaço livre para refletir, inventar e agir de maneira autônoma não é prioridade.

Comentários sobre o projeto

O projeto apresenta muitas ações no que diz respeito ao aprendizado de diferentes habilidades, competências e desenvolvimento crítico dos participantes. Alcança, embora não apresente claros resultados, a melhoria na escola e o apoio familiar. No entanto, não são apontadas no relatório as ações da comunidade ou na comunidade realizadas pelos jovens do projeto. A ação desenvolvida na comunidade que aponta o projeto, são pesquisas participantes desenvolvidas na comunidade. O projeto não apresenta desdobramentos desta ação. Parece que todas as ações na comunidade são centralizadas pelo projeto.

A formação dos jovens agentes comunitários parece ficar só na formação. Isso não é um desenvolvimento para a vida social e muito menos para o desenvolvimento comunitário, visando o fortalecimento da amizade, cooperação e solidariedade, como aponta um dos objetivos do projeto. Temos a impressão de que a ONG tutela os participantes.

Outra questão é em relação aos participantes que apresentam propostas para desenvolver trabalhos na Organização, a qual os encaminha para capacitações em outras instituições. Isso revela que a Organização não prepara de forma adequada seus participantes para atuarem em sua própria Organização.

Não há indícios de melhorias na comunidade e embora se diga que as instituições locais são fechadas, isso não é argumento para o trabalhador social. Isso é motivo para o desenvolvimento de um planejamento estratégico que vise a abertura das instituições necessárias ao fortalecimento comunitário.

Não entendi por que este projeto foi premiado, se o Prêmio acredita que são necessárias articulações e propósitos multissetoriais conjugados, além de não bastar ações estatais, sendo necessário o envolvimento e a pró-atividade da comunidade local e da sociedade.

Análise da Sexta Edição do Prêmio

Na Sexta edição do Prêmio Itaú-Unicef verifica-se um grande salto no que diz respeito

às prioridades estabelecidas para a avaliação dos projetos vencedores, sob a ótica da Psicologia Social Comunitária.

Quando o Cenpec, a Fundação Itaú-Social e o UNICEF entendem que são necessárias articulações e propósitos multissetoriais conjugados, além de não bastar ações estatais, sendo necessário o envolvimento e a pró-atividade da comunidade local e da sociedade e colocam seu foco na busca por formas de aumentar a articulação entre a escola e os vários espaços de aprendizagem visando à educação integral, existe a clara intenção de provocar o compromisso de todos pela educação, sua área de atuação.

No entanto, para que possamos afirmar que houve uma melhora qualitativa pertinente aos processos comunitários e de educação integral neste contexto, precisamos entender qual é a compreensão da Organização avaliadora – o Cenpec – sobre pró-atividade da comunidade e educação integral, embora a premiação dos projetos acima referidos nos dêem pistas sobre tal compreensão.

Porém, em virtude dos projetos selecionados e premiados na sexta edição diferirem em seus aspectos comunitários, como veremos mais adiante, buscamos na literatura do Cenpec suas explicações sobre pró-atividade comunitária e educação integral.

Vale ressaltar que a Organização, ao longo dos doze anos do Prêmio, ampliou seus entendimentos sobre tais questões, como afirma Yara Brandão:

De uns anos para cá, foi ampliada a discussão política de se retomar a escola em tempo integral, mas nós estamos falando há muito tempo da educação integral como um direito e que isso você pode conseguir pela composição de muitos espaços, não necessariamente a escola em período integral. (...) A educação prioritária é da escola, com o passar do tempo, nós fomos mudando um pouco o conceito no sentido de ter uma visão da educação integral. Então, a criança, para ter seu desenvolvimento integral, precisa da escola sim, mas a escola não basta. Principalmente nos centros urbanos, você precisa de muito mais coisas, você precisa de determinadas habilidades e competências que vão além da escola e muitos desses projetos propiciam isso. A convivência fora da sala de aula e dos horários restritos e uma convivência mais livre, a convivência dentro de um ambiente, de uma atividade cultural, artística está propiciando um desenvolvimento de outros potenciais do ser humano. (...) Nós acreditamos que a médio, longo prazo, nós podemos alcançar a educação integral por diferentes caminhos. Na composição de diferentes espaços, na articulação de diferentes atores que se proponham a atender um determinado público dentro da escola. O que agente acha, e é por conta desse Prêmio, é que quando a criança e o adolescente ficam o tempo inteiro no mesmo espaço, eles tem menos possibilidades de convivência, de trânsito pela cidade, de conhecimento de diferentes possibilidades que a sociedade oferece. Mas isso também depende da escola e das pernas que ela tenha. O trânsito na cidade é um dos componentes importantes para a educação, e quando eu falo na cidade pode ser na comunidade. Para saber ser cidadão, é preciso ir muito além de saber ler e escrever e conhecer a história do país, ele precisa conhecer mais o dia-a-dia da sua comunidade, da sua cidade, para poder criar parâmetros, para ter opinião, para poder ser uma pessoa que saiba conversar, e mais à distância, ter condições de empregabilidade. Conseguir tornar o cidadão uma pessoa autônoma.

(Entrevista concedida por Yara Brandão).

Na literatura produzida pelo Cenpec em 2008, viu-se que a Organização, ao reafirmar seu foco na educação integral, toma o termo socioeducativo como um campo de aprendizagens voltado para o desenvolvimento da convivência e participação na vida pública.

Concordo que todos os projetos são provedores de ações que propiciam a convivência, mas a educação integral também prevê a participação na vida pública. Sendo assim, a pergunta que permanece é: O que o Cenpec entende por vida pública?

Voltamos à literatura de 2008 da Organização e encontramos o destaque para duas formas de estratégias que podem ser desenvolvidas nos projetos que visem à participação na vida pública; 1. a participação na própria dinâmica do projeto socioeducativo em que crianças e adolescentes estão inseridos e 2. a participação na vida da comunidade.

Acerca destes dois aspectos da participação na vida pública, o Cenpec entende que a participação é um aprendizado. Aprende-se participando de diferentes espaços e estabelecendo relações. Refletir, formular questões, comparar, propor, pesquisar, construir seu próprio caminho são aprendizagens fundamentais para compreensão crítica da sociedade e ampliação do exercício da cidadania.

Além disso, diz que é preciso estimular e favorecer a participação na vida pública comunitária, como no cuidado ao meio ambiente, no conhecer a vida da população comunitária, no desenvolvimento de projetos comunitários compatíveis às faixas etárias.

Em relação às famílias, o Cenpec entende que as famílias e comunidade devem acompanhar o desenvolvimento das crianças e adolescentes nos projetos, deve-se estimular a presença em palestras, oficinas, reuniões, assembléias como oportunidade de participação e aprendizagem, a qual contribuirá para valorizar o convívio familiar e comunitário, que trará enriquecimento e pertinência aos projetos.

Sobre a cidadania e a democracia, ressalta que na democracia e em particular na ação educacional, o aprendizado da participação é condição imprescindível, começa nos serviços e equipamentos existentes e na própria comunidade em que vivemos, é possibilidade de exercício da cidadania fundado com o bem comum, o bem público.

Ou seja, para o Cenpec, a convivência e a participação na vida pública são aspectos inseparáveis à medida que entende que é necessário promover situações e levantar questões que mobilizem a participação e o envolvimento em um processo de co-responsabilização de todos os envolvidos, que permita a tomada de posição, a defesa de idéias, o reconhecimento e a apreciação de diferentes pontos de vista, a busca de saberes e informações e a capacidade de

negociação.

Embora as informações tenham sido encontradas numa produção da Organização que data de 2008, elas servem para nosso próprio processo de análise da sexta edição (2005) do Prêmio, já que aborda questões que serão levantadas a seguir.

Em primeiro lugar, gostaria de ressaltar que os projetos diferem entre si quanto à seus modos de viabilizarem estruturas autônomas nas comunidades em que estão inseridos. Sempre volto à questão comunidade, pois é o meu foco de análise, e é meu foco de análise pois é onde deve se dar a transformação da realidade social, já que a comunidade é o *locus* privilegiado para a ação transformadora do indivíduo e da transformação social, além de que o Prêmio também favorece a comunidade no tema desta edição, assim como em seu foco.

A primeira e primordial característica da psicologia comunitária é a ação participativa da comunidade, considerando-a não somente como expectadora ou receptora de benefícios, mas sim como agente ativo com voz, voto e veto. Para a Psicologia Social Comunitária, o trabalho comunitário que não considera este fator não é comunitário.

Aliado a isto e retomando a questão acima colocada, a ação para ser provedora de desenvolvimento individual e coletivo, através de processos participativos democráticos, os quais pressupõem conscientização, através do processo dialético de reflexão, decisão e planejamento de ações, devem desencadear ações na comunidade, pois é a realidade da comunidade que em primeiro lugar precisa ser transformada e é a reflexão sobre a comunidade e sobre as representações sociais sobre ela que proporcionarão o desenvolvimento da consciência do indivíduo e de sua identidade psicossocial.

A transformação da consciência do indivíduo não implica somente no pensamento crítico, mas também em práticas/ações sociais transformadoras.

Tomando como exemplo deste processo, temos o projeto que foi premiado em segundo lugar.

É um projeto que claramente oferece estruturas autônomas de desenvolvimento, que compatibilizam a ação e a consciência da ação, ações estas desenvolvidas fora do projeto, ou seja, na realidade em que os jovens e seus parceiros estão inseridos.

As práticas democráticas vivenciadas no projeto permitem que os jovens desenvolvam sua capacidade crítica, o diálogo, a escuta, a decisão em conjunto e o planejamento da ação, e a partir deste saber, multipliquem nos espaços que participam estas formas de sociabilidade, transformando tais espaços.

Para a PSC, quando se fala em prática democrática, propõe-se uma participação cujo caráter político se mostra em sua função desalienante, mobilizadora da consciência e

socializadora, visando uma prática coerente com a possibilidade de fortalecimento comunitário.

O modo de participação desenvolvido neste projeto gera condutas que respondem a uma projeção ativa do indivíduo no meio social, assim como uma concepção desse meio e do lugar do jovem neste.

Quando o projeto fala em desenvolver a capacidade crítica dos jovens e à esta idéia aliar como objetivo formar jovens que interfiram diretamente na mídia, vê-se através de seus resultados, como a organização de novas associações e a autonomia em formar outros jovens de seus bairros e escolas, além de promoverem debates públicos sobre as políticas públicas para a juventude, a força que existe no processo de desenvolver a capacidade crítica quando aliada à práticas sociais transformadoras, as quais incidem principalmente, no caso deste projeto, à mudanças valorativas do indivíduo, na direção contrária aos valores vigentes na sociedade capitalista.

Ressaltando mais um indício do projeto em relação ao diferenciado olhar sobre a população atendida, o qual passa a compor a consciência do jovem participante, é considerar inicialmente, como uma das justificativas do projeto, que na periferia existem ações inovadoras e criativas, que criam autênticos processos educativos e de intervenção social, mesmo sem contar com grandes suportes ou incentivos externos, e mesmo não sendo ações valorizadas e visibilizadas pelo poder público ou outros agentes sociais.

A idéia do projeto é facilitar, através dos jovens, a comunicação entre as práticas já desenvolvidas nas comunidades, o que contribui para que as comunidades se reconheçam e empreguem o poder que tem, deslocando o centro da gravidade das relações sociais desde o interior da comunidade até seu exterior, de maneira que as comunidades organizadas exerçam seu poder e despendam o controle necessário para alcançar as transformações desejadas em seu entorno e em suas relações internas e externas.

Outro fator relevante no projeto é a coerência entre teoria e prática, apontada no relatório técnico e observada na descrição do projeto, também imprescindível à uma prática comunitária comprometida com a transformação social, a partir do momento em que tal coerência se dá no projeto em virtude de seu método dialético.

Poderia ficar longamente levantando os aspectos deste projeto que realmente contribuem para a mudança das estruturas internas e externas dos jovens e de suas comunidades, no entanto me satisfaço com o já descrito e saliento que o projeto responde aos pressupostos da Psicologia Social Comunitária e também aos objetivos do Prêmio, embora os ultrapasse, lembrando que os jovens do projeto têm um forte vínculo com as escolas que

freqüentam e com as escolas de seu bairro, sendo eles os responsáveis pela formação e sustentação deste vínculo e para as quais – escolas –, trouxeram mudanças significativas no que diz respeito às metodologias empregadas, como por exemplo, os professores passaram a usar recursos midiáticos em suas aulas, além das escolas cederem espaços para que os jovens possam multiplicar seus aprendizados, de promoverem o intercâmbio entre as escolas e as comunidades e mobilizarem alunos para suas causas.

Sobre o projeto que ganhou o primeiro lugar, encontra-se um aspecto que responde a uma das premissas da PSC que é desenvolver uma proposta a partir das necessidades reais da comunidade, no entanto, após este momento, não se vê mais a comunidade, a qual também parece não apontar desejos para práticas que as envolvam na realização de ações e tarefas.

Segundo a PSC, a necessidade da descoberta das necessidades reais da maioria é um processo difícil e complexo, é preciso um esforço intelectual e prático e a comunidade não deve somente participar desta tarefa, mas têm o dever de fazê-lo, pois é ela quem tem o conhecimento prático da realidade, ela a intui, mas freqüentemente sem compreendê-la bem.

Para a Educação Popular, não responder às verdadeiras necessidades comunitárias, que seria talvez um dos desdobramentos de uma ação que não levasse em consideração a participação ativa e inteira da comunidade, significa reproduzir um modelo injusto de sociedade.

No entanto, o desenvolvimento do projeto não aponta a continuidade de participação da comunidade, além dos momentos em que se pretende rever rumos. Convocar a comunidade, apresentar resultados, levantar novas questões, é um aspecto muito importante para o fortalecimento comunitário, no entanto, só isso não basta. A continuidade desta participação deveria, segundo a PSC, implicar a construção conjunta de canais e alternativas para que a população assuma seu cotidiano, pautada pela solidariedade, ética e consciência crítica.

Outro aspecto interessante da proposta do projeto é o trabalho de formação com os educadores das escolas da cidade e o trabalho em rede desenvolvido com a escola, o poder público e as famílias.

No entanto, não há informações sobre os trabalhos desenvolvidos pela comunidade ou pelos atendidos do projeto, além da participação em eventos culturais e políticos da cidade.

Um aspecto muito frágil do projeto é que, aparentemente, todas as ações desenvolvidas na comunidade e que envolvam os jovens e crianças tem um elo com o projeto, ou seja, o projeto não viabiliza estruturas autônomas para o desenvolvimento de ações protagônicas dos atendidos, ou não dá visibilidade a estas, pois não há indícios destas ações

nem no relatório, nem no projeto.

Como vimos anteriormente, para que a ação favoreça o fortalecimento da comunidade, é imprescindível que sejam viabilizadas ações desenvolvidas pela comunidade.

A proposta, em relação aos objetivos do Cenpec, responde à sua demanda por fortalecer o vínculo com a escola e neste caso, fortalecer a escola, promover o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à vida das crianças e dos jovens, relacionar-se com outras instâncias locais, como ONGs e poder público, mas no que diz respeito à pró-atividade da comunidade, não encontramos aspectos e nem resultados que a favoreça.

O projeto premiado em terceiro lugar, como já descrito acima, no momento de sua descrição, no item “comentários sobre o projeto” apresenta a mesma deficiência. O projeto parece tutelar toda e qualquer ação dos jovens e crianças atendidos no seu espaço de ação.

Há uma forte tendência a supervalorizar atividades que desenvolvem habilidades, competências e que promovem a convivência, mas que, no entanto, não são transpostos e experienciados na vivência comunitária e cotidiana.

Sem desvalorizar essa ação, muito pelo contrário, a PSC também prima pelo desenvolvimento pessoal dos indivíduos da comunidade, mas afirma que somente aliado aos aspectos relacionais e coletivos há promoção do bem-estar, entendendo que nem somente as intervenções psicológicas e nem somente as políticas promovem o bem-estar, mas sim quando alcançamos uma compreensão política e psicológica do poder promovendo o bem-estar e a justiça nos domínios pessoal, relacional e coletivo.

Além disso, a PSC também afirma que as estruturas autônomas apontam para o momento em que o projeto retira-se da comunidade e deixa a comunidade trabalhando e gerindo seus processos de fortalecimento comunitário. Se o projeto é o único responsável pelas ações na comunidade, além de não envolverem todos com o compromisso pela própria transformação social, o que seria indicado pela PSC, vê-se uma eterna dependência da comunidade pelo projeto, o que reproduz formas de dominação pertencentes aos próprios processos que a engendraram.

Sétima edição do Prêmio Itaú-Unicef – ano 2007

Tema: “Todos Pela Educação”

Foco: Mobilização da família, escola, ONGs, centros culturais, associações, enfim todos os segmentos da sociedade que são responsáveis pela educação integral das crianças e adolescentes e que podem e devem colaborar para a qualidade dessa educação.

Em 2007, com o tema “Todos pela Educação”, o Prêmio Itaú-Unicef inaugura uma terceira etapa de inovações. Destaca como as duas principais: avaliação e seleção por indicadores⁷ e por porte orçamentário da organização inscrita.

Segundo o Cenpec, a partir de estudos das fichas de inscrição das edições anteriores, que conjugados às assessorias e à experiência dos profissionais do Cenpec, do Unicef e da Fundação Itaú Social, foram propostos os Indicadores das Ações Socioeducativas, que contemplam a Gestão para Sustentabilidade das Organizações e as Oportunidades de Desenvolvimento para Crianças e Adolescentes.

É importante destacar, também, o agrupamento das organizações por porte orçamentário, com o objetivo de assegurar que concorressem com outras organizações com perfil semelhante.

Assim, os projetos foram classificados de acordo com o porte orçamentário da organização executora do projeto – micro, pequeno, médio e grande porte, além do grande vencedor nacional.

Vencedor nacional

O projeto integra o Programa “Educação para a Cidadania” da Organização, o qual acontece a partir de três eixos temáticos – Cultura, Educação e Saúde – e cinco estratégias: 1. Formação artística; 2. Formação e irradiação comunitária; 3. Articulação e intercâmbios; 4. Participação em redes; 5. Gerenciamento e sustentabilidade e é realizado com crianças, jovens e adultos de 27 comunidades.

A partir do Programa são formados dois grupos: os grupos artísticos e os grupos comunitários, que interagem intensamente.

Os grupos comunitários congregam participantes de todas as oficinas e elaboram os Planos de Atuação Comunitária a partir das demandas e das parcerias estabelecidas em suas comunidades.

O projeto diz respeito ao desenvolvimento e atuação destes grupos e desenvolve a formação de “dinamizadores culturais” para atuação comunitária pela garantia dos direitos

⁷ Estes indicadores serão discutidos na análise da sétima edição

das crianças e adolescentes e para a contribuição na qualificação de serviços públicos de educação, saúde e cultura.

Os jovens são provocados a realizar ações comunitárias e a se organizarem em grupos comunitários para a elaboração e desenvolvimento de Planos de Atuação Comunitária. Desenvolvem feiras artísticas comunitárias, que têm sentido de ação política, pois articulam 27 comunidades que participam do Programa “Educação para a Cidadania”. Segundo a Organização, são momentos de arte e reflexão sobre a qualidade de vida, direitos das crianças e adolescentes e revelação das potencialidades e riquezas destes territórios. A Organização apóia as ações disponibilizando equipamentos para infra-estrutura e registro. A Organização também apóia as ações dos dinamizadores nas suas escolas, realizando oficinas, debates, provocando outras dinâmicas pedagógicas neste espaço.

As atividades do projeto contemplam apoio à escolarização, comunicação e mídias eletrônicas, formação para a vida pública, promoção da saúde, promoção e valorização da diversidade, formação para o desenvolvimento da pesquisa – quatorze jovens do projeto desenvolveram uma pesquisa que objetivou compreender a relação entre escola e comunidade.

Os objetivos do projeto são: promover situações de aprendizado que visem o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos jovens dinamizadores; desenvolver o sentido crítico para a inserção política na sociedade; fomentar novas associações locais; promover a relação entre escola e comunidade; disseminar os resultados da pesquisa visando sensibilizar educadores, grupos comunitários e pesquisadores para a importância da articulação entre escola e comunidade; fomentar intercâmbios culturais de experiências inovadoras brasileiras.

Há envolvimento dos participantes na elaboração das atividades, na co-gestão institucional, nos planejamentos das grandes ações de cada grupo. O currículo do Programa contempla questões que emergem da realidade e interesse dos dinamizadores.

A avaliação é uma avaliação crítica das ações desenvolvidas e de seus resultados com o objetivo de qualificar as práticas de atuação comunitária.

Espera-se que os jovens se fortaleçam como agentes de transformação social, adotem valores como solidariedade, valorização e respeito à diversidade étnica, de opção sexual e religiosa. Valorizem o diálogo entre diferentes gerações, desenvolvam habilidades para criar novos processos educativos, planejar e gerenciar coletivamente e que sejam co-responsáveis pelo seu crescimento e imersão social.

Como um de seus resultados o projeto apresenta o desenvolvimento de diversos grupos e associações comunitárias geridas pelos jovens do projeto.

Comentários sobre a pontuação final dos indicadores

Pontuação do projeto	Valores máximos	Pontuação
Bloco de Indicadores de Gestão	300	201
Bloco de Indicadores de Oportunidades	600	484
Aspectos gerais	200	200
Pontuação final do Projeto	1100	885

Através da pontuação final do projeto fica evidenciado um equilíbrio no projeto em relação às ações destinadas à gestão, sendo o valor máximo para cada dimensão 100: sustentabilidade política – 75 pontos, técnica – 64 e financeira – 56, e às ações que oportunizam desenvolvimento, contempladas no Bloco de Indicadores de oportunidades, sendo o valor máximo para cada dimensão 245 e direitos sociais básicos 110: ampliação de capacidades para a convivência e participação na vida pública- 164 pontos, ampliação de repertório de competências e habilidades – 226 pontos e garantia dos direitos sociais básicos – 94 pontos.

Verificamos também que o projeto atinge uma alta pontuação em relação à pontuação máxima e encontra suas fortes ações, a partir dos indicadores, na sustentabilidade política, na ampliação de repertório de competências e habilidades e nos aspectos gerais.⁸

Conforme verificamos na descrição do projeto, sua metodologia prevê a articulação entre os conteúdos aprendidos – ampliação de repertório de competências e habilidades – e a ação dos jovens na comunidade, o que poderíamos chamar de sustentabilidade política, mas não é uma ação prevista nos indicadores.

Comentários sobre o relatório de visita técnica do Cenpec

O relatório dá ênfase às seguintes características do projeto:

- Ações articuladas;
- Convivência através de apresentações e jovens participantes de diferentes comunidades;
- Valorização de diferentes expressões culturais;
- Temas bem aprofundados;
- Análise crítica/avaliação processual;

⁸ Aspectos Gerais: sintonia com a legislação vigente, resultados efetivos alcançados, relevância frente ao contexto local, potencial de transformação social, caráter inovador.

- Troca entre participantes;
- Qualidade artística e discursiva;
- Debates e criação de soluções para questões que afetam as comunidades;
- Jovens do projeto estimulam jovens de suas comunidade para participar do projeto;
- Formação para atuação comunitária;
- Rede diversificada, o que garante a sustentabilidade técnica e financeira;
- Diálogo entre escola, jovem, professores e comunidade;
- Impacto nas políticas públicas;
- Fortalecimento dos Grêmios estudantis;
- Multiplicação da metodologia na escola;
- Reconhecimento dos jovens, em suas comunidades, por suas ações locais;
- Formação crítica;
- Espaço privilegiado para o questionamento e desenvolvimento social, cultural e político;
- Educação para a autonomia.
- Decisões tomadas em conjunto.

O relatório apresenta muitas características relacionadas às ações que favorecem o desenvolvimento das comunidades atendidas. No entanto, o relatório não apresenta quais são as ações desenvolvidas nas comunidades, embora valorize continuamente essas ações, as quais foram indicadas na visita técnica para que fossem mais bem observadas. O relatório foca na ação do projeto que beneficia as comunidades dos jovens, sua relação com a escola e os jovens no que diz respeito às suas capacidades e habilidades desenvolvidas pela ação do projeto.

Faltou investigar como se articula a mobilização nas comunidades. O aspecto levantado nesse sentido é o que remete à escola, mas, e a comunidade? Mesmo na escola, quem é a comunidade? Surgiram outras lideranças que não os dinamizadores?

Comentários sobre o projeto

Em primeiro lugar, vale ressaltar que não há um foco do próprio projeto, mas sim nas ações desenvolvidas nas comunidades dos jovens atendidos pelo projeto. Apenas faltou deixar claro quais são as ações desenvolvidas nas comunidades, embora saibamos que há um trabalho com as escolas, com as feiras artísticas, postos de saúde, ONGs, associações de moradores e grupos informais.

É um projeto merecedor de ganhar o Prêmio, considerando principalmente sua

proposta de potencializar a força de transformação pessoal e coletiva os jovens, através de inúmeras ações educativas de cunho político, social e artístico, práticas e teóricas, com vistas à sua inserção e ação transformadora em suas comunidades, além de fomentar o diálogo entre as comunidades e seus equipamentos.

É um projeto voltado à articulação entre escola e comunidade, no entanto, é verificável no projeto que esta ação deve se dar pela coletividade, através do fortalecimento comunitário. Sendo assim, essa coletividade deveria aparecer mais, tanto no projeto, como resultados de sua ação, quanto no relatório de visita técnica.

Em muitos aspectos, se não em sua maioria, o projeto corresponde à prática social empregada pela PSC com vistas ao fortalecimento comunitário, e também corresponde ao foco do Prêmio que prevê a articulação e Mobilização da família, escola, ONGs, centros culturais, associações, enfim, todos os segmentos da sociedade que são responsáveis pela educação integral das crianças e adolescentes e que podem e devem colaborar para a qualidade dessa educação.

Vencedor grande porte

Com a finalidade de contribuir para: a valorização do ser humano com agente transformador, através da valorização e resgate cultural – material e imaterial –, levando-o a perceber sua importância no processo de cidadania para o desenvolvimento humano; oferecer oportunidades educativas em arte-educação; multiplicação de conhecimentos adquiridos para outros municípios do entorno; garantir direito e respeito, sendo as diferentes manifestações artísticas o eixo integrador do ser humano com o seu contexto, inserindo o homem como principal agente da relação arte, natureza e cidadania, o projeto desenvolve suas ações em três eixos de atuação:

- Arte-educação – para a valorização do patrimônio cultural. São oferecidas diversas oficinas que englobam modalidades artísticas (teatro, música, artesanato etc.);
- Arte e ciência em pesquisa (a Organização é uma comunidade científica, sem fins lucrativos, que pesquisa a área desde 1970);
- Festival Internacional.

São também realizadas atividades interdisciplinares, as quais são realizadas por 2 ou 3 educadores, apresentações internas semanal e mensalmente para a comunidade, a qual utiliza um dos espaços do projeto (cineclubes), aos finais de semana.

Espera-se que as crianças e jovens atendidos pelo projeto aprendam: a função social da arte como via de comunicação e expressão, a fim de auxiliar o processo de construção da

cidadania através da imaginação, da criatividade e do espírito de solidariedade para com seus colegas; gosto pelo conhecimento, pelo rigor e pela importância de cada um no processo ativo de aprendizagem; identificação imediata através dos conteúdos, informações técnicas e teóricas que ajudem a desabrochar a auto-imagem, fortificando potenciais nas diferentes artes; evitando processos migratórios; criar oportunidades; transformar potenciais em competências e competências em profissionalização.

O planejamento acontece uma vez por ano com educadores, coordenadores e alguns educandos que definem as linhas gerais que serão trabalhadas. Semanalmente os educadores se reúnem para discussão e capacitação em temas transversais ou conteúdo específico com as coordenadoras. Os educandos discutem as estratégias e o envolvimento dos filhos nas atividades. Os pais auxiliam no desenvolvimento dos filhos. As crianças direcionam os produtos dos temas que os educadores sugerem.

Os pontos fortes levantados indicaram: a equipe – educadores e educandos – que “topa qualquer parada”, a coletividade, geração de renda, sociabilidade, rendimento na escola e aprendizado de diferentes linguagens.

“A criatividade surge da integração conhecer, educar e aprender, com a experiência entre educadores e educandos, uma constante”⁹.

A Organização tem o objetivo de preservar o patrimônio cultural e natural visando o desenvolvimento socioeconômico da região e é catalisadora de importantes discussões políticas no município sobre cultura, pesquisa, infância e adolescência.

Comentários sobre a pontuação final dos indicadores

Pontuação do projeto	Valores máximos	Pontuação
Bloco de Indicadores de Gestão	300	196
Bloco de Indicadores de Oportunidades	600	412
Aspectos gerais	200	110
Pontuação final do Projeto	1100	718

O projeto apresenta, segundo os indicadores, a mesma média nas pontuações.

Aos aspectos relativos à gestão para sustentabilidade (máximo 100): sustentabilidade política – 50 pontos, sustentabilidade financeira – 69 pontos e sustentabilidade técnica – 72

⁹ Frase contida na descrição do projeto.

pontos.

Aos aspectos relativos aos indicadores de oportunidades (máximo 245 e 100 para direitos básicos): ampliação de capacidades para a convivência e participação na vida pública – 147 pontos, ampliação de repertório de competências e habilidades – 182 pontos e garantia dos direitos sociais básicos – 83 pontos.

Verifica-se que o projeto, a partir dos indicadores, apresenta como ações bem desenvolvidas o orçamento, a qualidade da equipe técnica, a ampliação do repertório de competências e habilidades e a garantia dos direitos sociais básicos.

De fato, o projeto apresentado denota estas ações como as ações condutoras do projeto.

Comentários sobre o relatório de visita técnica do Cenpec

Aspectos valorizados no relatório:

- Empenho para alcançar objetivos;
- Ong referência para outras Organizações e poder público;
- Desenvolvimento sócio-econômico da região;
- Trouxe visibilidade ao município;
- Boa formação dos educadores – 60% foram participantes do projeto;
- Disponibilidade e sensibilidade (aspectos bem realçados no relatório);
- Coerência entre objetivos e atividades;
- Participação no projeto;
- Riqueza nos conteúdos;
- Preservação ambiental local – o projeto se localiza num parque nacional;
- Monitoramento, planejamento e avaliação.

Faltam dados no relatório e no projeto quanto ao alcance dos objetivos do projeto. Em relação a esta questão, o relatório afirma haver enorme potencial para a transformação social, em virtude das ações da organização e do projeto. No entanto, não há menção específica sobre as ações que se direcionam à transformação da realidade social local, considerando-se inclusive que, segundo o relatório há pouca “vontade” do poder público local, os conselhos são desarticulados, assim como as lideranças comunitárias.

No entanto, o relatório aborda que a Organização tenta articular redes de relacionamento envolvendo outras organizações e poder público, na perspectiva de fortalecer as ações em prol de crianças, adolescentes e famílias do município.

O relatório não apresenta dados suficientes para que entendamos a reverberação do

projeto na comunidade, além de alguns dados parecerem contraditórios entre si, como por exemplo, se não há “vontade política” do poder público, os conselhos são desarticulados, as lideranças comunitárias também, pergunto: Por quê, como e para quê o projeto é referência, conforme indica o relatório?

O relatório ressalta a “força da organização” como o eixo para a sustentabilidade política da organização, sendo assim, deveriam haver dados ou mencionar a atuação da Organização de maneira que pudesse ser entendida, até mesmo visibilizada sua luta, o que poderia contribuir para a abertura dos poderes locais.

Comentários sobre o projeto

Parece haver grande centralidade do projeto nas ações próprias, ou seja, não parece haver o fomento, embora diga-se que há vontade, para a articulação do projeto com outras associações ou Instituições locais e nem o fomento para a criação de novas associações ou grupos locais.

O projeto nos sensibiliza por sua força e capacidade de continuidade, considerando seus poucos recursos e a ausência de abertura das Organizações governamentais locais, de maneira que aspectos participativos da comunidade atendida se restrinjam à própria Organização.

Parece que o projeto alcança seus objetivos relativos ao desenvolvimento denominado pelo projeto de “desenvolvimento humano”, que incluem o desenvolvimento de habilidades, competências e saberes, além de proporcionarem em seus espaços vivências autônomas, mas parece não haver experimentação deste repertório para além do projeto.

O projeto proporciona novas formas de experimentação nas relações entre os participantes, favorece o aumento da auto-estima, o que é válido, naturalmente, mas o que o projeto mudou em relação às condições de vida econômica e politicamente destas pessoas? Qual é seu impacto na região de atuação?

Além disso, a escola não aparece como parceira, o que é dito em relação à escola é que os participantes do projeto apresentam melhor desempenho na escola.

Quando se fala em desenvolvimento econômico, fala-se nas oficinas profissionalizantes, no entanto, desenvolvimento econômico não é oferecer novas habilidades, mas novas estruturas de trabalho, emprego. Neste caso, fala-se dos produtos desenvolvidos nas oficinas, mas não é mencionada a inclusão destes produtos no mercado.

Vencedor médio porte

É um projeto que objetiva: Transformar adolescentes moradores de cinco comunidades em agentes de transformação da realidade em que estão inseridos. Isso se desdobra na ampliação das perspectivas pessoais dos jovens, quer em virtude da melhora do ambiente em que vivem, quer pelas competências que desenvolvem para assumir um papel protagônico em suas comunidades; Comprometer a escola com uma proposta de atendimento integral ao adolescente – envolvimento com os processos desenvolvidos, mas, sobretudo, no compromisso com a formação de um indivíduo apto a desenvolver sua cidadania plena; Viabilizar à escola um papel relevante no processo de desenvolvimento da comunidade na qual ela está inserida.

O projeto conta com: Oficinas de Mídia – capacitação em vídeo, mídia digital e fotografia, usando essas linguagens para levantar a memória e o diagnóstico da situação de vida de suas comunidades; Paralelamente, acontecem as oficinas de mídia para professores das escolas onde estudam esses jovens. Ao final, educadores e jovens formulam projetos de comunicação voltados para a comunidade, com a assessoria da Organização; Grupos de jovens comunicadores – demanda dos adolescentes por espaços de livre expressão: Laboratório de Mídia Jovem – que viabiliza um jornal, um sítio eletrônico e um cineclubes gerenciado por adolescentes do projeto, que podem ou não estar envolvidos com outras atividades.

Espera-se que os jovens desenvolvam o compromisso com a coletividade, entendendo que a efetiva ampliação das perspectivas de vida do adolescente passa pela melhoria das condições de vida de seu grupo social; Desenvolvam um olhar crítico sobre a realidade que o cerca e o fortalecimento de sua auto-estima para que eles se sintam capazes de intervir sobre ela; A capacidade de identificar e solucionar problemas, sobretudo acionando recursos disponíveis em sua comunidade; Formar um espectador de mídia mais crítico, apto a participar da sociedade da informação emitindo e não apenas recebendo mensagens.

O projeto possibilitou a articulação entre jovens, escola e comunidade; Qualifica processos desenvolvidos pela escola; A comunidade tem seu desenvolvimento impulsionado por ações de comunicação protagonizadas pelos jovens e pela escola; As escolas ampliaram sua interlocução com as comunidades.

O projeto se consolidou como referência para escolas, conselhos públicos, associações de moradores, além de contribuir com seus equipamentos e produções para estas Instituições.

O planejamento interno anual é submetido à escolas, jovens comunicadores e atores relevantes de cada uma das comunidades alvo.

O planejamento é revisto em reuniões mensais com a equipe, com os jovens e com os pais. Bimestralmente há reuniões de avaliação contando com as escolas. Semestralmente há seminários com as comunidades.

Os jovens do “Laboratório” e os “jovens comunicadores” planejam suas atividades de forma autônoma, tendo como ponto de partida as conclusões da reunião de planejamento com as comunidades.

Os grupos de jovens comunicadores planejam as ações em parceria com as escolas, com a assessoria da Organização.

Comentários sobre a pontuação dos indicadores

Pontuação do projeto	Valores máximos	Pontuação
Bloco de Indicadores de Gestão	300	215
Bloco de Indicadores de Oportunidades	600	489
Aspectos gerais	200	170
Pontuação final do Projeto	1100	874

O projeto apresenta, segundo os indicadores, um número alto para os indicadores de oportunidades.

Aos aspectos relativos à gestão para sustentabilidade (máximo 100): sustentabilidade política – 55 pontos, sustentabilidade financeira – 67 pontos e sustentabilidade técnica – 81 pontos.

Aos aspectos relativos aos indicadores de oportunidades (máximo de 245 e 100 para direitos básicos): ampliação de capacidades para a convivência e participação na vida pública – 193 pontos, ampliação de repertório de competências e habilidades – 217 pontos e garantia dos direitos sociais básicos – 79 pontos.

Segundo os indicadores, a potência do projeto presentifica-se em sua sustentabilidade técnica, e em todos os aspectos relativos ao desenvolvimento de oportunidades.

De fato, considerando a descrição do projeto, verifica-se a qualidade da equipe técnica do projeto, embora esta não seja a única medida para aferir a sustentabilidade técnica, mas é algo a ser ressaltado do projeto.

Quanto aos indicadores de oportunidades de desenvolvimento vê-se que, de fato, o projeto das ações contempla em seu desenvolvimento aspectos que correspondem aos indicadores deste bloco como: qualidade das oportunidades de convivência; qualidade das

atividades; atividades que favorecem a localização, o acesso à informação, argumentação e produção de conhecimentos e iniciativas para produção de soluções.

Comentários sobre o relatório de visita técnica do Cenpec

O relatório preza pelo modo articulado e coletivo do trabalho desenvolvido no projeto e sua ação nas comunidades. No que diz respeito às transformações no cotidiano, o relatório ressalta a mudança de comportamento dos jovens na escola e suas formas de expressão, além das ações reverberarem nas comunidades.

Os aspectos/características levantados no relatório foram:

- Formação profissional adequada e aperfeiçoamento constante;
- Estímulo à postura crítica;
- Relação com as escolas públicas;
- Parcerias com órgãos governamentais;
- Credibilidade frente aos parceiros;
- Legitimidade na comunidade;
- Boas articulações da Organização;
- Valorização das pessoas e comunidades onde vivem;
- Trânsito pelos diferentes espaços culturais da cidade;
- Mudança de comportamento e da maneira de se expressar;
- Ações reverberam nas comunidades;
- Participação nas reuniões das associações de moradores.

O relatório poderia apresentar mais dados referentes aos conteúdos trabalhados nas produções dos jovens e no que reverberam suas ações nas comunidades. Os resultados do projeto não aparecem com clareza em relação ao desenvolvimento comunitário, que é um de seus objetivos. Assim como também não há informações sobre o porque se deu a legitimidade do projeto nas comunidades e no que tal legitimidade está calcada, o que os jovens fazem nas suas comunidades e como suas ações contribuem para o fortalecimento local.

Comentários sobre o projeto

O projeto apresenta uma proposta interessante no que diz respeito às possibilidades que os jovens encontram para desenvolver o que aprendem no projeto. Em relação às escolas, a proposta de criar mecanismos para aproximar escola e comunidade é compatível com a proposta do projeto de viabilizar à escola um papel relevante no processo de desenvolvimento da comunidade na qual ela está inserida, o que pode favorecer o fortalecimento não somente

da escola, como aponta a proposta do projeto, mas também da comunidade, à medida em que a escola é convocada a pensar na comunidade em que está inserida. Além disso, é relevante para o fortalecimento local e para a ação protagônica dos jovens a instituição não tutelar esta parceria.

Como dito acima, infelizmente, não há informações sobre como reverberou na comunidade a ação dos jovens e como suas ações puderam contribuir para seu fortalecimento.

Podemos constatar, na descrição do projeto, conceitos relacionados à educação popular, protagonismo, autonomia, diálogo e escuta, utilizar recursos da comunidade para resolução de seus problemas, dentre outros valores imprescindíveis à transformação nas condições de vida das comunidades às quais se refere, muito bem fundamentados.

Vencedor pequeno porte

É um projeto desenvolvido em área rural que tem como foco a educação integral.

Os temas trabalhados no projeto, através das atividades de apoio à escolarização, apoio socioambiental, artes, cultura, mídias eletrônicas, esportes/recreação, iniciação profissional, valorização à diversidade e educação ambiental, são temas que se referem ao mundo natural e humano segundo a realidade rural.

As estratégias utilizadas são oficinas que estimulam: protagonismo, oportunidades de dar opiniões e idéias, atividades diversificadas, leitura e interpretação, dinâmicas de grupo, descobrir e resolver problemas do cotidiano, apontar falhas do programa com críticas construtivas e rodas de conversa – momento de falar de dúvidas e angústias.

Os objetivos são: inclusão social através da educação de qualidade; trabalho em equipe, temas transversais, direitos e deveres sobre o que é ser cidadão no século XXI e acesso à informática.

Espera-se que as crianças e adolescentes sejam futuros cidadãos críticos, conscientes, capazes de atuar diante da realidade em que vivem e que sejam socialmente e digitalmente inclusos.

Valores: responsabilidade, solidariedade, direitos e deveres, honestidade e respeito.

Habilidades desenvolvidas: psicomotricidade, concentração, disciplina, organização, grupalização, participação, interesse, liderança, identificação e resolução de problemas, criticidade.

Saberes desenvolvidos: linguagem oral e escrita, raciocínio lógico e matemático, ampliar fundamentos científicos e tecnológicos. Conhecer a realidade rural e valorizar a imagem do homem do campo.

O planejamento é realizado quinzenalmente com a equipe, mensalmente com participantes e voluntários.

Todos os participantes propõem temas de estudo e pesquisa que devem estar baseados na realidade rural. Os adolescentes que compõem o quadro de monitores participam ativamente do planejamento.

O acompanhamento e avaliação são realizados por dirigentes semestralmente, por profissionais do projeto quinzenalmente, por profissionais externos (coordenadoras das escolas) semestralmente e com a população atendida, famílias e comunidade bimestralmente.

Comentários sobre a pontuação dos indicadores

Pontuação do projeto	Valores máximos	Pontuação
Bloco de Indicadores de Gestão	300	141
Bloco de Indicadores de Oportunidades	600	491
Aspectos gerais	200	173
Pontuação final do Projeto	1100	805

A maior pontuação do projeto foi do segundo grupo de indicadores, na dimensão competências e habilidades, as quais estão relacionadas às atividades desenvolvidas no interior do projeto, na qual o projeto atingiu 237 pontos, sendo que o máximo são 245 pontos.

Aos aspectos relativos à gestão para sustentabilidade (máximo 100): sustentabilidade política – 47 pontos, sustentabilidade financeira – 57 pontos e sustentabilidade técnica – 44 pontos.

Aos aspectos relativos aos indicadores de oportunidades (máximo de 245 e 100 para direitos básicos): ampliação de capacidades para a convivência e participação na vida pública – 180 pontos, ampliação de repertório de competências e habilidades – 237 pontos e garantia dos direitos sociais básicos – 74 pontos.

O projeto apresenta como maior foco de suas iniciativas favorecer o desenvolvimento pessoal, mediante a diversidade de atividades desenvolvidas no interior do projeto e a qualidade destas ações, como também aponta o relatório de visita técnica. Foi o projeto que teve a maior pontuação para estes indicadores.

Comentários sobre o relatório de visita técnica do Cenpec

As principais observações sobre o projeto, presentes no relatório, são as oficinas

desenvolvidas e o que estas proporcionam aos seus participantes: ampliação de repertório, apoio aos processos de escolarização, exploração em relação ao meio em que vivem, novos olhares e descobertas, melhoria no desempenho escolar, convivência, contando com a qualidade da ação socioeducativa.

Além das oficinas, também foram relevados:

- Articulação da Organização com o poder público;
- Oferta de oportunidades (onde não há);
- Formação de quadros técnicos competentes;
- Atendimento aos interesses dos atendidos;
- Diálogo e escuta;
- Participação das famílias, as quais confiam no projeto e reconhecem o aprendizado que proporciona;
- Vínculo com as escolas – parceria produtiva e inovadora na município;
- Respeito ao outro, escuta, afeto, colaboração e solidariedade.

O relatório também dá ênfase à competência da organização em promover o convívio, entendendo que é na relação entre os educadores, as crianças e os adolescentes, as crianças e adolescentes com os adultos “estranhos” ao seu cotidiano, que se expressa a qualidade da ação socioeducativa da Organização.

O relator privilegiou e legitimou as ações do projeto que contribuem para o desenvolvimento dos aspectos que dizem respeito à convivência, competências e habilidades desenvolvidas pelo projeto.

Comentários sobre o projeto

A Organização, em relação ao seu tempo de existência, possui um número relevante de articulações, as quais estão destinadas a suprirem necessidades materiais e infra-estruturais do projeto.

Vejo como as duas grandes ações do projeto as atividades que visam o desenvolvimento de competências, habilidades e que promovem o convívio e suas articulações.

Não identifiquei a articulação dos atendidos com os parceiros do projeto e por ser um projeto em meio rural, não vejo a promoção de discussões que envolvam as violências que sofrem os moradores do meio rural e nem a intenção destas discussões.

Não vejo o interesse em articular e fomentar novas associações, o que fortaleceria o trabalho, visto que, embora hajam informações divergentes, considerando o projeto inscrito e

o relatório, não existem outras associações locais.

De qualquer maneira, é o primeiro projeto social da região e como não poderia deixar de ser, respeitando a tradição das filhas e esposas dos fazendeiros, uma de suas principais preocupações é o rendimento escolar, em relação ao qual apresenta resultados surpreendentes na elevação do desempenho das crianças na escola.

Vencedor micro porte

O projeto destina-se ao aprendizado da capoeira para crianças, adolescentes, jovens e adultos de nove cidades. Para o projeto, o objetivo do aprendizado da capoeira é utilizá-la como forma de expressão artística e cultural, aprender a capoeira e atuar como multiplicador, aprender a se comportar na escola, na rua, em casa etc, proporcionar o desenvolvimento afetivo e cultural, conhecer a história do Brasil, da África e dos africanos, bem como seus valores, crenças e costumes, de modo a respeitar o direito de cada povo, compreender que é possível transformar a realidade, despertar o gosto pela história, pelo corpo, pelo desporto, formar lideranças capazes de dar continuidade a ação da Organização e da raça negra para as próximas gerações, servir como referência de um trabalho voltado para as comunidades afro-descendentes, mostrando outros caminhos que não o da descaracterização, exclusão e marginalidade.

Isso proporciona aos participantes o desenvolvimento físico, social, afetivo, intelectual, musical. Nas relações interpessoais – praticar capoeira de forma positiva, melhora da auto-estima e formação da identidade e autonomia.

Espera-se que os participantes adquiram o domínio de suas emoções, respeito ao próximo, ampliem seus conhecimentos, vivências e leituras do mundo, integrem-se aos avanços tecnológicos, adquiram confiança na família, na escola, no trabalho, sendo pessoas de sucesso onde forem atuar e que transformem a realidade em que vivem por meio da superação de desafios e preconceitos enfrentados.

Os objetivos da Organização são: resgate da história da Chapada dos Negros, valorizando o trabalho feito pelos negros no passado, entendendo o presente e projetando o futuro; melhorar a qualidade de vida das comunidades afro-descendentes; oferecer a oportunidade de viver e manter viva a capoeira, dando-lhe novos significados; agregar a comunidade, organizações, escolas e universidades, despertando nelas o compromisso com o social, com a história, com a cultura; efetivar a lei que obriga o ensino da história africana.

O projeto articula-se com comunidades quilombolas, associações de capoeira, SEBRAE, conselhos, e outras instituições – nas quais são chamados para apresentações de

capoeira, para festas, inaugurações de órgãos públicos.

A articulação com o poder público visa buscar parcerias e interferir positivamente nas tomadas de decisões visando a participação efetiva da comunidade.

Os pontos fortes levantados são: trabalho social, representando um movimento vivo de resgate, cultura e transformação social; muitos jovens atuam como multiplicadores; confiança e respeito dos pais; palestras em escolas e imprensa; exemplo de resistência negra; parcerias com as escolas em aulas práticas e teóricas, além de emprestarem as roupas de Maculelê, instrumentos e uniformes; espaço para pesquisas em capoeira.

As estratégias do projeto nas escolas também contemplam: rodas de conversa para relato de experiências e/ou orientações com alunos de várias escolas; rodas de capoeira nas escolas com a participação dos pais, juventude, turistas e comunidade.

Acompanhamento e avaliação: dirigentes e professores da Organização avaliam e professores externos e população atendida dão depoimentos e respondem a questionários.

O planejamento é participativo: mestres e professores planejam mensalmente as ações. Individualmente cada professor elabora suas aulas e as atividades são o trabalho coletivo.

Comentários sobre a pontuação dos indicadores

Pontuação do projeto	Valores máximos	Pontuação
Bloco de Indicadores de Gestão	300	236
Bloco de Indicadores de Oportunidades	600	431
Aspectos gerais	200	160
Pontuação final do Projeto	1100	827

Aos aspectos relativos à gestão para sustentabilidade (máximo 100): sustentabilidade política – 89 pontos, sustentabilidade financeira – 40 pontos e sustentabilidade técnica – 83 pontos.

Aos aspectos relativos aos indicadores de oportunidades (máximo de 245 e 100 para direitos básicos): ampliação de capacidades para a convivência e participação na vida pública – 194 pontos, ampliação de repertório de competências e habilidades – 145 pontos e garantia dos direitos sociais básicos – 92 pontos.

Segundo os dados dos indicadores o projeto se destaca pela sustentabilidade política e técnica, pela ampliação de capacidades para a convivência e participação na vida pública e pela garantia dos direitos sociais básicos.

Segundo dados apresentados no projeto e no relatório de visita técnica, a ação do projeto visa a cena pública e a articulação com os atores da cena pública. O projeto também convoca seus jovens a atuarem como multiplicadores da proposta do projeto, no entanto, não está claro, nem no projeto, nem no relatório, qual é a ação destes jovens exatamente.

Comentários sobre o relatório de visita técnica do Cenpec

A partir de determinadas características do projeto, como a valorização das raízes étnicas da população atendida, a ação política do projeto, o reconhecimento público (universidades, poder público, comunidades e escolas), o compromisso de todos os envolvidos no projeto, a proposta pedagógica clara, o relator compreende a proposta do projeto como uma proposta transformadora.

Ressalta que seu papel transformador traz para o debate público a discussão sobre direitos, a luta pela educação de qualidade, a luta contra o preconceito na escola, os interesses das comunidades quilombolas, a educação no campo, as questões das cidades, o direito à moradia e o direito às terras.

Reconhece a ação política do projeto na medida em que reclama por estes direitos, além de exercer o controle social das políticas públicas.

Também é valorizado no relatório seu potencial agregador e transformador, constituindo-se em uma categoria de valor na educação e na vida das crianças e adolescentes, famílias e comunidades.

Assim, apresenta-se o relatório considerando principalmente os aspectos coletivos e transformadores do projeto. O relatório privilegiou a dimensão pública que o projeto afeta e o identificou como movimento social. É um relatório que prima pelo fortalecimento das comunidades quilombolas atendidas pelo projeto, a partir do momento em que entende a ação do projeto como uma ação coletiva – agregadora e transformadora – pautada pelo compromisso de todos no projeto e pelo diálogo direto com as políticas públicas.

No entanto, o relatório não apresenta dados específicos quanto à ação dos jovens em suas comunidades, o que seria de extrema importância para analisarmos o impacto do projeto frente ao desenvolvimento e fortalecimento das comunidades quilombolas de forma autônoma e coletiva.

Comentários sobre o projeto

Na descrição de suas ações, apresenta componentes relativos ao desenvolvimento pessoal, relacional e coletivo, a partir dos sentidos atribuídos principalmente às

resignificações que a capoeira e suas possíveis articulações têm trazido às comunidades quilombolas.

Os fatores pessoais presentes na descrição do projeto dizem respeito à valorização da história africana e brasileira, seus costumes, sua cultura, desenvolvimento da auto-estima, novos modos de expressão, identidade pessoal, autonomia, dentre outros, são elementos que integrados aos aspectos relacionais e coletivos, segundo a PSC, favorecem a transformação nas condições de vida do indivíduo e da comunidade.

A auto-estima, por exemplo, não é um aspecto a ser pouco considerado pela PSC, pois entende-se que as pessoas, em sua maioria, consideram que é impossível mudar, pois aprendem que não tem possibilidades, aprenderam a se submeter, a ter medo de mudanças, de expressar sua opinião, o que leva as pessoas a se auto limitarem devido às suas experiências negativas do passado, e como consequência se julgam inúteis e incapazes de promover mudanças.

Aliado a esta questão, os fatores naturalizantes da compreensão do real produz indivíduos resignados, conformistas e fatalistas. No momento em que o projeto resgata a história comum dos atendidos e suas comunidades, e contribui para que estes desenvolvam a crítica, a consciência do presente, a identidade, e os convoca a serem multiplicadores em suas comunidades, o projeto viabiliza estruturas que convergem para a identidade grupal e a autonomia.

Quando se contribui para que o indivíduo perceba as condições sociais que determinam sua vida e sua consciência, possibilita-se que este possa instrumentalizar-se para alterar essas condições, sua vida e a si mesmo enquanto ser social e participante, principalmente porque a análise da consciência contribui para os processos de desideologização e de desalienação do indivíduo no seu contexto concreto.

No entanto, esse processo só é possível mediante a ação direta no contexto em que tais jovens se inserem, pois é a reflexão sobre a realidade e a ação nesta realidade que é geradora de consciência e formadora da identidade grupal, imprescindível à transformação social. Quando o projeto convoca os jovens a atuarem em suas comunidades como multiplicadores do projeto, podemos considerar esta ação como uma ação autônoma e protagonista, mas se pensarmos na idéia de multiplicadores do projeto, podemos entender também que a ação do jovem multiplicador é uma reprodução da idéia do projeto.

No entanto, alguns aspectos precisam ser considerados. A metodologia do projeto – ensinar capoeira –, em si já é uma vivência cultural que permite agregar identidades e formar uma consciência grupal.

Além disso, se o projeto prevê que os jovens sejam multiplicadores da ação do projeto, também devemos considerar a ação pública e política do projeto, que visa agregar pessoas e falar com a voz da comunidade para a efetivação de políticas públicas que atendam às necessidades básicas das comunidades.

Desse modo, o projeto atende aos aspectos coletivos, que dizem respeito ao acesso à serviços de saúde, redes de seguridade e igualdade.

Em relação aos aspectos relacionais que compreendem sentido de comunidade, cuidado e apoio social, podemos ver a ação do projeto como provedora dos dispositivos que permitem que as comunidades quilombolas resgatem sua história, sua identidade e como afirma o projeto, a possibilidade de sua transformação.

No entanto, fica à dúvida quanto à efetiva participação dos jovens em ações em suas comunidades, pois embora o projeto assuma como uns de seus resultados a multiplicação da ação nas comunidades, não sabemos se tal multiplicação é uma reprodução ou se é uma reinvenção do jovem em sua comunidade.

Embora o projeto não contemple a total participação dos jovens no interior do projeto, o projeto os incentiva a atuarem em suas comunidades.

Quando o projeto e o relatório comprovam que o projeto agrega, transforma e possibilita o compromisso de todos pelas causas defendidas, não vemos especificado o papel dos jovens nestes movimentos.

Pensando como resultado geral do projeto, este parece responder aos propósitos do Prêmio da sétima edição e sua proposta contempla relevantes aspectos encontrados na PSC, mas fica a dúvida quanto à ação direta dos jovens neste processo e demais participantes como autores das ações locais. Embora o projeto tenha sido configurado pelo Cenpec como movimento social, não se sabe quem são as lideranças de tal movimento.

Análise da Sétima Edição do Prêmio

A sétima edição do Prêmio com o tema “Todos Pela Educação”, cujo foco é a mobilização da família, escola, ONGs, centros culturais, associações, enfim todos os segmentos da sociedade que são responsáveis pela educação integral das crianças e adolescentes e que podem e devem colaborar para a qualidade dessa educação.

Notadamente, os cinco projetos premiados nesta edição apresentam ações que visam estimular e desenvolver diferentes segmentos da sociedade que podem se co-responsabilizar com a educação integral, na visão do Cenpec.

Sabe-se que o Cenpec, através da visibilidade que tais projetos premiados adquirem

com a premiação e a construção de conhecimentos que envolve o processo, tanto para o Cenpec – como para os projetos premiados –, quanto para os demais atores envolvidos no processo do Prêmio, como gestores públicos e iniciativa privada pretende fomentar o desenvolvimento de políticas públicas de educação integral.

O Cenpec, pautado pela noção de democracia, entende que a política pública, se conjugada à ações que envolvam diferentes atores nas ações de caráter público, possibilitará maior efetividade no desenvolvimento integral da infância e adolescência.

Assim podemos encontrar o sentido pela busca do Prêmio das ações socioeducativas com vistas à formulação de políticas públicas.

Sob este ponto de vista, os projetos premiados na sétima edição carregam em si ações que procuram articular os diferentes atores sociais para fortalecer o desenvolvimento de suas ações. Além disso, todos os projetos apresentam ações que envolvem os valores necessários à conquista da cidadania, no interior de suas estruturas de funcionamento.

No entanto, se o Cenpec está pautado pela construção de políticas públicas de educação integral, numa perspectiva democrática, a para isso, busca projetos que contemplem a participação dos atendidos no desenvolvimento de suas ações, para que então se faça ouvir a voz da população na construção de políticas públicas, faz-se também necessário desenvolver novos indicadores, que visem a ação da população em suas próprias comunidades, mediante a abertura de estruturas do projeto para que tais ações possam ser efetivadas.

Como já dito anteriormente, a Psicologia Social Comunitária entende que é condição imprescindível para o desenvolvimento da comunidade e dos seus, numa perspectiva dialética, que sejam desenvolvidas ações diretamente na realidade local, visando mudanças na realidade local, para que seja possível, a partir desta realidade, o processo de reflexão, desalienação e conscientização, pertinentes à realidade que se pretende transformar.

Dos cinco projetos premiados nesta edição, claramente dois, o vencedor nacional e o vencedor de médio porte, são projetos que primam pela autonomia dos jovens, visando o desenvolvimento de ações em suas comunidades, sem que seja necessário o vínculo destas ações com o projeto em questão.

Se a intenção é que se construam políticas públicas de um modo democrático e que estas assegurem a proteção social às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, também é necessário, que estas crianças e adolescentes, saibam participar não somente da gestão do projeto ao qual pertencem, característica esta presente em todos os projetos premiados, mas principalmente da gestão de seus próprios processos de inclusão social.

Chamo a atenção para esta questão, em primeiro lugar, pois, se estamos falando de um

bem público, uma política pública, através de um ideal democrático, temos que garantir que a voz, o voto e o veto daqueles nunca escutados, ou por que não possuem voz ou por que não sabem que a possuem, ou por que tapamos nossos ouvidos, esteja presente na política pública.

Em segundo lugar, se as ações do projeto que perpassam a questão fortalecimento não incluam o fortalecimento da comunidade e somente o fortalecimento do projeto, a voz da comunidade não estará garantida, pois é a partir da realidade da comunidade que se faz emergir a voz da comunidade, pois como dito anteriormente, é a ação transformadora local e o aprendizado neste, incluindo seus processos de reflexão, sentido de comunidade¹⁰, identidade grupal, dentre outros, que possibilitará que a verdadeira voz emerja neste contexto.

Sendo assim, sugiro que aos blocos de indicadores sejam atribuídos novos indicadores, que incluam de maneira direta quais são as ações autônomas desenvolvidas pelos atendidos no projeto em suas comunidades e quais são seus conteúdos. Sugiro também que sejam feitas perguntas quanto à comunidade em si, os equipamentos presentes, os movimentos sociais presentes, informações sobre outras associações, as dificuldades que estas encontram, à que estas se propõe, considerando, antes de qualquer coisa, que a pergunta é geradora de reflexão, com vimos em alguns depoimentos das organizações participantes do Prêmio.

Verificamos que, teoricamente, os indicadores contemplam a participação na vida pública, entendendo que é preciso estimular e favorecer a participação na vida pública comunitária, no entanto, quando observamos as perguntas contidas na ficha de inscrição e os indicadores, não vemos questões direcionadas exclusivamente a estes valores da participação.

Privilegio tal questão na análise da sétima edição, pois se verifica que a participação é um valor contemplado na ficha de inscrição que ganhou um grande espaço em relação às outras edições, além do fato de que é uma categoria de análise priorizada nesta pesquisa.

Ao verificarmos a ficha de inscrição, a qual contém as perguntas sobre o projeto, contatamos que das 72 perguntas formuladas, no quesito participação, três questões investigam a participação do público atendido na organização, duas questões contemplam a participação da organização em dispositivos da comunidade, três questões abordam a participação da organização em conselhos, fóruns, escolas e outros equipamentos, uma questão aborda as parcerias da Organização e duas questões abordam a articulação da Organização. Ou seja, 15% das perguntas do questionário valorizam a participação no projeto, além de uma pergunta que pede para descrever o perfil socioeconômico da comunidade e

¹⁰ Sentido de comunidade: É um princípio organizador dos aspectos afetivos dos membros de uma comunidade em relação à ela mesma. É um sentimento acerca da pertença, da preocupação de uns com os outros e do grupo que se preocupa com ela e uma fé compartilhada de que as necessidades dos membros se satisfarão por seu compromisso de estar juntos (García e Wiesenfeld, 200:81).

entorno onde é realizado o projeto (em 8 linhas). Esta última questão, que se encontra no item resumo do projeto também é uma questão, dentre as quatro deste item, que contempla o saber sobre a comunidade.

O que se verifica é que embora as questões sobre participação tenham sido amplamente consideradas para a avaliação dos projetos inscritos, estas questões não primam pela participação dos atendidos pelo projeto na comunidade, mas sim pela participação do projeto na comunidade.

Outra questão importante de ser levantada é como, e se, foram transformados os agentes proponentes das ações do projeto, considerando que todos somos sujeitos da transformação e todos devemos ser igualmente comprometidos com a transformação social, pois todos fazemos a história de todos, todos os dias.

Considerações sobre a análise das três últimas edições do Prêmio Itaú-Unicef

Vimos através das três últimas edições do Prêmio que a luta do Cenpec, nesta ação, é promover as ações socioeducativas que favoreçam o desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que conjugam educação e proteção social, duas faces da proteção e desenvolvimento integral.

Com a ação do Prêmio, o Cenpec busca assegurar o acesso aos direitos básicos da infância e adolescência, defendidos pelo ECA, LOAS, LDB, FUNDEF, PCN/MEC, além da Constituição Federal do Brasil.

Integrando os objetivos do Prêmio pretende-se, ao visibilizar estas ações e promover o diálogo sobre estas ações com formadores de opinião pública e com gestores públicos, induzir políticas de educação integral. Notadamente há um grande esforço para dar visibilidade às ações que promovem os aspectos contemplados no conceito de educação integral, e que também contemplem em suas ações diversos parceiros, principalmente a escola, como mais um canal de diálogo imprescindível ao alcance do direito à educação, ou seja, para a garantia de que estas ações possam ser referências para a política pública de educação.

No entanto, talvez como não pudesse deixar de ser, toda estratégia do Prêmio é o diálogo entre todos os atores envolvidos e que devem ser envolvidos no compromisso pela educação.

A questão que coloco para a organização do Prêmio, enquanto um aspecto a ser problematizado por esta, é que dos onze projetos premiados nas três últimas edições, seis não

possuem uma prática que fortaleça a comunidade através de processos ativos de participação na comunidade, o que implica diretamente na qualidade do diálogo estabelecido e fortalecido na comunidade, principalmente através dos processos de reflexão que são desencadeadores da problematização, da desideologização e da conscientização, sendo que estes projetos tornam-se referências para políticas públicas e para outras organizações.

No Prêmio, a participação é vista como um valor importante, mas ela é mais vista sob o ponto de vista da participação na organização ou da participação da organização em outras ações comunitárias, ficando menos importante a participação ativa dos jovens e das crianças, de maneira autônoma e protagônica, em sua própria comunidade, não contribuindo para o próprio fortalecimento comunitário.

Ressalto esta questão pois o desejo pela formação de políticas públicas de educação é sobreposto ao fortalecimento comunitário, quando, numa perspectiva democrática e sob a ótica da Psicologia Social Comunitária, é a comunidade, fortalecida, que deve fomentar a política pública no que diz respeito às suas necessidades.

Do mesmo modo, se não há garantia de que no projeto existe a participação ativa dos atendidos, também não foi a comunidade que o desenvolveu, ela apenas é receptora de um serviço. Se o projeto produz uma lógica que não viabiliza estruturas para que as crianças e os jovens ultrapassem seus muros, como acreditar que o projeto favorece a participação ativa dos mesmos no projeto?

A ação de promover a participação somente internamente tem seu valor, é claro, aprende-se a refletir, propor, criticar, executar, solucionar problemas. No entanto num ambiente que não é a realidade social. Como explica a PSC, é necessária a ação direta e transformadora sobre a realidade para o desenvolvimento pessoal e coletivo, para a formação da identidade grupal e para o fortalecimento comunitário. A ação que não promove isso, não é uma ação de caráter político-transformador. É uma ação que desenvolve competências e habilidades, mas que, no entanto, não ensina que isso pode ser refletido no dia-a-dia. É uma ação que desenvolve a auto-estima, a criticidade, a reflexão, dentre outros inúmeros valores presentes em todos os projetos premiados, mas que em alguns destes, tutela esses saberes.

A transformação nas condições de vida se dá pelas vias da comunidade, pelo fortalecimento da comunidade em direção ao diálogo público aberto e não pelo projeto realizado na comunidade, como dito anteriormente, a não ser que este desenvolva estruturas autônomas de participação ativa e intervenção direta na realidade social da comunidade na qual se situa.

Há uma preocupação do Prêmio em visibilizar as ações que fortalecem as redes nas

comunidades e a participação da comunidade. No entanto, são questões que aparecem na ficha de inscrição de maneira genérica e deveriam ser melhor especificadas nos indicadores e no questionário da ficha de inscrição.

Ainda em relação aos questionários da ficha de inscrição, verifica-se que nas edições quinta e sexta, embora existam menos perguntas sobre a participação, as respostas são mais informativas no que diz respeito a este aspecto. Talvez o fato de ter mais liberdade para responder tenha permitido maior alcance das informações sobre o cotidiano do projeto.

No momento em que se introduzem, na sétima edição, os indicadores, embora estes contemplem mais questões, algumas informações relativas à comunidade e à participação na comunidade, perderam a possibilidade de serem reveladas.

Os parceiros do Prêmio Itaú-Unicef deveriam incluir questões sobre o fortalecimento comunitário em seus indicadores e no questionário da ficha de inscrição. Poderiam contemplar questões sobre o entendimento dos gestores dos projetos acerca dos conteúdos explicitados nos objetivos e missões das Organizações, tendo em vista que há uma forte crítica ao Terceiro Setor que ressalta a ausência de crítica e de apropriação de conceitos que justificam suas ações, as quais também não aparecem na descrição dos projetos.

Indico que sejam fortemente priorizados os momentos de avaliação nos projetos, mas que estes sejam compreendidos como momentos de reflexão contínua, as quais devem ter como objetivo rever rumos e estratégias de ação. Tais perguntas poderiam versar sobre as mudanças ocorridas no projeto, no que diz respeito à reatualização de condutas e estratégias de ação.

As questões que abordei, referem-se aos cuidados com as práticas sociais que pretendem ser políticas e democráticas e acabam caindo no assistencialismo por dois motivos: 1. Levando a política pública para o “usuário”, reproduzindo uma lógica que inverte as concepções de sociedade democrática. Dessa maneira, sempre haverá a necessidade de que alguém “traga a cesta básica”. A democracia pressupõe a participação plena e o diálogo aberto, na qual todos temos que aprender a dialogar para conquistar nossos direitos e 2. Construindo a política pública através de ações que não são provedoras do fortalecimento da comunidade, as quais também, tornam-se parâmetros para outras organizações.

No que diz respeito ao projeto Prêmio Itaú-Unicef e os objetivos do processo de avaliação do Prêmio, entendo que o Prêmio configura-se como um exemplo de ação social no campo das avaliações de projetos sociais, ao procurar construir parâmetros para a ação socioeducativa, ao se permitir aprender, construir e reformular conhecimentos em seu processo de doze anos, a partir dos processos engendrados pelo Prêmio.

Tais processos permitem que a Instituição, além de dar voz aos projetos, reveja seus próprios posicionamentos e contribua para o alargamento do debate público sobre o Terceiro Setor e as ações desenvolvidas em suas lógicas de intervenção social.

Em relação às mudanças ocorridas na sétima edição, vale ressaltar que o desenvolvimento dos indicadores e a mudança na premiação por porte orçamentário permitem que sejam possíveis avanços para o desenvolvimento da crítica que versa sobre os projetos do Terceiro Setor e para a crítica sobre seu próprio desenvolvimento.

Os indicadores permitem vislumbrar o desenvolvimento de novos dispositivos que viabilizem espaços maiores para a reflexão, a prática mesma da avaliação já possibilita a reflexão. A questão é: Como é feita a avaliação? É um processo, é para medir resultados ou é para tornar a ação mais consciente?

Neste contexto, a importância dos indicadores versa para a sistematização da atuação, importante ferramenta para que a ação também possa construir novos conhecimentos e que assim viabilizem mais qualidade no diálogo com outras ações.

O perigo dos indicadores é utilizá-lo como medidor da ação, excluindo outros processos de avaliação-reflexão como importantes para o trabalho desenvolvido.

A divisão das Organizações por porte orçamentário, permitiu que fossem conhecidas as ações das Organizações que ainda não entraram no rol das Organizações concorrenciais, e que apresentam o mesmo nível de qualidade e impacto social.

Em relação aos indicadores, há que cuidar para estes não virem mais uma ferramenta sofisticada a serviço da medição de resultados e a serviço da sofisticação da Organização. Se o Prêmio continuar privilegiando somente a ação desenvolvida no interior da Organização e não pelo fortalecimento comunitário, através da ação da Organização, as ONGs continuarão sendo o foco da ação social, o que configura-se como um fim em si mesmo, e não como uma ação à serviço da proteção, da inclusão e da cidadania.

O processo de Prêmio apresenta em seu desenvolvimento uma lógica que não é coerente com as lógicas dos projetos que premia. O Prêmio comporta em seu processo o diálogo com o poder público, o diálogo entre os projetos inscritos, a revisão de rumos, justifica-se pelo contexto social e suas demandas na educação, sistematiza suas ações, reatualiza seus saberes, produz novos conhecimentos e os emprega em suas ações. A ação do Prêmio é notadamente uma ação política.

O mesmo não se vê na metade dos projetos premiados nas três últimas edições. O que vemos em todos os projetos premiados é a excelência em prover condições para que as crianças e os jovens sejam capazes de viver em grupo, sejam capazes de aprender, adquiram

novos saberes e habilidades, aprendam a dialogar e a pensar. O que não vemos é a ação destas crianças e jovens em suas comunidades. Embora seja uma questão, é esta ação que dá possibilidade de que ocorram mudanças nas comunidades, mudanças estas que devem, necessariamente, ser provocadas pelas pessoas que vivem na comunidade, as quais serão geradoras do compromisso com a comunidade, dos processos de desideologização, desalienação, conscientização e crença em si mesmos, se quisermos que as mudanças ocorram mediante processos participativos, de diálogo público e democrático. Do contrário, se houverem mudanças na comunidade, o perigo é que estas mudanças não tenham sido provocadas pelo poder da comunidade e sim por uma mão benevolente, que é momentânea, pontual e provoca dependência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sedução tecnológica das inúmeras ferramentas que hoje se apresentam no Terceiro Setor para avaliar processos e resultados das ações realizadas na cena pública, que carregam no bojo de suas justificativas a demanda pela construção de uma sociedade livre e pautada por ideais democráticos, não tem se mostrado como instrumento provedor de ações que permitam o alcance de tais demandas sociais.

Marcados mais pela sofisticação tecnológica do que pela eficiência em prover oportunidades de reflexão crítica da ação, os instrumentos de avaliação utilizados pelo Terceiro Setor revelam-se como operadores de um paradigma administrativo e/ou gerencial, cujo impacto têm codificado valores às ações desenvolvidas que se confortam mais pela realização e entrega de um serviço do que pelo compromisso estipulado com a própria ação.

A formalização e sistematização do processo de avaliação – a criação de indicadores de desenvolvimento social –, poderiam ser ferramentas a serviço da proteção social, da cidadania e da inclusão. No entanto, a ausência do entendimento conceitual e de processos que primem pela reflexão em tais ferramentas tem as transformado em mecanismos de averiguação de resultados e racionalização de processos decisórios, os quais deveriam ser guiados pela práxis.

Queremos entender por práxis a concepção que integra em uma unidade dinâmica e dialética a prática social e sua pertinente análise e compreensão teórica, a relação entre a prática, a ação e luta transformadora e a teoria que orienta e ajuda a conduzir à ação. É a unidade entre pensamento e ação que permite assumir conscientemente o papel histórico que cada homem está chamado a exercer. (Hurtado, 1993:45).

Se os processos de avaliação, os quais devem ser compreendidos como um valor da ação social, não privilegiarem a investigação e o fortalecimento da reflexão “de-si-de-todos” os envolvidos na ação social, assim como a reflexão sobre o processo da ação, a avaliação será mais um sofisticado instrumento para medir resultados, o que não alude ao desenvolvimento do saber sobre a realidade social e sobre si mesmo, assim como novos conhecimentos, ou melhor, não servirá ao processo de desalienação e nem à compreensão da ação que o Terceiro Setor engaja e para o que ele contribui.

Em virtude de encontrarmos nas ONGs a “liberdade” e a possibilidade da criação de novos e alternativos caminhos para a transformação social, além de executarem ações concretas e precisas, faz-se necessário que a compreensão, a partir de uma visão mais crítica e

alargada das condições e justificativas que impulsionam o setor e que nos impulsionam, seja atualizada constantemente.

Verifica-se que há uma forte demanda, ainda não vocalizada, no Terceiro Setor, para a qualificação de suas ações, no que diz respeito à melhores entendimentos conceituais e práticos que envolvem o desenvolvimento de suas práticas, numa diferente concepção de qualificação que versa hoje sobre as Organizações do Terceiro Setor, a administrativa.

As ações e os valores atribuídos ao desenvolvimento de trabalhos sociais no Terceiro Setor, têm se mostrado mais preocupados em garantir a sustentabilidade da ação, ou seja, da Organização, do que a partir da ação, alcançar resultados e viabilizar contínuos processos de construção de conhecimentos geradores da transformação social.

Nesta lógica entende-se, por exemplo, que a participação do “atendido” na ação ou projeto de base comunitária é provedora da participação no espaço público e do desenvolvimento da consciência crítica, da capacidade de dialogar e de solucionar problemas, pois a partir das ações dos projetos analisados (e não de seus discursos), percebemos que não existe a primazia pela ação direta e transformadora na comunidade para que tais aspectos sejam desenvolvidos.

Para a Psicologia Social Comunitária, o trabalho comunitário deve viabilizar estruturas autônomas de desenvolvimento, que compatibilizem a ação direta na comunidade e a consciência da ação, num processo dialético da prática-teoria-prática. A partir disso poderá ser constitutiva da ação, a desalienação, a conscientização e a cidadania, aspectos tão valorizados nos discursos da ONGs, mas pouco reveladores dos compromissos com a ação. Parafraseando Montero (2006), *o compromisso se manifesta na ação, não no discurso*.

Esta questão problematiza o compromisso estabelecido com a comunidade, o qual deve ter uma relação direta com a participação e que pressupõe, para que a ação possa ser geradora de transformação, que aspectos éticos e políticos lhe outorguem direção, consistência, apoio e se assentem no respeito ao outro, permitindo que a participação seja compreendida como um valor.

A grande maioria dos projetos analisados aponta uma relação com a comunidade que pressupõe partir de suas necessidades e demandas para a construção do projeto a ser desenvolvido, no entanto, o que nota-se é que após este momento, não vemos mais a voz da comunidade nos projetos e nem a indicação de correção de rumos e estratégias de ação que tenham sido vocalizadas pela comunidade, embora no discurso e nos projetos apresentados, a participação e o protagonismo apareçam como resultados esperados.

Os projetos analisados contêm, em suas propostas, aspectos que se relacionam

diretamente com a conquista da cidadania, da participação, do protagonismo. Verifica-se, entretanto, mediante os processos e resultados de suas ações, que muitos conceitos e valores presentes nos objetivos dos projetos, aparecem de maneira difusa na realização de suas ações. É muito comum e aceito pensar, por exemplo, que o bom andamento de um projeto é um benefício para a comunidade na qual se situa, o que denota uma “confusão” e talvez diluição dos conceitos empregados na ação, o exemplo mais comum é a “cidadania”.

Os processos de fortalecimento, problematização e conscientização são geradores de cidadania, robustecedores da sociedade civil e, na medida em que os projetos e as ações comunitárias alcançam transformações em seu entorno, no modo de vida e na capacidade das pessoas que as integram, estão influenciando nas relações de poder, na ordem e na desordem social. (Montero, 2006:166).

Ou seja, a cidadania supõe ações sociais transformadoras diretamente no chão da realidade social, e são estas as ações reveladoras do compromisso estabelecido com a comunidade, lembrando que o compromisso com a transformação social não é unilateral e pressupõe a divisão do poder.

Segundo a Psicologia Social Comunitária, quando o compromisso é reconhecido somente naquele que é o agente externo, a ação não tem caráter duradouro, ela existirá somente enquanto o agente externo estiver presente. Esse é um dos riscos que a ação social pode causar à comunidade, além de configurar-se como ação assistencialista, quando o compromisso é legitimado somente unilateralmente.

Se considera-se que as pessoas com as quais se trabalha como agentes ativos de sua própria transformação, como construtores de sua realidade, então, porque não reconhecer seu compromisso com esta transformação e esta construção? Por acaso não estão interessadas em alcançar mudanças possíveis para a comunidade? É um lugar comum da psicologia comunitária o reconhecimento de que sem a participação da comunidade, sem sua incorporação comprometida com os projetos de interesse social que beneficiam a comunidade, a ação dos agentes externos não tem efeitos duradouros. (Montero, 2005:242).

Verificou-se que o compromisso estabelecido entre o Prêmio Itaú-Social e a vocalização das demandas sociais no fomento de políticas públicas de educação, ainda carece de aspectos que priorizem o fortalecimento comunitário nos projetos premiados, considerando principalmente que os processos que engendram o Prêmio possuem fortes estruturas de diálogo entre a Sociedade Civil e o Estado.

Mediante o crescente grau de adesão dos projetos socioeducativos de base comunitária que o Prêmio Itaú-Unicef tem alcançado ao longo de sua trajetória, demonstra-se a credibilidade e o alcance que o Cenpec e o Prêmio têm no cenário nacional quando o assunto

é educação integral.

Assim, é de extrema importância e fortalecedor de seu compromisso com as transformações sociais na esfera pública e privada, que sejam primados em seus processos e instrumentos de avaliação: a reflexão; o desenvolvimento de ações diretas na comunidade; a conscientização dos conceitos utilizados pelas ONGs, os quais justificam sua razão de ser; e a gritante demanda no Terceiro Setor para que seus gestores reconheçam à si mesmos e reconheçam de quem e do que estão à serviço.

Esta ação, além de contribuir para a vocalização desalienada das ONGs e possibilitar que seja efetivado o compromisso com suas missões e objetivos, possibilitaria o reconhecimento de que o espaço público será mediador do diálogo aberto quando todas as vozes, conscientes de si mesmas e diferentes entre si, forem ouvidas com igual respeito.

Para isso, as ações comunitárias devem operar uma transformação paradigmática que permita que suas intervenções não estejam institucionalizadas no interior de suas ações, que elas não respondam somente à eficiência pela entrega de um serviço, mas que, principalmente, elas se comprometam com seus conteúdos e processos e que a cultura organizacional não se sobreponha ao desenvolvimento e fortalecimento comunitário e social.

A lógica e ação de intervenção social presentes na maioria dos projetos das ONGs, na esfera do Terceiro Setor, reforçam a dependência, travestem a ação assistencialista, tem um fim em si mesmos e não são provedores do fortalecimento comunitário, o qual é fortalecedor da sociedade civil, do espaço público, do diálogo aberto.

Em virtude dos projetos analisados nesta pesquisa – o Prêmio Itaú-Unicef e os projetos premiados pelo mesmo –, terem sido analisados através de seus documentos, nos quais pudemos verificar que o que se valoriza na ação não prima pelo fortalecimento comunitário, embora o Prêmio em si seja uma ação de caráter coletivo que promove o diálogo entre o poder público e as ações da sociedade civil, com um fim político, seria de extrema importância novas propostas de pesquisas diretas no território de intervenção.

Para que a continuidade deste processo investigativo possa pautar-se não somente pela análise de documentos dos projetos inscritos premiados, e assim, contemplar diretamente os atores aos quais são dirigidas as propostas de ações socioeducativas, faz-se necessário que sejam desenvolvidas novas pesquisas que primem pela visibilização da voz da comunidade, para que seja verificado se os projetos que são avaliados efetivamente produzem fortalecimento e para que seja mais um instrumento de vocalização da comunidade e da ação política comunitária.

Bibliografia

Adams, Telmo. *Prática social e formação para a cidadania*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

Barreira, Maria Cecília Roxo Nobre e Carvalho, Maria do Carmo Brant de (orgs). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001

Borón, Atílio. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

Carvalho, Maria do Carmo Brant de (coord.). *Avaliação: Construindo parâmetros das ações socioeducativas*. São Paulo: Cenpec, 2005.

_____. *Avaliação de Percurso: fortalecer organizações sociais e induzir políticas de educação integral*. São Paulo: Cenpec, 2008.

Doimo, Ana Maria. *A vez e a voz do popular: Movimentos Sociais e Participação Política no Brasil pós-70*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará-ANPOCS, 1995.

Faundez, Antônio. *O poder da participação*. São Paulo: Cortez, 1993.

Feltran, G.S. *Desvelar a política na periferia: Histórias de movimentos sociais em São Paulo*. São Paulo: Humanitas, 2005.

Fernandes, Rubem C. *Privado porém público: O terceiro setor na América Latina*. São Paulo: EDUC, 1994.

Freitas Maria de Fátima Quintal de. *A psicologia social comunitária, in: Psicologia social Comunitária: Da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes 1994.

Haddad, S. *ONGs e Universidades*. Petrópolis: Abong, 2002

Hurtado, Carlos Nunes. *Educar para transformar, transformar para educar: Comunicação e Educação Popular*. Petrópolis: Vozes, 1993.

Ioschpe, Evelyn B. (org.). *3º Setor. Desenvolvimento Social Sustentado*. Rio de Janeiro: Gife/Paz e Terra, 1997.

Jovchelovitch, Sandra e Guareschi, Pedrinho (orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Landim, Leilah (org.). *Ações em sociedade – Militância, caridade, assistência etc.* Rio de Janeiro: Nau Editora, 1998.

Minayo, Cecília de S. e Assis, Simone e Souza (orgs.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

Montaño, Carlos. *Terceiro Setor e questão social: Crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

Montero, Maritza. *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria: La tensión entre comunidade y sociedade*. Buenos Aires: Paidós, 2003.

_____. *Introducción a la Psicología Comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

_____. *Hacer para Transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

Santos, Boaventura Souza. *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva Publicações, 1998.

_____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Reinventar la Democracia: reinventar el Estado*. Buenos Aires: CLACSO. 2006

Vasconcelos, Eduardo Mourão. *O que é psicologia comunitária?* São Paulo: Brasiliense, 1985.

Capítulos

Andery, Alberto Abib. Psicologia na comunidade. In: Lane, Sílvia T. M. e Codo, Wanderly (orgs.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Arretche, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: Barreira, Maria Cecília Roxo Nobre e Carvalho, Maria do Carmo Brant de (orgs.) *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

Cardoso, Ruth. Fortalecimento da Sociedade Civil In: Ioschpe, E.B. (coord.). *3º Setor: Desenvolvimento Social Sustentado*. Rio de Janeiro: Gife/Paz e Terra, 1997.

Carvalho, Maria do Carmo Brant de Avaliação de projetos sociais. In: Ávila, Célia M. (org.). *Gestão de projetos sociais*. São Paul: AAPCS, 1999.

Draibe, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In Barreira, Maria Cecília Roxo Nobre e Carvalho, Maria do Carmo Brant de (orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*, São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

Faria, Carlos A. P. e Filgueiras, Cristina A. C. As Políticas dos Sistemas de Avaliação da Educação Básica do Chile e do Brasil In: Hochman, Arretche e Marques (orgs.). *Políticas Sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

Fernandes, Rubem C. O que é o Terceiro Setor? In: Ioschpe, E. B. (coord.). *3º Setor: Desenvolvimento Social Sustentado*. Rio de Janeiro: Gife/Paz e Terra, 1997.

Freitas, Maria de Fátima Quintal de. Práticas em Comunidad Y Psicologia Comunitária. In: Montero, Maritza. *Psicologia Social Comunitária – teoria, método y experiência*. Guadalajara: Universidade de Guadalajara, 2002.

_____. Psicologia na Comunidade, psicologia da

comunidade e psicologia (social) comunitária: Práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90, no Brasil. In: Campos, Helena de Freitas (org.). *Psicologia Social Comunitária – Da Solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes, 2007.

García, Isabel; Giuliani, Fernando e Wiesenfeld, Esther. El Lugar de la Teoría en Psicología Social Comunitaria: Comunidad Y Sentido de Comunidad. In Monteiro, Maritza. *Psicologia Social Comunitária – teoria, método y experiência*. Guadalajara: Universidade de Guadalajara, 2002.

Kisil, Marcos. Organização Social e desenvolvimento sustentável: projetos. In: Ioschpe, E. B. (coord.). *3º Setor: Desenvolvimento Social Sustentado*. Rio de Janeiro: Gife/Paz e Terra, 1997.

Lane, Silvia. Histórico e Fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil. In Campos, Helena de Freitas (org.). *Psicologia Social Comunitária – Da Solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes, 2007.

Magalhães, Selma Marques. Avaliação: Um Substantivo Plural. In Carvalho, Maria do Carmo Brant de (coord.). *Avaliação: Construindo parâmetros das ações socioeducativas*. São Paulo: Cenpec, 2005;

Naves, Rubens. Novas possibilidades para o exercício da cidadania. In: Pinsky, Jayme e Pinsky, Carla Bassanezi (orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

Rifkin, Jeremy. Identidade e Natureza do Terceiro Setor. In: Ioschpe, E. B. (coord.). *3º Setor: Desenvolvimento Social Sustentado*. Rio de Janeiro: Gife/Paz e Terra, 1997.

Salamon, Lester. Estratégias para o fortalecimento do Terceiro Setor. In: Ioschpe, E. B. (coord.). *3º Setor: Desenvolvimento Social Sustentado*. Rio de Janeiro: Gife/Paz e Terra, 1997.

Wiesenfeld, Esther Paradigmas de la psicología social-comunitaria latino americana. In: Montero, Maritza. *Psicología Social Comunitaria: Teoría, método y experiência*. Guadalajara: Universidade de Guadalajara, 2002.

Dissertações e Teses

Cabral, Eloísa H. S. Reptos para o Terceiro Setor: pertinência ao espaço público não estatal da perspectiva da gestão social. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. PUC-SP. São Paulo, 2004.

Coutinho, Joana A. ONGs e políticas neoliberais no Brasil. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. PUC-SP. São Paulo, 2004.

Fonseca, Denise F. Aessos de cidadania: Um exercício analítico. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. PUC-SP. São Paulo, 1997.

Sandra, Célia Terumi Estudo sobre o processo avaliativo de projetos sociais. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. PUC-SP. São Paulo, 2000.

Revistas e Periódicos

Andery, Alberto Abib. “Psicologia social e comunitária” In: Psicologia e Sociedade, Ano IV, Nº 7. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Brito, Raquel Cardoso e Figueiredo, Ângela Leggerini. “Desenvolvimento Comunitário: Uma experiência de parceria” In: Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, Vol. 10, Nº 1. São Paulo: Artes Médicas, 1997.

Draibe, Sônia Miriam. “O Neoliberalismo e As Políticas Sociais”. Revista da USP, Nº 17, p.26-48, 1993.

Freitas, Maria de Fátima Quintal de. “Contribuições da Psicologia Social e Psicologia Política ao Desenvolvimento da Psicologia Social Comunitária: Os Paradigmas de Silvia Lane, Ignacio Martín-Baró e Maritza Montero”. In: Revista Psicologia e Sociedade, Vol. 08, Nº 1, 1996.

_____. “Inserção na Comunidade e Análise de Necessidades: Reflexões Sobre a Prática do Psicólogo”. In: Revista Psicologia Reflexão e Crítica, Vol. 11, Nº 1, 1998.

Gohn, Maria da G. “O novo associativismo e o terceiro setor”. Serviço Social & Sociedade, Nº 58. São Paulo: Cortez, 1998.

Habermas, J. “Mudança estrutural da esfera pública”. Biblioteca Tempo Universitário, Nº 76, São Paulo: Tempo Brasileiro, 1984.

Sandoval, Salvador A. M. “Falando sobre temas de Psicologia Política: Entrevista com Salvador Sandoval”. In: Psicologia Argumento, Vol. 22, Nº 39, p.11-15. Curitiba, 2004.

Zonta, Celso. “Principais questões teórico-metodológicas e políticas envolvidas em intervenções de psicologia social comunitária”. In: Práticas Psicológicas e Reflexões Dialogadas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005

Vídeos

Arretche, Marta. *Gestão e Avaliação de projetos Sociais*. São Paulo: Videoteca PUC-SP, 2006.

Sposati, Aldaíza. *Proteção Social e Terceiro setor*. São Paulo: Videoteca PUC-SP, 2006.

Outras Referências

Caderno de Dúvidas e Respostas do Prêmio Itaú-Unicef 2007

Relatório da Situação da Infância e Adolescência no Brasil: diversidade e equidade. Pela Garantia dos direitos de cada criança e adolescente. Unicef. 2003

Entrevistas concedidas por Yara Brandão B. Lopes – coordenadora do Projeto Prêmio Itaú-Unicef.

Site do Cenpec: www.cenpec.org.br

Mokate “*Desenho e gerência de Políticas Públicas e Programas Sociais*”, 2000. Curso ministrado em 2004 pela Secretaria de Assistência Social (hoje, SMADS) em parceria com o INDES – Instituto Interamericano para o Desenvolvimento Social, dirigido a gestores desta Secretaria e a gerentes de projetos financiados por esta.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)