

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

JOSÉ EDUARDO MARTINS

**A EDUCAÇÃO POPULAR COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO PARA A
VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

Porto Alegre

2018

José Eduardo Martins

A EDUCAÇÃO POPULAR COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO PARA A
VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIAL

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
em Gestão Educacional, pelo Programa
de Pós-Graduação em Gestão
Educacional – Mestrado Profissional da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientadora: Professora Dr^a. Maria Aparecida Marques da Rocha

Porto Alegre

2018

M379e

Martins, José Eduardo

A educação popular como possibilidade de emancipação para a vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social / por José Eduardo Martins. – 2018.

139 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, RS, 2018.

Orientadora: Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha.

1. Prática emancipatória. 2. Desigualdade social. 3. Educação popular. 4. Fundação Fé e Alegria. I. Título.

CDU: 37.014.2

JOSÉ EDUARDO MARTINS

**A EDUCAÇÃO POPULAR COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO PARA A
VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Aprovado em 27 de abril de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha – UNISINOS

Profa. Dra. Gleny Terezinha Duro Guimarães – PUC-RS

Prof. Dr. Telmo Adams – UNISINOS

Para meus familiares e amigos, com gratidão imensa!

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este processo de grande importância para a minha vida pessoal, acadêmica e profissional, gostaria de agradecer a todas as pessoas que me apoiaram na concretização desse projeto de vida. Este processo representou momentos de reflexão plenos de aprendizagens e significados.

Quero agradecer à Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha, minha orientadora, pela amizade, suporte acadêmico e incentivo na elaboração desta pesquisa.

Agradeço a todos os professores e professoras do Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos pela amizade, postura ética e humana e por compartilhar saberes fundamentais para a concretização do presente estudo.

Aos colegas de mestrado, pelos momentos de alegria, amizade e sadia cumplicidade.

Aos trabalhadores sociais e educandos de Fé e Alegria SC, principais sujeitos desta pesquisa, que me possibilitaram compartilhar amizades, vivências e saberes.

À Companhia de Jesus, que me oportunizou a realização do Mestrado Profissional em Gestão Educacional.

Ao professor Afonso Luiz Silva, Diretor do Colégio Catarinense, pelo apoio, compreensão e confiança.

À professora Helena Baroni Luz pela inestimável colaboração.

Aos Companheiros Jesuítas de comunidade.

Aos meus familiares.

E, sobretudo, agradeço a Deus pelo dom da vida, pela saúde e sabedoria que me concede.

“Não basta que seja pura e justa a nossa causa, é necessário que a pureza e justiça existam dentro de nós!” (AMILCAR CABRAL)

RESUMO

A presente pesquisa aborda temas relativos às concepções de educação, aos desafios educacionais contemporâneos, globalização, políticas públicas socioeducacionais, educação popular e exclusão/inclusão social, tendo como foco central da investigação a Proposta Educativa do Movimento de Educação Popular e Promoção Social Fé e Alegria, localizado no município de Palhoça SC. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza como fontes de coleta de dados a análise documental, a observação participante e entrevistas com trabalhadores sociais de Fé e Alegria SC, sendo empregada como metodologia para análise dos dados a análise de conteúdo. A pesquisa busca encontrar respostas ao problema de que forma a Fundação Fé e Alegria SC desenvolve sua proposta de Educação Popular junto às crianças e adolescentes oriundos de famílias de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social no período do contraturno escolar. O objetivo geral consiste em analisar a proposta de Educação Popular da Fundação Fé e Alegria SC, com ênfase na formação de uma identidade emancipatória na vida das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que frequentam as atividades de contraturno da Instituição, a partir da atuação de seus trabalhadores sociais (funcionários, educadores e gestores) com vistas a elaborar uma proposta de formação permanente. Constituem os objetivos específicos: investigar como ocorre a formação dos trabalhadores sociais da Fundação Fé e Alegria SC na perspectiva da Educação Popular, conhecer a concepção de Educação Popular de Fé e Alegria através da análise de documentos institucionais e analisar, através dos discursos dos participantes da pesquisa (trabalhadores sociais de Fé e Alegria SC), como a proposta de Educação Popular da Instituição ocorre no cotidiano. O estudo concluiu que existem indícios, a partir dos sujeitos participantes da pesquisa, de elementos de emancipação e transformação social na vida das crianças e adolescentes, embora frágeis. A Instituição tem sido espaço importante de proteção social para as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que a frequentam, impedindo que as mesmas fiquem expostas a situações de violência física e psicológica caso estivessem na rua ou mesmo em casa, colaborando, desse modo, na garantia de direitos sociais dessa parcela da população. O grupo de educadores entrevistados, refletindo sobre suas experiências docentes, constatou que a proposta educativa da Instituição é teoricamente bem elaborada, demonstrou

conhecer a proposta educativa institucional, porém salientam que não está havendo condições de praticar o que ali está indicado. Como resultado, este estudo propõe a adoção, por parte da unidade de Fé e Alegria SC e dos demais centros socioeducativos de Fé e Alegria no Brasil, de um projeto permanente de formação de seus trabalhadores sociais na perspectiva da Educação Popular.

Palavras-chave: Prática Emancipatória. Desigualdade Social. Educação Popular.

ABSTRACT

This research paper deals with the themes related to the conceptions of education, such as challenges to contemporaneous systems of education, globalization, public socio-political policies, popular education, and social exclusion and or inclusion, whose central focus of investigation is the proposed project of education known as the Popular Education and Social Promotion sponsored by the FOUNDATION FÉ E ALEGRIA, located in the county of Palhoça in the State of Santa Catarina in Brazil. Its main objective is to present a qualitative research which makes use as the basic sources the data collected from the analysis of documents, shared observation, interviews with social workers from the FOUNDATION FÉ E ALEGRIA SC, employed as methodological helpmates to gather insights and selective influx of data and analysis of content. The research is trying to find answers to the problem of how the FOUNDATION FÉ E ALEGRIA SC develops the proposed popular education for children and adolescents coming from families of lower income and in situation of social vulnerability at times of shifts of extra-curricular programs at schools. The main objective is to analyze the proposed program of popular education ministered by the FOUNDATION FÉ E ALEGRIA SC aiming at the creation of an identity conducive to an emancipation of the life of children and adolescents, in a situation of social vulnerability, by transferring to complementary activities of subsidiary nature in between regular programs with the help of social workers (officials, educators, and managers), with a view to drawing up a proposal for permanent training. Among the specific objectives needed to be investigated is the formation of social workers of the FOUNDATION FÉ E ALEGRIA SC, as regards their understanding of popular education by means of a detailed analysis of institutional documents and analyze the texts of the participants of the research (social workers of the FOUNDATION FÉ E ALEGRIA SC) how the project of popular education is being implemented in daily routine. The study drew the conclusion that the educational project of the FOUNDATION FÉ E ALEGRIA SC did in fact achieve forging an identity of emancipation in the life of the children and adolescents who were attended by the institution during the period of complementary educational activity, although fragile. The Institution has been an important area of social protection for children and adolescents in situation of social vulnerability who attend it, preventing them from being exposed to situations of physical and psychological violence if they were on the street or even at home, thus collaborating

to guarantee the social rights of this part of the population. The group of educators interviewed, reflecting on their teaching experiences, found that the educational proposal of the Institution is theoretically well elaborated, demonstrated to know the institutional educational proposal, however they point out that conditions are not occurring to practice what is indicated there. As a result, this study proposes the adoption, by the unit of Fé e Alegria SC and others social-educational centers of Fé e Alegria in Brazil of a permanent project of training its social workers in the perspective of Popular Education.

Keywords: Emancipatory Practice. Social Inequality. Popular Education.

TABELAS

Tabela - Estimativa do investimento público direto em Educação (2000-2004).....46

FIGURAS

Figura - Organograma da estrutura administrativa de Fé e Alegria do Brasil.....79

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1- Percurso da Pesquisa..... | 25 |
| Quadro 2- Quadro Operativo da Pesquisa..... | 31 |
| Quadro 3 – Análise das Categorias..... | 35 |
| Quadro 4- Tendências do IDH do Brasil nos últimos anos..... | 37 |
| Quadro 5- Quantitativo de Participantes da Pesquisa..... | 88 |
| Quadro 6- Codificação dos Participantes da Pesquisa..... | 89 |

GRÁFICOS

Gráfico - Taxa de pobreza e indigência da população brasileira (1990-2014).....73

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ASAV | Associação Antônio Vieira |
| AIEJI | Associação Internacional de Educadores Sociais |
| ANEAS | Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social |
| CRAS | Centro de Referência da Assistência Social |
| CEBAS | Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social na área de Educação |
| CEPAL | Comissão Econômica para América Latina e Caribe |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEC | Centro Cultural de Educação e Cultura Jardim Laranjeiras |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| CNAS | Conselho Nacional de Assistência Social |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| INDITEX | <i>Industria de Diseño Textil S.A.</i> |
| LOAS | Lei Orgânica da Assistência Social |
| MEC | Ministério da Educação |
| MAPFRE | Mutualitat de la Agrupación de Propietarios de Fincas Rústicas de España |
| MPGE | Mestrado Profissional em Gestão Educacional |
| ONG | Organização Não Governamental |
| OCDE | Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| PNAS | Política Nacional de Assistência Social |
| SESC | Serviço Social do Comércio |
| SUS | Serviço Único de Saúde |
| SC | Santa Catarina |

| | |
|----------|--|
| SciELO | Scientific Eletronic Library Online |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UNISINOS | Universidade do Vale do Rio dos Sinos |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UPTC | Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 19 |
| 2 DESAFIOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS..... | 42 |
| 2.1 Educação em Tempos de Globalização..... | 42 |
| 2.2 Educação Pública e Estado..... | 47 |
| 2.3 O Terceiro Setor..... | 52 |
| 3 EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL..... | 58 |
| 3.1 Principais Influências Teóricas..... | 62 |
| 3.2 Atualidade da Educação Popular..... | 65 |
| 3.3 Educação Popular e Teologia da Libertação: uma aproximação histórica..... | 67 |
| 3.4 Exclusão e Inclusão Social: a desigualdade como marca histórica da sociedade brasileira..... | 71 |
| 3.4.1 Ações Socioeducativas e Superação das Desigualdades Sociais..... | 74 |
| 4 O TRABALHO SOCIOEDUCATIVO NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA..... | 77 |
| 4.1 A Fundação Fé e Alegria..... | 77 |
| 4.1.2 Áreas de atuação da Fundação de Fé e Alegria SC..... | 84 |
| 4.1.3 O Contraturno de Fé e Alegria SC..... | 87 |
| 4.2 A Caracterização dos sujeitos..... | 88 |
| 4.3 O Trabalho Socioeducativo pelo Enfoque da Proteção Social..... | 89 |
| 4.4 O Trabalho Socioeducativo pelo Enfoque da Educação Transformadora..... | 93 |
| 4.4.1 Formação em Educação Popular do Trabalhador Social de Fé e Alegria SC..... | 96 |
| 4.5 O Trabalho Socioeducativo pelo Enfoque da Gestão..... | 99 |
| 4.6 O Trabalho Socioeducativo pelo Enfoque da Desigualdade Social..... | 102 |
| PROPOSTA DE INTERVENÇÃO..... | 106 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 110 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 113 |
| DOCUMENTOS CONSULTADOS..... | 122 |
| APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS..... | 124 |
| APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA..... | 126 |
| APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS E RESPONSÁVEIS APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA..... | 128 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE D – CARTA DE ENCAMINHAMENTO DA PROPOSIÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO PERMANENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR ORIENTADO AOS TRABALHADORES SOCIAIS DE FÉ E ALEGRIA NO BRASIL..... | 129 |
| APÊNDICE E – TABELAS COM OS ARTIGOS, PERIÓDICOS E DISSERTAÇÕES SELECIONADOS NAS BASES DE PESQUISAS CONSULTADAS DE ACORDO COM OS DESCRITORES UTILIZADOS..... | 130 |
| ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA COODENADORA REGIONAL DA FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA SC..... | 135 |
| ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNISINOS | 136 |

1 INTRODUÇÃO

Nesta introdução apresentamos, previamente ao tema escolhido para a pesquisa, a trajetória pessoal e profissional do investigador, assim como determinadas experiências que motivaram a escolha da temática, de modo a elucidar ao leitor como chegamos ao objeto da pesquisa desenvolvido no trabalho, trazendo também alguns elementos caracterizadores da Fundação Fé e Alegria.

Nascido no interior de uma família cristã, desde cedo o investigador se deparou com valores relacionados à justiça, respeito pelo outro e compaixão. Ao terminar os estudos superiores em Medicina Veterinária e após um breve período de exercício profissional na área, realiza uma viagem ao Estado do Amapá. Tem a oportunidade de conhecer outra realidade social e cultural brasileira, diferente daquela em que foi criado no sul do Brasil. Entra em contato com educadores e educadoras de um projeto educacional denominado Escola Família Agrícola, que trabalha a dimensão do saber popular aliado à ciência e à técnica. Retornando ao Estado do Paraná, onde vivia sua família, decide ingressar na Companhia de Jesus, ordem religiosa dos jesuítas. Inicia os estudos de Filosofia e, na mesma época, faz uma experiência de inserção popular na cidade de São Luís do Maranhão. Encontra-se com uma realidade de muita pobreza, mas ao mesmo tempo de extrema dignidade. A convivência com estas pessoas sofridas, lutadoras, simples e acolhedoras o impacta profundamente. Paralelamente, começa a refletir sobre as causas da extrema desigualdade social presente na sociedade brasileira. Busca respostas. Entra em contato com o pensamento de Paulo Freire¹ através do livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) encontrado “por acaso” na biblioteca da casa onde se encontrava hospedado. A leitura desse livro o questiona e causa um desassossego intelectual. Jamais havia pensado a educação na perspectiva emancipadora, libertadora e conscientizadora adotada pelo autor. Talvez tenha se passado com ele, neste momento, aquilo que afirma Jorge Larossa em sua reflexão acerca da experiência e do saber de experiência, ou seja, que a experiência “*é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca*” (LAROSSA, 2002, p. 21).

Após a realização desta experiência de inserção em um meio popular e depois de finalizado seus estudos filosóficos e teológicos, ordena-se sacerdote

¹ Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro e uma das principais referências teóricas na educação popular.

jesuíta. Trabalhando, então, em um colégio da rede jesuíta de educação na cidade de Porto Alegre², na função de orientador religioso, passa a acompanhar os alunos da escola nas visitas à Fundação Fé e Alegria RS, um movimento de Educação Popular e Promoção Social vinculado à Companhia de Jesus.

A partir destas visitas à Fundação Fé e Alegria RS, localizada na periferia de Porto Alegre, vislumbra na ação educativa junto às camadas mais empobrecidas da população uma ferramenta essencial para a transformação e emancipação³ social.

Após sua transferência para a cidade de Florianópolis SC e trabalhando como gestor no Colégio Catarinense⁴, entra em contato com a unidade de Fé e Alegria SC, situada na periferia da cidade de Palhoça SC, tornando-se um colaborador da Instituição.

Participando desse novo contexto e buscando respostas as inquietações nascidas e amadurecidas ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional é que encontra o Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

O Mestrado Profissional em Gestão Educacional, por sua vez, fortalece sua convicção pessoal de que a participação democrática e cidadã é um instrumento essencial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Percebe, também, que uma outra educação se faz necessária; outro modelo educacional que não este mercantilizado e destituído do poder emancipador e libertador das maiorias oprimidas e marginalizadas de nossa sociedade, levando-nos a viver em um tempo de tristes paixões (FAUSTI, 1997).

Nesse sentido, sendo um colaborador de Fé e Alegria, passa a desejar percorrer um caminho não somente como parceiro voluntário da Instituição, mas também fazê-lo como pesquisador e gestor.

Ao se adotar a postura de gestor, assume-se a compreensão da necessidade de mudança de concepção a respeito da realidade e o modo de percebê-la e de nela

² Trata-se do Colégio Anchieta.

³ De acordo com Adams (2010, p.43), “Emancipar-se significa [...] livrar-se do poder exercido por outros, aceder à maioria de consciência, capacidade de conhecer e reconhecer as normas sociais e morais. Neste sentido, emancipação social vincula-se a autonomia individual e coletiva. É o contrário de dependência, submissão, alienação, opressão, dominação, falta de perspectiva. Sugere um sujeito coletivo capaz de atuar com autonomia e liberdade [...], e não concessão de quem quer que seja”. É esta concepção de emancipação que adotamos no presente trabalho.

⁴ O Colégio Catarinense pertence a Rede Jesuíta de Educação (RJE).

atuar, ou seja, percebe-se e atua-se nesta mesma realidade a partir de um novo enfoque e olhar, o da gestão.

Sendo assim, com a denominação de gestão emerge uma nova óptica de organização e direção de instituições, tendo em vista a sua transformação e de seus processos, mediante a transformação de atuação das pessoas envolvidas, de forma interativa e recíproca, a partir de uma perspectiva aberta, democrática e sistêmica (LUCK, 2001). Segundo essa autora,

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar de seus profissionais, bem como de alunos e pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania [...] (LUCK, 2011, p.78).

Por sua vez, segundo Brandão (1980), a Educação Popular, compreendida como um processo de libertação mediado pela conscientização⁵ e luta política, foi e continua sendo uma ferramenta privilegiada para a conscientização, emancipação e participação dos setores populares, possibilitando que esta parcela da população brasileira, historicamente explorada e silenciada em seus saberes e aspirações, possa se tornar agente de transformação e protagonista de sua história e não simplesmente massa repetidora de palavras e sonhos alheios.

Desse modo, a especificidade do uso da metodologia da Educação Popular em Fé e Alegria leva o pesquisador a seguinte indagação: será que a proposta educativa da Instituição se concretiza de fato numa proposta emancipatória na perspectiva da Educação Popular? Buscando essa resposta é que dialogamos neste estudo.

Por outro lado, a escolha de Fé e Alegria SC como *locus* da pesquisa, em detrimento de outras unidades da Instituição presentes em território nacional, teve como critério, em primeiro lugar, o fato do investigador já ser um colaborador dessa Instituição, o que facilita o seu acesso aos sujeitos participantes da pesquisa; em segundo lugar, pelo fato dessa unidade, ao contrário de outras unidades da

⁵ A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem e a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada com à *práxis humana*. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos (FREITAS, 2016, p.88).

Instituição no Brasil, desenvolver, como modalidade de intervenção socioeducativa junto às crianças e adolescentes, a metodologia da Educação Popular, objeto da pesquisa; e em terceiro lugar, pelo papel social desenvolvido pela Instituição num contexto de vulnerabilidade social⁶.

Fé e Alegria é um Movimento Internacional de Educação Popular Integral e Promoção Social, baseado nos valores da justiça, liberdade, participação, fraternidade, respeito à diversidade e solidariedade. Foi o contato com a vida dos mais empobrecidos, com suas carências e necessidades que deu lugar à criação do Movimento Fé e Alegria, um sonho acalentado há muito na mente e no coração de seu Fundador, o jesuíta José María Vélaz (Documento Proposta Educativa de Fé e Alegria Brasil, 2009).

Originada na Venezuela em 1955 como uma entidade não governamental de solidariedade social, nasceu para somar esforços da sociedade e do Estado na criação e manutenção de serviços educativos e sociais, sobretudo nas periferias das cidades e no campo. Segundo o Fundador de Fé e Alegria, o sentido de generosidade, que rejeita para si privilégios, porque coloca todos os outros, jovens e crianças, no horizonte de suas opções e considera que também eles estão feridos pelo sequestro de um direito público, a educação, optando por elevá-los ao acesso dessa dignidade concernente à cidadania universal, pela partilha de recursos em ação solidária, necessita estar no centro de qualquer ação educacional. Esse é o movimento reiterado por Fé e Alegria, desde a sua fundação (Documento Proposta Educativa de Fé e Alegria Brasil, 2009).

Sendo assim, José María Vélaz e alguns de seus alunos abraçaram a ideia, em 1955, de maneira a dar forma a uma realidade chamada Fé e Alegria. Como responsável pelo trabalho pastoral e evangelizador dos primeiros alunos da recém-fundada Universidade Católica Andrés Bello de Caracas, entendeu que para a formação humana e cristã daqueles universitários era necessário despertar sua

⁶ Vulnerabilidade social é o conceito que caracteriza a condição de grupos de indivíduos que estão à margem da sociedade, ou seja, pessoas ou famílias que estão em processo de exclusão social, principalmente por fatores socioeconômicos. Algumas das principais características que marcam o estado de vulnerabilidade social são as condições precárias de moradia e saneamento, os meios de subsistência inexistentes e a ausência de um ambiente familiar. Abramovay apud Guareschi (2007) define situações de vulnerabilidade social aquelas nas quais determinados grupos, famílias e indivíduos encontram-se incapacitados para lidar com as circunstâncias do cotidiano da vida em sociedade e de se movimentarem na estrutura social. Essas situações não se restringem aos determinantes econômicos, pois perpassam também as organizações simbólicas de raça, orientação sexual, gênero, etnia (MONTEIRO, 2011, p. 35).

sensibilidade por meio do contato direto com os problemas e a urgência de responder concretamente aos grandes desafios (Documento Proposta Educativa de Fé e Alegria Brasil, 2009).

Desse modo, paulatinamente, foram sendo gestadas iniciativas educacionais nas periferias das grandes cidades. José Maria Vélaz costumava repetir que Fé e Alegria não devia ser somente uma educação para os pobres, porém a melhor educação, educação de excelência, uma educação integral.

Assim sendo, a partir da inspiração desse jesuíta e seus primeiros alunos e colaboradores, surge a Fundação Fé e Alegria, primeiramente na Venezuela e depois em outros países da América Latina e enfim no Brasil (Documento Proposta Educativa de Fé e Alegria no Brasil, 2009).

No Brasil, a Fundação Fé e Alegria, filiada à Federação Internacional Fé e Alegria, foi criada num contexto de efervescência política nacional, quando a sociedade organizada exigia a abertura democrática do país. No campo educativo, recebeu influência determinante da Pedagogia da Educação Popular de Paulo Freire, bem como das opções da Igreja Católica no continente⁷, frutos do Concílio Vaticano II⁸ (Documento Proposta Educativa de Fé e Alegria no Brasil, 2009).

Com o passar dos anos, o Movimento se estendeu ao Equador (1964), Panamá (1965), Peru (1966), Bolívia (1966), El Salvador (1968), Colômbia (1972), Nicarágua (1974), Guatemala (1976), Brasil (1981), República Dominicana (1991), Paraguai (1992), Argentina (1995), Honduras (2000), Chile (2004), Haiti (2004), Chade-África (2007) e Uruguai (2008).

Além da presença na América Latina, em 1985 se estabeleceu na Espanha, como uma plataforma de apoio aos países latino-americanos e de difusão do trabalho do Movimento na Europa (Documento Proposta Educativa de Fé e Alegria no Brasil, 2009).

⁷ Destacamos aqui a II Conferência Episcopal Latino-Americana, conhecida por Conferência de Medellín, realizada em 1968 na cidade de Medellín, Colômbia, logo após o Concílio Vaticano II e que fez a opção preferencial pelos pobres do continente.

⁸ Os Concílios são reuniões de dignidades eclesíásticas e teólogos, num esforço comum da Igreja Católica, ou parte dela, no sentido de manter a sua preservação e defesa, ou guarda da fé e da doutrina católica. No caso do Concílio Vaticano II, convocado no dia 25 de dezembro de 1961 pelo papa João XXIII e encerrado no dia 08 de dezembro de 1965, já sob o papado de Paulo VI, a necessidade de defesa da fé se fez de modo universal, porque as situações contemporâneas de proporções globais abalaram a Igreja. Dentre as intenções fundamentais desse Concílio destacam-se o seu caráter ecumênico e pastoral, ou seja, “a Igreja Católica sente-se urgida a mostrar-se mãe amorosa de todos, benigna, paciente, cheia de misericórdia e bondade com os filhos dela separados” (Compêndio do Vaticano II, 1986, p.8).

Na busca por respostas às urgências de educandos, famílias, comunidades e outros atores, a proposta de Fé e Alegria se concretiza em diversas iniciativas nos diferentes países onde atua, através de programas e ações de Educação Popular e de Promoção Social.

O Movimento, em parceria com a comunidade local, sociedade civil, governos, autarquias, universidades e igrejas, desenvolve programas nas áreas da educação popular, educação não formal, desenvolvimento comunitário, formação de educadores populares, comunicação e ação pública (Documento Proposta Educativa de Fé e Alegria no Brasil, 2009).

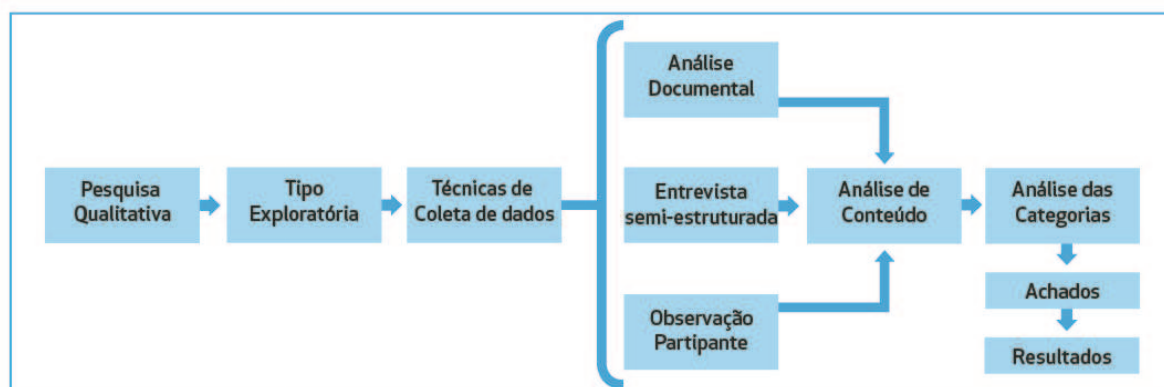
O caminho da investigação

Minayo (2001) define a pesquisa como atividade básica da ciência na sua indagação e descoberta da realidade. Sendo assim, a metodologia empregada neste estudo teve como finalidade demonstrar como se relacionam os fundamentos teóricos com as questões de ordem prática no que se refere à execução da pesquisa.

Nesse sentido, optamos pelo estabelecimento de uma metodologia qualitativa de caráter exploratório (CHIZZOTTI, 2006), destacando as características mais importantes desse tipo de investigação. Posteriormente, buscamos demonstrar o método de coleta e análise dos dados que foram obtidos, utilizando as possibilidades oferecidas pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977 e 1995) e (MORAES, 1999), levando em consideração a subjetividade e os significados expressos pelos sujeitos da pesquisa.

O quadro 1 a seguir mostra, resumidamente, o percurso da pesquisa:

Quadro 1 – Percurso da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Por sua vez, o conceito de pesquisa qualitativa, devido a sua relevância para muitas profissões e disciplinas, não é tão simples de ser definida. De acordo com Yin (2016, p.6),

[...] o termo pesquisa qualitativa pode ser como os outros termos do mesmo gênero – por exemplo, *pesquisa sociológica*, *pesquisa psicológica*, ou *pesquisa educacional*. Dentro de sua própria disciplina ou profissão particular, cada termo implica um amplo conjunto de pesquisa, abarcando uma diversidade de métodos altamente contrastantes.

Sendo assim, Yin (2016, p.7) destaca cinco características para uma pesquisa qualitativa:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas [...] *participantes* [...] de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar *múltiplas fontes de evidência* em vez de se basear em uma única fonte.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa busca compreender o universo dos significados produzidos pela rica diversidade da experiência humana em diferentes e variados contextos sociais, ambientais e institucionais “[...] em que as vidas das pessoas se desenrolam. Em muitos aspectos, essas condições contextuais podem influenciar muito todos os eventos humanos” (YIN, 2016, p.7).

Outro ponto a destacar refere-se ao fato de que alguns investigadores qualitativos, empenhados no estudo de grupos sociais marginalizados, colocam como objetivo de suas pesquisas não só a intenção de estudar e compreender os significados, mas também contribuir para as condições de vida dos sujeitos pesquisados (ROMA e APPLE, 1990; LATHER, 1988, apud BOGDAN e BIRTEN, 1994).

Desse modo, a fim de entender o contexto e a complexidade do objeto de estudo, utilizamos como referência a compreensão de que a metodologia adotada em uma pesquisa é um caminho a ser seguido para uma abordagem da realidade. Para Minayo (2001, p.16), o conceito de metodologia relaciona-se com “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre se referindo a elas”.

Na concepção expressa por Gil (2009, p.41), as pesquisas classificadas como exploratórias “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

Sendo assim, na execução da investigação, o pesquisador frequentou o espaço de Fé e Alegria de Palhoça SC duas vezes por semana pelo período da manhã, participando das atividades curriculares do contraturno junto ao grupo de crianças e adolescentes e envolvendo-se em outras situações da realidade cotidiana de Fé e Alegria SC, tais como: momentos de refeição em comum, reuniões, conversas em particular ou em grupo com os trabalhadores sociais⁹ da Instituição, a fim de familiarizar-se com o objeto de pesquisa de modo a torná-lo mais explícito.

Esta experiência *in locus* possibilitou-nos constituir alguns fundamentos que contribuíram para o aprofundamento do problema da pesquisa, que busca responder a pergunta de que forma a Fundação Fé e Alegria desenvolve sua proposta de Educação Popular junto às crianças e adolescentes oriundos de famílias de baixa renda¹⁰ e em situação de vulnerabilidade social no período do contraturno escolar?

⁹ No espaço dessa pesquisa utilizaremos a terminologia “trabalhador social” para referir-se aos diferentes profissionais (gestores, educadores e funcionários) que atuam no espaço de Fé e Alegria SC.

¹⁰ De acordo com Decreto nº 6.135, de 26 de Junho de 2007, Art.4º, inciso II, da Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República do Brasil, que dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências, família de baixa renda é aquela com renda familiar mensal per capita de até meio salário mínimo ou a que possua renda familiar mensal de até três salários mínimos (disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 14 de abril de 2017).

Por sua vez, no âmbito da investigação, foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados: análise documental, observação participante e entrevista semi-estruturada.

A análise documental é uma técnica de coleta de dados muito importante e que possui ampla aplicabilidade como instrumento metodológico. Historicamente, o documento tem sido reconhecido como informação registrada por escrito. Para Appolinário (2009, p.67), a definição de documento pressupõe,

[...] qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade que passa a ser fonte de consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros [...].

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009, p.5), “[...] o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como: filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres [...]”.

Os autores afirmam ainda que a etapa de análise dos documentos tem por objetivo reelaborar ou produzir conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. Do mesmo modo, destacam a importância da análise documental em pesquisas, tanto como instrumento metodológico principal, quanto como instrumento complementar. De acordo com Sá-Silva; Almeida; Guindane (2009, p.13), “[...] dependendo do objeto de estudo [...], pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar”.

Sendo assim, a análise documental foi a técnica empregada para a realização dos estudos necessários à investigação de Fé e Alegria por meio de seus documentos internos, com destaque para o Projeto Político Pedagógico (2011) e a Proposta Educativa (2009).

Outra técnica de coleta de dados utilizada na pesquisa foi a observação participante. A observação é uma técnica de coleta de dados que pode oferecer as primeiras pistas de uma investigação, como também pode ser fonte de dados complementares ou principais de uma pesquisa. Segundo Triviños (2015, p.153),

Observar, naturalmente, não é apenas olhar. Observar é destacar de um conjunto [...]. Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido

abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc.

Para Vianna (2003, p. 14), a observação é um “[...] processo empírico por intermédio do qual usamos a totalidade de nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos factuais”. Freire (2008) confirma esse entendimento ao afirmar que é indispensável educar o olhar da observação, afirmação que resulta no entendimento de que é necessário um olhar despido de estereótipos ou egocentrismos. Farias et al. (2010, p.70), complementam que “[...] se o pesquisador não souber, com clareza, o que vai observar, ele pode correr o risco de registrar aspectos irrelevantes para seu problema de pesquisa ou mesmo deixar de notar um aspecto inusitado que seria importante”. Nesse sentido, a busca de dados por meio da observação deve ser precedida de uma reflexão acerca dos objetivos da coleta de dados.

Referindo-se a observação participante, Minayo (2001, p.59) afirma que se trata de uma técnica que,

[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto.

Desse modo, a utilização da observação participante como técnica de coleta de dados permite colher uma variedade de informações, situações e fenômenos diretamente da realidade pesquisada (MINAYO, 2001).

Sendo assim, empregamos a técnica da observação participante sobre a realidade investigada com vistas a obter os dados relacionados aos objetivos da pesquisa.

Do mesmo modo, procedemos com a entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de dados. A entrevista como técnica de coleta de dados é, segundo Minayo (2001, p.57), “[...] o procedimento mais usual no trabalho de campo [...]” e constitui-se em uma conversa entre entrevistado e entrevistador. Apesar disso, vale notar a importância de transformar essa conversa a dois (ou entre vários interlocutores) em um procedimento que possua validade científica. Para Minayo (2001, p.57), as entrevistas podem ser consideradas, de forma sintética, como “[...] conversa a dois com propósito bem definido”.

Por sua vez, a entrevista é definida por Haguette (1997, p.86) como um “[...] processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. O tipo de entrevista utilizada na coleta das informações para a pesquisa foi a semiestruturada. Segundo Triviños (2015, p. 146),

[...] a entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

A forma de registro das entrevistas semi-estruturadas foi a gravação das entrevistas, que posteriormente foram transcritas e analisadas. As entrevistas ocorreram nas dependências da Fundação Fé e Alegria e tiveram duração de aproximadamente 30 minutos cada uma. Foram entrevistadas duas gestoras, quatro educadoras e duas funcionárias da Instituição durante os meses de setembro e outubro de 2017. A finalidade das entrevistas foi alcançar os objetivos propostos para o presente estudo.

O objetivo geral da investigação consiste em analisar a proposta de Educação Popular na formação de uma identidade emancipatória na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que frequentam as atividades de contraturno de Fé e Alegria através da atuação de seus trabalhadores sociais, com vistas a elaborar uma proposta de formação permanente.

Os objetivos específicos consistem em:

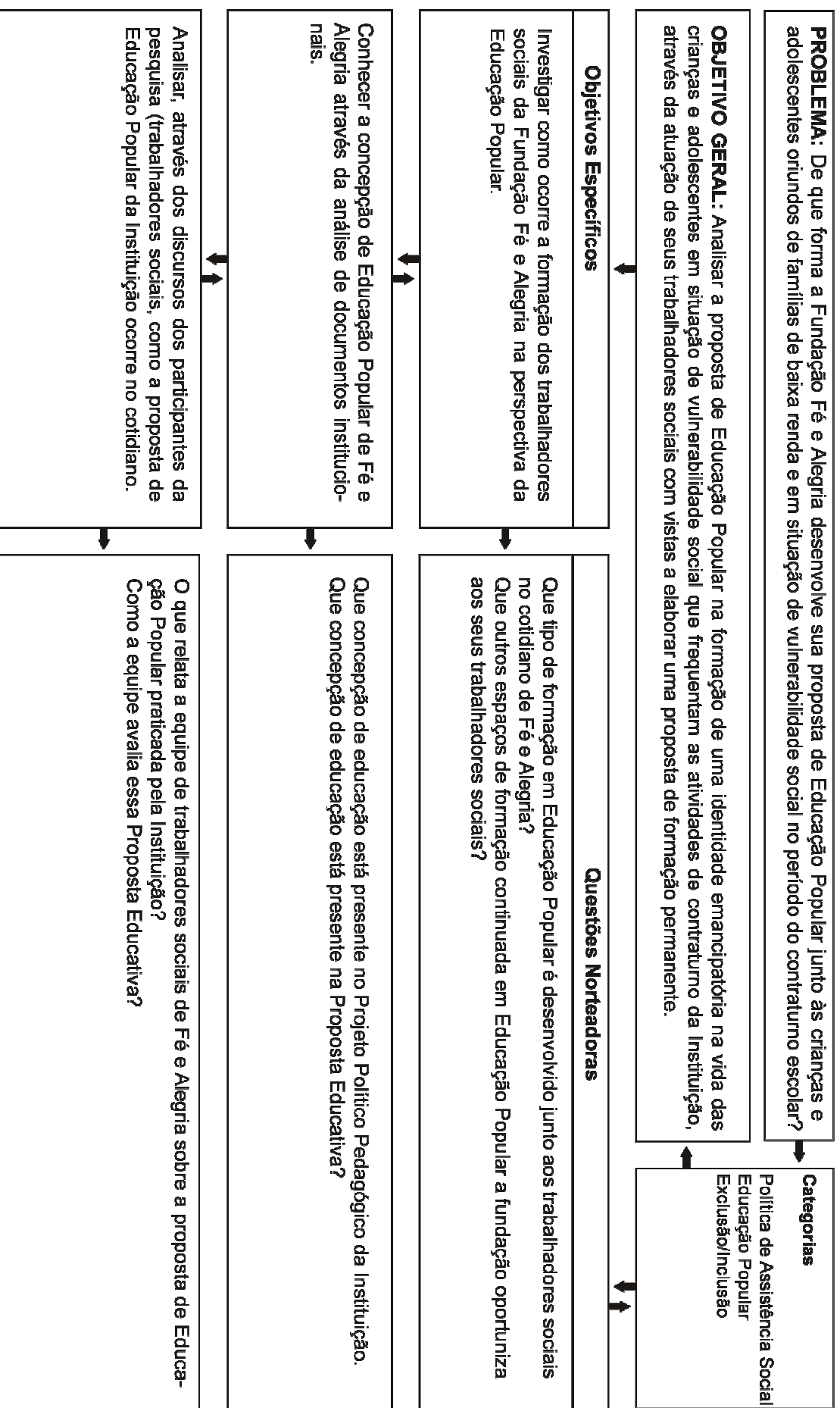
- a) Investigar como ocorre a formação dos trabalhadores sociais da Fundação Fé e Alegria na perspectiva da Educação Popular.
- b) Conhecer a concepção de Educação Popular da Instituição através da análise de documentos institucionais.
- c) Analisar, através dos discursos dos participantes da pesquisa (trabalhadores sociais), como a proposta de Educação Popular da Instituição ocorre no cotidiano.

Procurando auxiliar no desenvolvimento da investigação e com o intuito de melhor responder aos objetivos, estabelecemos as questões norteadoras conforme segue, evidenciando-as por completo no quadro que apresenta o esquema operativo da pesquisa:

- a) Que tipo de formação em Educação Popular é desenvolvido junto aos trabalhadores sociais no cotidiano de Fé e Alegria?
- b) Que outros espaços de formação continuada em Educação Popular a Instituição oportuniza aos seus trabalhadores sociais?
- c) Que concepção de educação está presente no Projeto Político Pedagógico?
- d) Que concepção de educação está presente na Proposta Educativa da Instituição?
- e) O que relata a equipe de trabalhadores sociais a respeito da proposta educativa praticada?
- f) Como a equipe avalia a proposta educativa?

A seguir apresentamos o quadro operativo da pesquisa:

Quadro 2 - Quadro Operativo da Pesquisa



Fonte: Realizado pelo autor tendo como referência o quadro elaborado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha

No que se refere à estratégia de coleta das informações, utilizamos os dados e evidências de diferentes naturezas, a saber: a análise documental para levantar dados e informações necessárias para a investigação da Instituição por meio de seus documentos institucionais, a observação participante quando das visitas a Fé e Alegria SC durante o período da investigação e as entrevistas semi-estruturadas junto aos sujeitos participantes da pesquisa.

Importante esclarecer que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e aprovada de acordo com o Parecer Consubstanciado número 2.283.571 do mesmo Comitê, conforme anexo B. No anexo A, é apresentada a Carta de Anuência da Coordenadora Executiva de Fé e Alegria SC para realização da pesquisa.

Os sujeitos desta investigação tiveram mantidos, conforme compromisso firmado, total privacidade, sendo a sua concordância na manutenção do sigilo expressa “de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida” (CONEP, 2012, p.5), por meio de assinatura no correspondente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (de apresentação obrigatória pelas normas estabelecidas pelo Comitê de Ética), conforme modelo constante dos apêndices B e C.

Para a análise dos dados do estudo fizemos uso da análise de conteúdo, por constituir um conjunto de técnicas de análise das comunicações que possibilitou enriquecer a leitura dos dados coletados e compreender os significados das mensagens face às questões norteadoras da investigação, estabelecendo as consequentes interpretações e inferências.

Por sua vez, diversos autores abordam a análise de conteúdo utilizando conceitos e terminologias diferenciadas. Para Minayo (2001, p.74), a análise de conteúdo constitui um “[...] conjunto de técnicas para verificação de hipóteses e/ou questões” e para “[...] a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos [...]”.

Quanto aos objetivos e funções da análise de conteúdo, Chizzotti (2006, p.98) indica que o objetivo é “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações”.

Em 1977, Bardin publicou a obra *L'analyse de contenu*, convertendo-se em principal referência até os dias de hoje, na qual o método foi configurado. Para Bardin (1977, p.35), a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Desse modo, tendo como objetivo aprofundar o tratamento dos dados para assim explorá-los com maior profundidade, estabelecemos como base da pesquisa a conceituação e as etapas da técnica de análise de conteúdo explicitadas por Bardin (1977), associadas às concepções de Roque Moraes (1999), que adota a análise de conteúdo como técnica de análise dos dados.

Vale ressaltar que, para Moraes, a análise de conteúdo representa “[...] bem mais que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias” (MORAES, 1999, p.2).

Segundo Bardin (1995, p. 95), as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

A pré-análise corresponde à fase de organização. De acordo com Bardin (1995, p.95),

[...] geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A “[...] exploração do material [...]” (BARDIN, 1995, p.95), refere-se à análise propriamente dita, sendo indispensável que os dados obtidos tenham passado pela pré-análise. Nas palavras da autora, “[...] se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 1995, p.101). Por sua vez, a fase do “[...] tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação [...]” é a fase na qual os dados brutos tornam-se “[...] falantes [...]” (BARDIN, 1995, p.101).

No entanto, Bardin (1995) rejeita a ideia de rigidez e de completude, deixando claro que a sua proposta acaba oscilando entre polos que envolvem o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade, pois que “Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo

escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-inédito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 1995. p.9).

Para a construção do método para a análise de conteúdo, consideramos as etapas indicadas por Moraes (1999, p.4), “1 – preparação das informações; 2 – unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3 – categorização ou classificação das unidades em categorias; 4 – descrição; 5 – interpretação”.

Nessas etapas extraímos passagens significativas das comunicações que, de algum modo, revelaram argumentos, ideias, valores ou percepções dos sujeitos entrevistados em relação às categorias finais: Política de Assistência Social, Educação Popular e Exclusão/Inclusão Social. A partir das categorias iniciais derivadas das frases dos sujeitos entrevistados, desenvolvemos e identificamos as categorias emergentes.

Desse modo, delimitamos as unidades de registro e consideramos as unidades de contexto, que conforme Moraes (1999, p.6), constituem “[...] uma unidade de modo geral mais ampla do que a de análise, que serve de referência a esta, fixando limites contextuais para interpretá-la”. Para o autor, deve-se levar em consideração “[...] além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem” (MORAES, 1999, p.3).

No quadro a seguir são apresentadas as categorias analisadas.

Quadro 3 – Análise das Categorias

| Unitarização | Categorias | | |
|----------------------------|---|-------------------------|--------------------------------|
| | Inicial | Emergente | Final |
| Frases dos sujeitos | Acolhimento Vulnerabilidade Social Atendimento Comunidade Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Famílias | Proteção Social | Política de Assistência Social |
| | Participação Emancipação Transformação Cidadania Autonomia Protagonismo | Educação Transformadora | Educação Popular |
| | Violência Insegurança Marginalização Falta de oportunidades Conformismo | Desigualdade Social | Exclusão/Inclusão Social |

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Justificativa da investigação

A justificativa da pesquisa decorre do fato de que, historicamente, o modelo educacional brasileiro esteve orientado para a formação das classes mais abastadas da sociedade (CASTRO, 2014). Às classes populares¹¹, aos indígenas e

¹¹ Designamos por classes populares aquela parcela da população que vive, em sua maioria, nos bairros de periferia dos grandes centros urbanos. As classes populares são constituídas de famílias de trabalhadores e trabalhadoras braçais, de operários e operárias; alguns podem ser educadores e educadoras pouco qualificadas; famílias de sem-terra; famílias de sem-teto; famílias de pequenos agricultores do campo e da cidade. As classes populares sobrevivem com uma renda mensal equivalente à de famílias de baixa renda, ou seja, com renda familiar mensal de até três salários mínimos ou renda familiar mensal per capita de até meio salário mínimo. As classes populares são as que, historicamente, têm sofrido as consequências da alienação e da opressão

afrodescendentes, a educação nunca foi pensada como uma prioridade, sendo dispensada a essa parcela da população um tratamento de dominação, opressão e silenciamento de suas vozes e culturas. Para Castro (2014, p. 41), “Somos herdeiros de uma sociedade elitista, em que a educação atendia apenas os níveis mais altos”.

Paralelamente ao modelo educacional oficial, historicamente orientado à elite e carregado de propósitos e propostas pedagógicas conservadoras e descontextualizadas, houve aqueles que ousaram sonhar modelos alternativos de educação, mais contextualizados e voltados à conscientização¹² das classes populares.

Por outro lado, constata-se em nossos dias, apesar de reiterados esforços em sentido contrário, como foi o trabalho pedagógico empreendido por Paulo Freire durante sua vida de educador militante, a permanência da má qualidade da Educação Pública no Brasil, fato este que colabora para o alargamento da desigualdade social no país ao negar a milhares de brasileiros e brasileiras a apropriação daquelas competências e habilidades necessárias para o seu pleno desenvolvimento como cidadão e cidadã e para a inserção destes no mercado de trabalho de maneira mais qualificada e humanizada. Esta realidade é sem dúvida um dos principais motivos do país apresentar, historicamente, resultados pouco satisfatórios em relação a índices sociais que medem, por exemplo, o desenvolvimento humano da população (IDH¹³).

O Quadro 4 apresentado a seguir retrata tendências do IDH do Brasil nos últimos anos com base em dados de séries temporais consistentes.

social, cultural, política e econômica por parte de grupos que falam em seu nome, impedindo-as de tornarem-se capazes de se afirmarem como classe social e de protagonizarem sua própria história. São os oprimidos que formam a classe oprimida, cujo processo de conscientização de sua condição de classe oprimida é um passo necessário para a transformação revolucionária da sociedade, ato amoroso, humanizador e que liberta tanto os oprimidos quanto os opressores (OLIVEIRA, 2016).

¹² A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciênciamundo é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à *práxis humana*. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos (FREITAS, 2016, p.88).

¹³ O índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é um indicador que vai de zero a um. Quanto mais próximo de um, maior o desenvolvimento humano. O índice mede o progresso de uma nação a partir de três dimensões: renda, saúde e educação (Relatório de Desenvolvimento Humano 2016. Disponível em :<<http://www.br.undp.org>>. Acesso em: 29 mai. 2017).

Quadro 4 – IDH no Brasil nos últimos anos

| | Expectativa de vida ao nascer | Expectativa de anos de estudo | Média de anos de estudo | RNB per capita (2011 PPP\$) | IDH |
|------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------|
| 1990 | 65.3 | 12.2 | 3.8 | 10.746 | 0,611 |
| 1995 | 67.6 | 13.3 | 4.6 | 11.238 | 0,649 |
| 2000 | 70.1 | 14.3 | 5.6 | 11.339 | 0,685 |
| 2005 | 71.9 | 13.8 | 6.1 | 12.117 | 0,698 |
| 2010 | 73.3 | 14.0 | 6.9 | 14.173 | 0,724 |
| 2011 | 73.6 | 14.2 | 7.0 | 14.580 | 0,730 |
| 2012 | 73.9 | 14.2 | 7.2 | 14.472 | 0,734 |
| 2013 | 74.2 | 15.2 | 7.3 | 14.582 | 0,747 |
| 2014 | 74.5 | 15.2 | 7.7 | 14.858 | 0,754 |
| 2015 | 74.7 | 15.2 | 7.8 | 14.145 | 0,754 |

Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano 2016. Disponível em: <www.br.undp.org> Acesso em: 29 mai.2017.

Apesar de avanço significativo no IDH nos últimos anos, continuamos um dos países mais desiguais do planeta. Segundo estudo realizado por Ávila e Conceição (2015, p. 18), a distribuição da riqueza no Brasil em 2012 apresentou a seguinte distribuição: “[...] os 50% mais pobres detêm 2% da riqueza; 37% dos brasileiros detêm 10,6% da riqueza; 13% possuem 87,4% da riqueza”. Tamanha desigualdade na distribuição da riqueza produzida irá se refletir num subdesenvolvimento crônico e na deterioração social.

Sendo assim, a contribuição de uma educação pautada nos princípios da conscientização e valorização dos saberes populares torna-se um instrumento indispensável de emancipação àquela parcela da população historicamente impedida de protagonizar seu próprio destino, tanto ontem como hoje. Em relação ao processo de conscientização, Freire (1979, p. 15) afirma que:

A conscientização é [...] um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.

Essa tomada de consciência do homem e da mulher frente à realidade, esse desvelamento crítico do mundo injusto e desigual no qual se vive, torna-se condição para a assunção de um compromisso efetivo diante do contexto histórico-social, desencadeando um processo de emancipação e de luta contra toda forma de opressão. O processo emancipatório humano e social torna-se “uma conquista política a ser efetivada pela *praxis*¹⁴ humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social” (MOREIRA, 2016, p. 145).

Justifica-se a pesquisa, portanto, pela necessidade de qualificação da proposta de Educação Popular de Fé e Alegria SC como instrumento de emancipação humana e social no contexto de uma sociedade em processo de desumanização e exclusão crescentes.

Adicionalmente, a pesquisa se justifica pelo conhecimento que pretende gerar em relação às estratégias de gestão dos diversos centros sociais de Fé e Alegria no Brasil, a partir de uma perspectiva emancipatória, democrática e libertadora. Os resultados alcançados poderão servir de base para novas análises ou promover novos estudos. Ao final, a pesquisa poderá subsidiar, orientar e incentivar outros gestores de Fé e Alegria no Brasil e América Latina na concepção e execução de projetos socioeducativos concebidos a partir da metodologia da Educação Popular.

Levantamento dos Dados

Para fins desta pesquisa, procedemos a uma busca sistematizada de dados localizados na coleção de revistas, periódicos e artigos científicos da base SciELO – *Scientific Electronic Library Online*; da base CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), vinculada ao Ministério da Educação e da Biblioteca Unisinos.

¹⁴ Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia (ROSSATO, 2016, p.325).

Essas bases pesquisadas reúnem uma coleção selecionada de periódicos, revistas, artigos científicos brasileiros e estrangeiros de temáticas variadas.

O presente levantamento de dados mostrou-se um importante elemento de revisão de literatura que ofereceu como resultado a síntese dos principais interesses da pesquisa e enfoques dados nos estudos do tema. Nesse sentido, de acordo com Romanowski e Ens (2006, p.36), “[...] a análise do campo investigado é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia”.

Sendo assim, em relação aos dados obtidos no presente estudo, procedemos do seguinte modo: a partir da identificação das bases de pesquisa, realizamos a escolha dos *descritores* para a busca nas referidas *bases*. Os *descritores* utilizados para as buscas foram: *educação popular*, *educação e inclusão social*, *pedagogia emancipatória para crianças e adolescentes* e *política de assistência socioeducativa*. O período de delimitação escolhido para as buscas nas bases de pesquisa foi de 2007 a 2017. A escolha desse período foi motivada pela necessidade de encontrar estudos atuais sobre a temática pesquisada. A pesquisa nas bases foi concluída em junho de 2017.

Desse modo, a partir da base de pesquisa da *CAPES* e utilizando o *descriptor educação popular*, foram selecionados 06 (seis) artigos relacionados ao tema de pesquisa. A partir da mesma base de pesquisa e por meio do uso do *descriptor pedagogia emancipatória para crianças e adolescentes*, foi selecionado 01 (um) artigo relacionado ao tema de pesquisa. A partir da base de pesquisa *Biblioteca Unisinos* e utilizando o *descriptor educação popular*, foram selecionados 06 (seis) artigos relacionados ao tema de pesquisa. Ainda utilizando a mesma base e utilizando o *descriptor educação popular*, foram selecionadas 02 (duas) *dissertações* que se aproximam do tema de pesquisa. A partir da base de pesquisa *CAPES/MEC* e *SciELO* e utilizando o *descriptor educação e inclusão social*, foram selecionados 07 (sete) artigos. A partir da base de pesquisa *CAPES/MEC* e *SciELO* e utilizando o *descriptor política de assistência socioeducativa*, foram selecionados 08 (oito) artigos.

As tabelas com os artigos, periódicos e dissertações encontrados e classificados nas respectivas bases de pesquisas consultadas de acordo com os *descritores* utilizados e a aproximação com o tema da pesquisa se encontram no Apêndice E.

A análise dos estudos selecionados se mostrou muito significativa no sentido de apontar caminhos seguidos em pesquisas, notadamente de cunho qualitativo, para se investigar o tema da pesquisa sob diversas perspectivas.

Destacamos que o número de estudos encontrados nas bases de dados pesquisadas que tratam exclusivamente do público infanto-juvenil no âmbito da Educação Popular, indica que existem poucas pesquisas sobre a temática e apontam para a necessidade de novos estudos para aprofundamento do assunto. No que diz respeito à ação socioeducativa e à política de assistência social direcionada a esse segmento da população, existe um número significativo de pesquisas.

Foram ainda selecionados para análise documental 02 (dois) documentos encontrados na sede da Fundação Fé e Alegria SC: Proposta Educativa de Fé e Alegria no Brasil e Projeto Político Pedagógico de Fé e Alegria SC.

Portanto, todo este material identificado serviu para subsidiar teoricamente a elaboração da pesquisa, auxiliando, posteriormente, na análise e interpretação dos dados coletados.

A concretização da investigação

Iniciamos o estudo pelo capítulo introdutório. Segue o capítulo intitulado “Desafios Educacionais Contemporâneos”. Trazemos presente nesse capítulo a atual influência internacional sobre as políticas educacionais, fundamentando a análise em autores brasileiros e estrangeiros, relacionando essa problemática com a redefinição que vem ocorrendo na relação entre Estado e Educação no marco da globalização neoliberal, bem como com a emergência do Terceiro Setor que desponta como alternativa contraditória na solução dos atuais problemas sociais e educacionais brasileiros. Ao final do capítulo, abordamos a concepção dialética de educação como alternativa orientada à transformação da realidade social e educacional contemporânea.

O capítulo três aborda o tema da Educação Popular na América Latina e no Brasil, analisando o contexto histórico-social de sua origem e buscando definir e conceituar de que tipo de educação se trata e quais suas características principais. Posteriormente o capítulo apresenta as principais correntes teóricas que

influenciaram na gênese histórica da Educação Popular no continente latino-americano e por fim busca-se analisar os elementos que a caracterizaram no passado e que ainda hoje carregam dentro de si a força da transformação e da libertação, num contexto de hegemonia econômica neoliberal e de um neocolonialismo. Ainda neste capítulo abordamos a histórica relação existente entre Teologia da Libertação e Educação Popular no contexto eclesial e social latino-americano, sobretudo a partir da II Conferência Episcopal de Medellín, bem como o cenário de Exclusão/Inclusão Social em que vive historicamente grande parcela da população brasileira e latino-americana, que busca esclarecer o fenômeno contemporâneo da exclusão e inclusão sociais no marco de uma sociedade capitalista que segrega e depois inclui de modo sempre mais precário. Ao final do capítulo são analisadas as ações socioeducativas empreendidas tanto pelo poder público quanto pelo Terceiro Setor em relação aos princípios que as regem, influenciando, desse modo, na manutenção ou superação das desigualdades sociais na atualidade.

O quarto capítulo, intitulado “O Trabalho Socioeducativo numa perspectiva emancipatória” aborda, inicialmente, a trajetória do Movimento Fé e Alegria desde a sua fundação na Venezuela até os dias atuais, marcando sua presença em vários países do continente latino-americano, africano e europeu. Posteriormente, trata dos dados empíricos, resultado das entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa, da análise documental e da observação participante. A discussão dos dados da pesquisa é o traço principal desse capítulo, no qual buscaremos traduzir o significado e o deciframento dos discursos dos sujeitos entrevistados por meio da metodologia de análise de dados qualitativos, denominada análise de conteúdo, na tentativa de compreender a proposta de Educação Popular de Fé e Alegria.

Finalizando, apresentaremos uma proposta de intervenção para a gestão dos centros sociais de Fé e Alegria ao nível nacional, a partir dos dados obtidos pela pesquisa e das aprendizagens que o Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE) proporcionou e as considerações finais, que sempre são preliminares, dos dados da pesquisa, com ponderações reflexivas sobre o tema da investigação.

2 DESAFIOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS

Nesse capítulo discorreremos sobre alguns importantes desafios da educação brasileira na contemporaneidade, a partir da análise da influência internacional sobre as políticas educacionais locais, bem como a atual reconfiguração do papel do Estado e os seus efeitos na educação no marco da globalização neoliberal com a emergência, nesse contexto, do Terceiro Setor. Finalizaremos o capítulo com uma análise da concepção dialética da educação como perspectiva educacional transformadora e contra-hegemônica.

2.1 Educação em Tempos de Globalização

Vivemos em uma época marcada pela globalização cujo impacto se faz sentir de modo cada vez mais forte e difuso. A globalização é uma consequência da ideologia neoliberal, a qual postula que todas as sociedades devem ser orientadas pelas regras do mercado e analisadas apenas sob um ponto de vista econômico.

No entanto, a globalização não pode ser reduzida somente a esse seu aspecto econômico. Neste sentido, globalização e educação também se entrelaçam e estão no centro de tensões entre o global e o local. No âmbito do global, temos valores e conceitos que emergem do processo de globalização mundial: universal, modernidade, curto prazo, competição, padronização, competências. No âmbito do local, temos aqueles valores e conceitos ainda não atingidos ou que resistem ao processo de globalização, ou seja, o tradicional, o singular; o longo prazo, a dimensão colaborativa, ou seja, conhecimentos, saberes e competências localmente construídos, apropriados e vivenciados (AKKARI, 2011).

Por sua vez, se percebe a influência sempre maior de organizações internacionais sobre as políticas educacionais locais no contexto da globalização. O termo “organização internacional” está relacionado, tradicionalmente, ao sistema das Nações Unidas (ONU). Nesse sistema, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) são as agências responsáveis em matéria de educação.

Nos últimos anos, porém, outros organismos internacionais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio

(OMC) e a Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm exercido influência sobre o setor educacional através, sobretudo, mas não só, do aumento substancial no financiamento de políticas educacionais, tanto nos países desenvolvidos quanto nos emergentes (AKKARI, 2011).

A entrada em cena desses poderosos agentes internacionais no campo educacional, impregnados de uma visão econômica sobre a educação, uma vez que se tratam de instituições econômicas e financeiras, altera substancialmente a correlação de forças na formulação e implementação de políticas públicas educacionais, sobretudo nos países emergentes que dependem desse tipo de financiamento e cuja consequência é o enfraquecimento da autonomia e soberania dos Estados nacionais na formulação de suas próprias políticas educacionais (AKKARI, 2011).

Segundo Del Pino (2002), na esteira do pensamento neoliberal, dominante atualmente, uma série de pressupostos educacionais tem influenciado a política educacional brasileira e a de outros países dependentes. Nesse sentido, inúmeros estudos têm se preocupado em analisar a influência da lógica do mercado no setor educacional, especialmente no que concerne a tendência privatizante da educação pública em vários países do mundo, incluindo o Brasil.

Para Akkari (2011), a atual tendência privatizante da educação constitui-se em estratégia dos investidores em promover certa diversificação de seus investimentos na busca de potenciais novos mercados num tempo de crise do capitalismo e sua necessidade de reorganização.

Segundo Mészáros (2002, p.797), a crise atual do capitalismo se trata de uma crise fundamentalmente estrutural. Essa crise “[...] afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes, ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada”. Para o autor, “[...] a crise estrutural do capital se revela como uma verdadeira crise de dominação em geral” (MÉSZÁROS, 2002, p.800).

Considerando, ainda, que o capital apenas funciona por meio de contradições, os “[...] seres humanos são, ao mesmo tempo, absolutamente necessários e totalmente supérfluos para o capital” (MÉSZÁROS, 2002, p.802). Seguindo essa lógica contraditória do capital, percebe-se que a tendência atual dos organismos internacionais financiadores de projetos de desenvolvimento para países periféricos em desenvolvimento, como o Brasil, é focar a política de investimentos

em setores estratégicos, como a educação, de modo a promover não a transformação social a partir de processos emancipatórios, mas, ao contrário, promovendo o fortalecimento do projeto econômico neoliberal que procura integrar e incluir de maneira subordinada e precária ao mercado de trabalho um enorme contingente populacional, aumentando a desigualdade social (MARTINS, 2003).

Além disso, a necessidade de reorganização do capital diante de sua própria crise postula alguns pré-requisitos essenciais que tendem a reforçar as desigualdades sociais e que se referem diretamente à educação. Segundo Akkari (2011, p.51), tais pré-requisitos são:

- 1) o declínio da qualidade das escolas públicas;
- 2) o desenvolvimento da Educação permanente por meio de políticas públicas ou por empresas (subsídios de formação continuada);
- 3) a homogeneização dos conteúdos de ensino, permitindo o aumento do mercado de livros didáticos e softwares (extensão dos padrões de ensino);
- 4) a possibilidade de validação direta das aquisições educacionais via, por exemplo, certificação privada de saberes (roteiro de competências, normas ISO);
- 5) a perda de poder do Estado, especialmente nos países em desenvolvimento.

Sendo assim, os mecanismos de manutenção e reforço das desigualdades sociais têm se sofisticado com a expansão do setor privado no campo educacional brasileiro em paralelo com a precarização do setor público. Segundo Curi e Menezes Filho (2010), 16% dos jovens de 0 a 25 anos frequentam escolas privadas no Brasil. Esse percentual varia, no Ensino Fundamental, de 18,5% nos anos iniciais, 11% nos anos finais e 15,5% no Ensino Médio. Aproximadamente 80% das crianças provenientes das famílias mais ricas frequentam a rede privada, enquanto esse percentual é de apenas 3,5% para as crianças provenientes das famílias mais pobres.

Por sua vez, esse alto percentual de crianças das classes mais abastadas da sociedade frequentando majoritariamente escolas privadas bem pagas revela que temos, no Brasil, uma rede privada de ensino básico orientada quase que exclusivamente para a elite, enquanto a educação fundamental pública gratuita e obrigatória, geralmente de qualidade educacional inferior, se destina as crianças e adolescentes das classes populares, configurando, desse modo, um *apartheid* educacional, reflexo do histórico *apartheid* social brasileiro (SOUZA, 2017).

Assim sendo, Akkari (2011, p.66) comenta que “[...] para ter uma chance de se matricular em uma universidade pública, é preferível que as crianças sejam

escolarizadas na rede privada durante o Ensino Fundamental e Médio”, restando, assim, aos jovens das classes menos privilegiadas que não tem os recursos financeiros necessários para pagarem por uma escola privada que possibilite maior chance de ingresso no Ensino Superior Público, frequentarem escolas públicas e, no caso de conseguirem concluir com êxito todo o Ensino Básico na rede pública, ingressarem na rede privada de Ensino Superior. Desse modo, no setor educacional brasileiro,

“[...] há uma continuidade da escola privada no ensino superior público e uma continuidade da escola pública no ensino superior privado. De sorte que as redes escolares que se assentam no Brasil reproduzem as relações sociais de forma a fazer uso das mesmas através da relação de qualidade e o inverso para o povo” (SAVIANI, 1984, p.10-25).

Nesse sentido, o poder público acaba investindo mais com a educação das classes abastadas da sociedade do que com as classes menos favorecidas, já que historicamente o maior percentual de investimento público na educação no Brasil foi direcionado ao Ensino Superior (AKKARI, 2011).

A tabela a seguir mostra, por sua vez, que o investimento público na educação em 2014, último ano em que os dados referidos foram disponibilizados, aumentou consideravelmente na Educação Básica em comparação aos anos anteriores, mantendo-se estabilizado no Ensino Superior.

Tabela: Estimativa do investimento público direto em Educação por estudante em R\$ - Brasil, 2000 -2014

| Investimento Público Direto Cumulativo por Estudante R\$1,00 | | | | | | |
|---|------------------|-------------------|------------------------------------|----------------------------------|--------------|-------------------|
| Ano | Níveis de Ensino | | | | | |
| | Educação Básica | Educação Infantil | Ensino Fundamental | | Ensino Médio | Educação Superior |
| | | | De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais | De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais | | |
| 2000 | 28.280 | 7.365 | 7.463 | 7.818 | 5.634 | 85.366 |
| 2001 | 28.806 | 6.572 | 7.382 | 8.517 | 6.335 | 84.357 |
| 2002 | 27.325 | 6.154 | 8.696 | 8.205 | 4.269 | 78.125 |
| 2003 | 28.008 | 7.015 | 8.350 | 7.909 | 4.734 | 68.268 |
| 2004 | 29.743 | 7.060 | 9.541 | 8.819 | 4.322 | 64.630 |
| 2005 | 30.882 | 6.564 | 10.223 | 9.512 | 4.583 | 69.637 |
| 2006 | 37.965 | 4.783 | 14.313 | 12.501 | 6.369 | 72.093 |
| 2007 | 44.557 | 5.797 | 16.825 | 14.207 | 7.728 | 76.174 |
| 2008 | 51.055 | 6.193 | 19.385 | 16.537 | 8.940 | 70.408 |
| 2009 | 55.765 | 6.203 | 21.870 | 18.266 | 9.426 | 79.076 |
| 2010 | 64.529 | 7.616 | 24.998 | 20.040 | 11.875 | 84.053 |
| 2011 | 70.359 | 9.013 | 25.874 | 20.754 | 14.717 | 89.555 |
| 2012 | 76.646 | 10.626 | 27.861 | 21.413 | 16.746 | 81.340 |
| 2013 | 81.870 | 11.565 | 29.364 | 23.235 | 17.705 | 91.011 |
| 2014 | 83.083 | 11.757 | 29.556 | 23.706 | 18.064 | 87.500 |

Fonte: INEP/MEC, 2017.

O aumento de investimento na educação básica no Brasil nos últimos anos parece, à primeira vista, um sinal positivo, tendo em vista o histórico descaso e conseqüente baixo investimento nessa etapa de escolarização. No entanto cabe fazer a seguinte pergunta: Quem está financiando a Educação Básica na atualidade? E por quê?

Como já discutido neste capítulo, o processo atual de internacionalização das políticas educacionais é uma realidade que atinge também o setor educacional brasileiro. O fato de agências internacionais financiarem a educação em vários países periféricos permite o exercício de uma pressão sobre os países financiados

de modo que estes permaneçam atrelados às orientações formuladas e desejadas pelos organismos financiadores internacionais que, por sua vez, se tornaram agentes políticos poderosos (AKKARI, 2011).

Esses questionamentos nos fazem pensar, ademais, que a atual tendência de internacionalização das políticas educacionais conduzirá a uma nova correlação de forças entre os diferentes atores políticos, econômicos e culturais que atuam dentro e fora dos Estados nacionais na tentativa de imporem suas agendas educativas.

Nesse sentido, palavras como descentralização, qualidade, responsabilização e privatização estarão, ao se prosseguir com a lógica neoliberal vigente, cada vez mais na pauta do dia a dia das discussões sobre políticas educacionais no Brasil e em outros países, impondo ao Estado uma nova maneira de organizar e financiar a educação, sobretudo a educação pública.

No entanto, é importante salientar que na atualidade há sério descaso com o Ensino Básico. Crianças sem aula por falta de professores, pela ausência de meios de transporte que as levem à escola, pois as instâncias públicas competentes, como as prefeituras, em muitas situações não assumem o seu dever constitucional para com o cidadão.

2.2 Educação Pública e Estado

A educação no Brasil começou a ser organizada pela metrópole portuguesa a partir de 1549, ficando inicialmente sob responsabilidade da Igreja, por meio, sobretudo, das ordens religiosas, com destaque para a Companhia de Jesus. Com a posterior expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses em 1759 pelo Marquês de Pombal, essa educação passa a ser controlada pelo Estado (ARENDDT, 2013).

Em 1891, é promulgada uma nova Constituição que coloca sob tutela do Estado a organização da educação no Brasil. De uma forma geral, a relação do Estado com a educação na primeira república era de distanciamento. Não havia uma estruturação em nível nacional, ficando sua aplicação de acordo com as determinações dos estados (ARENDDT, 2013).

Desse modo, a educação pública no Brasil começará a receber um novo olhar por parte do governo federal somente a partir de 1930, com a chegada ao poder de Getúlio Vargas, na chamada Revolução de 1930. Nesse período da história

republicana, conhecido por Era Vargas, ocorrerão significativas mudanças educacionais. Nessa época cria-se o Ministério de Estado da Educação e ganham força ideológica pensadores e educadores adeptos da chamada “Escola Nova¹⁵” que defendiam um ensino público gratuito, laico e igualitário. Portanto, é nesse período em que são lançadas as bases para a construção de uma educação de caráter nacional e em que efetivamente a educação se torna parte integrante das políticas governamentais (ARENDDT, 2013).

Importante destacar, ainda, a luta histórica de tantos educadores e educadoras para a formulação de uma política educacional que marcou e continua a assinalar uma longa tradição no Brasil. Nesse sentido, ainda durante o período monárquico, em 1873 e 1878, na então Província de Pernambuco, são realizadas conferências de educação. Do mesmo modo, na área da educação de adultos e da educação popular, o primeiro segmento dos anos 60 é muito rico em movimentos de cultura popular, que contam com o financiamento de governos municipais, estaduais e federal e trazem consigo uma reflexão fecunda sobre a problemática da desigualdade social na elaboração das ideias pedagógicas (CUNHA, 1986).

Adiantando-se na história da educação no Brasil, quando da promulgação da Constituição Federal de 1988, redigida num momento de redemocratização do país após mais de duas décadas de intervenção militar, em seu capítulo III, seção I, é estabelecido que:

Art. 205. 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. (Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm> Acesso em: 19 de setembro de 2017).

Sendo assim, de acordo com a Constituição Federal de 1988, cabe ao Estado assegurar a educação a todos os brasileiros e brasileiras. Posteriormente, com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, são estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional. Essa nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu “Título IV – Da Organização da Educação Nacional”, estabelece que:

¹⁵ Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho irão destacar-se nesse grupo que receberá também o nome de escolanovista (ARENDDT, 2013, p.66).

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

& 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

& 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. (Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em 19 de setembro de 2017.)

Confirma-se, portanto, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996), o dever do Estado para com a educação pública, já estabelecida, por sua vez, pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Saviani (1997, p. 229), ao comentar sobre o contexto de implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, afirma que:

Desta vez, a circunstância da elaboração de uma nova LDB, propiciada pela Constituição de 1988, criou novas esperanças que resultaram frustradas pela ofensiva neoconservadora que logrou tornar-se politicamente hegemônica a partir de 1990.

À vista da trajetória percorrida, estamos prestes a transpor o limiar do século XXI sem termos conseguido realizar aquilo que a sociedade moderna se pôs como tarefa do século XIX e XX: a educação pública nacional e democrática.

Após fazer memória de alguns momentos históricos que marcaram a trajetória da educação no Brasil desde o período colonial até mais recentemente, com o estabelecimento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), este estudo lançará seu olhar sobre o contexto atual de globalização econômica em sua vertente neoliberal no qual estamos imersos como sociedade, e não menos como educadores (as) e gestores (as) educacionais.

Na perspectiva do neoliberalismo¹⁶ há o entendimento de que o Estado não necessita responder de modo exclusivo pelo encaminhamento de ações políticas no

¹⁶ O neoliberalismo, como doutrina e como práxis, não responde unicamente a um programa de ajuste estrutural promovido pelo grande capital internacional e por organismos tão poderosos como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Não é tampouco apenas um projeto governamental. Suas propostas vão mais além da área econômica e política. Pretende ser um projeto de vida pessoal e social elaborado com base em certos valores atraentes, mas discutíveis, que condicionam a própria vida de nossa sociedade: preocupação excessiva com o lucro, consumismo,

que diz respeito aos serviços sociais, tais como: educação, cultura, saúde, entre outros. Isto implica, em consequência, um esvaziamento político no tratamento da questão social (CARVALHO; NOMA, 2011).

Sendo assim, a reforma e reestruturação do Estado tem se constituído, principalmente a partir dos anos 1980 do século XX, num tema central do debate político em muitos países de praticamente todos os continentes, e está na origem de medidas políticas e legislativas muito diversas, que vem afetando a administração pública em geral e, de modo específico, a educação.

No debate em torno dessas medidas, por sua vez, tem se destacado temas como: descentralização, autonomia das escolas, livre escolha da escola pelos pais, reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas, diversificação da oferta escolar, contratualização da gestão escolar e a prestação de determinados serviços (BARROSO, 2005).

É no contexto desse debate que, na esfera educacional, se promovem, se discutem e se aplicam medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar, muitas vezes fazendo uso de instrumentos e dispositivos de mercado, buscando substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado de intervenção do Estado (BARROSO, 2005).

As justificativas na adoção de tais medidas obedecem a critérios diversos, mas atrelados entre si ao ideário neoliberal. Segundo Barroso (2005), esses critérios se referem à necessidade de modernizar o Estado, desburocratizando a máquina pública estatal responsável pela ineficiência dos serviços prestados.

Desse modo a sociedade civil se verá liberta do controle estatal supostamente indesejado, ao menos na concepção dos “libertadores” neoliberais, ao se privatizar o que for possível para o “bem de todos”, aumentando assim a participação da comunidade na adaptação ao local e centralizando o ensino no aluno e em suas habilidades individuais. Contrariamente a essas justificativas que visam defender a adoção de políticas neoliberais, Carvalho (2011, p.169) alerta para o fato de que,

[...] nas políticas neoliberais, os conflitos de classes e a consequente demanda coletiva por cidadania e igualdade são retirados da arena política

individualismo, dependência, alienação. Tudo isso justificado com o culto à eficiência, à produtividade, à melhoria dos indicadores econômicos, etc. [...]. (IRIARTE, 1999, p.5).

e pública. Há a substituição da experiência social de conquista histórica dos direitos por agenciamentos da solidariedade privada, por intermédio de formação de redes de serviços sociais mediados pela lógica do mercado e pelas relações de benemerências, o que reinscreve o domínio privado como medida de todas as coisas. Assim, o que caracteriza as políticas sociais neoliberais é que estas, ao promoverem a regulação social, atuam nos limites do ajuste econômico e social necessário para a reprodução das relações sociais capitalistas.

Por sua vez, a reprodução das relações sociais capitalistas nos remete a relação da luta de classes. Nesse sentido, Marx e Engels (2012, p.23) afirmam que “A história de toda sociedade até nossos dias é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e escravo, mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição [...].”

Sendo assim, o processo histórico de gênese da sociedade capitalista pressupõe a relação de luta de classes na qual se insere a luta em sua dimensão cultural. A esse respeito, Thompson (2012, p.275) afirma que,

Não podemos falar de classes sem que as pessoas, diante de outros grupos, por meio de um processo de luta (o que compreende uma luta em nível cultural) entrem em relação e em oposição sob uma forma classista, ou ainda, sem que modifiquem suas relações de classe, herdadas, já existentes.

Por conseguinte, entende-se que as políticas sociais são respostas às lutas sociais, em um processo histórico de correlação de forças. Segundo Vieira (2007, p.144),

Não tem havido, pois, política social desligada dos reclamos populares. Em geral, o Estado acaba assumindo alguns reclamos, ao longo de sua existência histórica. Os direitos sociais significam antes de mais nada a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores. Não significam a consagração de todas as reivindicações populares, e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente no momento.

Assim sendo, a relação entre a esfera pública e privada, que tem buscado redefinir o papel do Estado num contexto mercadológico neoliberal, passa necessariamente pela perspectiva da luta de classes que estabelece uma correlação social de forças na defesa de projetos societários antagônicos (PERONI, 2015).

Portanto, a defesa de diferentes projetos societários na arena política e social ocorre, na atualidade, num período de recomposição das relações entre Estado e mercado no que diz respeito ao fornecimento e financiamento de serviços públicos, dentre os quais a educação (BARROSO, 2005).

Nesse sentido, é preciso pensar a escola a partir de um projeto de sociedade que queremos. O que assistimos atualmente no Brasil é a desconstrução de tudo o que é público: saúde, educação, segurança, previdência, energia, terceirização do trabalho, etc...., visto como sinônimo de ineficiência pelo mercado que, controlando a grande mídia formadora de opinião, possibilita a difusão da ideologia neoliberal junto à população em geral, o que facilita, sobremaneira, a privatização do patrimônio público ao não encontrar resistência por parte de seus donos legítimos, o povo brasileiro. Disso resulta, por conseguinte, a perda da soberania nacional, o enfraquecimento do Estado e a pauperização da população.

Do mesmo modo, os questionamentos à educação pública e as afirmações de seu fracasso têm sido recorrentes em muitos discursos. Na realidade, todas as instituições públicas estão sendo questionadas atualmente. Estão sendo questionados também o Estado e seus gestores.

No entanto, as mudanças atuais que vem sendo operadas no papel do Estado e na relação entre público-privado tem se mostrado uma iniciativa de solução aos desafios educacionais, alicerçada fundamentalmente em princípios neoliberais, ou seja, uma solução imposta pelo mercado. Segundo Peroni (2015, p. 90),

O Estado vem redefinindo seu papel para com a educação pública, repassando, parte de sua função, por opção política, para o Terceiro Setor ou o mercado, já que o Estado apresenta limites, à medida que amplia a oferta de educação básica à população.

Sendo assim, ao delegar cada vez mais à iniciativa privada e ao assim chamado “Terceiro Setor” o controle, o planejamento, a organização e a gestão da educação, o Estado brasileiro se enfraquece e se afasta de seu dever constitucional de proporcionar educação para todos, comprometendo o processo de democratização da educação.

2.3 O Terceiro Setor

O termo “Terceiro Setor” surgiu nos EUA, na década de 1970, para identificar, na sociedade, o setor em que atuavam as organizações sem fim lucrativos, voltadas para a produção e distribuição de bens e serviços públicos, visando preencher uma

lacuna deixada pelo Estado em função da crescente demanda por programas sociais (SAPELLI, 2006).

Para Salamon (1998), nos EUA houve a proliferação de grupos com raízes no “Terceiro Setor” devido à queda de participação da população na política, nas eleições, na filiação partidária e associação sindical. O crescimento desses grupos foi pautado na crise de confiança no Estado e nas mudanças sociais e tecnológicas.

Em decorrência dessa crise e das rápidas mudanças citadas, que de acordo com Salamon (1998) ocorrem no nível mundial, o poder do Estado se viu restringido, abrindo espaço para o aumento de ações voluntárias organizadas.

No Brasil pouco se sabe sobre o início do “Terceiro Setor”, sendo reconhecida a importância da Igreja e mesmo do Estado para o surgimento dessas instituições. Nas últimas décadas, abriu-se espaço para a criação e o desenvolvimento de organizações não governamentais (ONGs) oriundas de movimentos sociais (SAPELLI, 2007).

O termo “ONG”, que designa independência e ocupação do espaço público por organizações que não pertencem ao governo foi, de acordo com Frasson (2001), criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), na década de 40, para definir as instituições não oficiais que estariam aptas ao recebimento de recursos financeiros para fins de execução de projetos de interesse social, sendo que as ONGs surgidas na década de 70 no Brasil eram, em sua maioria, financiadas por Organizações não governamentais internacionais que contestavam os sistemas de governo totalitários e intolerantes como o que se apresentava no Brasil à época.

Segundo Tenório (1999), as organizações não governamentais, inicialmente, possuíam caráter assistencialista, pois eram ligadas a grupos religiosos e, com o passar do tempo, se diversificaram, passando a adotar como estratégia a ação localizada de pequenas proporções, com o intuito de, a longo prazo, multiplicar as ações desenvolvidas através da formação de novos atores sociais sem, no entanto, pretender substituir a ação do Estado, mas discutir seu papel numa perspectiva de participação cidadã no processo de redemocratização.

Para Iizuka e Sano (2004), foi frente ao crescimento das desigualdades sociais, que estão inseridas em um contexto de exclusão social, e diante da pressão consequente por parte dos cidadãos no sentido de pedir por soluções para as diferentes realidades, que o “Terceiro Setor” emergiu como uma alternativa aos

problemas sociais e, de maneira progressiva, tem ocupado alguns espaços tidos antes como exclusivos do Estado.

O “Terceiro Setor” também se destaca com a criação de associações, fundações e instituições cada vez mais presentes na sociedade. Mas os seus princípios, valores e atributos são antigos, tais como a caridade e a filantropia. Figueiró (2001, p.74), quando descreve a política adotada pelo “Terceiro Setor”, relata que esta política começa a partir da “[...] integração entre setor econômico, político e entidades sem fins lucrativos [...]” e através dela é “[...] possível criar condições efetivas para superação dos problemas sociais que atingem grande parte da sociedade”. Gohn (2002), ao destacar o vínculo existente entre trabalho assalariado e ação voluntária como a nova tônica dos programas sociais, salienta que,

O Terceiro Setor tem sido considerado uma das fontes de criatividade e aprendizagem em espaços públicos coletivos em questões do tipo: raça, gênero, etnia, direitos humanos, defesa do meio ambiente, fases de idade da vida (crianças, jovens, idosos); e métodos alternativos de geração de renda em comunidades organizadas para suprirem necessidades socioeconômicas e culturais básicas, em programas de desenvolvimento sustentável (GOHN, 2002, p. 94).

Por outro lado, o “Terceiro Setor” apresenta elementos contraditórios. Acontece que as atividades desempenhadas por este setor, ao buscar suprir as necessidades socioeconômicas e culturais básicas da população de baixa renda e setores populares, orienta seu foco em ações emergenciais que atacam o problema social, como a miséria, por exemplo, através de medidas paliativas de caráter imediato e assistencial, que além de não resolver o problema social a médio e longo prazo, promove a dependência da população supostamente beneficiada por tais ações e programas, esvaziando, por sua vez, todo esforço reivindicatório e lutas sociais emancipatórias, pois que as decisões e demandas provêm de agentes externos e não dos próprios interessados, ou seja, dos setores populares empobrecidos (MONTAÑO, 2005).

A respeito desse esvaziamento de esforços reivindicatórios e emancipatórios promovido pelo “Terceiro Setor”, Gohn (2002, p. 94) afirma que,

A expansão do campo de atuação do Terceiro Setor nos últimos anos em áreas de atuação onde se trabalha em parceria com órgãos públicos possibilitou a criação de novas entidades e programas sociais oriundos de antigas entidades reformistas e conservadoras, ou de entidades novas

criadas segundo os princípios neoliberais. A maioria dessas entidades atua segundo a lógica do mercado, a partir de articulação de atores ditos “plurais”, não se coloca a questão do modelo vigente, ou a luta contra as formas geradoras de exclusão, atua-se apenas sobre seus resultados. Elas não têm o mínimo interesse em trabalhar com entidades politizadas, que exercem a militância em favor dos direitos sociais e buscam transformações sociais. Ao contrário, essas entidades atuam para incluir (no sistema econômico atual), de forma diferenciada (leia-se, de forma precária e sem direitos sociais), os excluídos pelo modelo econômico.

Desse modo, se favorece novamente certo tipo de assistencialismo. O “Terceiro Setor” passa a tutelar, no lugar do Estado, os grupos marginalizados da sociedade, mantendo-os dependentes e destituídos de iniciativa emancipatória, ofertando, no máximo, uma “cidadania outorgada, de cima para baixo, que promove a inclusão de indivíduos a uma rede de serviços de forma assistencial” (GOHN, 2002, p. 95).

No entanto, no que se refere ao “Terceiro Setor”, é preciso sempre cautela, pois se trata de um espaço permeado de ambiguidades e contradições como já exposto. Segundo Adams (2010, p. 99),

Com uma permanente avaliação crítica e ações estratégicas e metodologicamente planejadas, as organizações da sociedade civil podem, em determinados casos, realizar parcerias, potencializando mediações pedagógicas críticas que contribuem para uma formação emancipadora dos sujeitos envolvidos.

No que se refere à Fundação Fé e Alegria, se trata de uma organização não governamental (ONG) do “Terceiro Setor”, sem fins lucrativos e de natureza filantrópica, vinculada à Companhia de Jesus, que desenvolve programas socioeducativos orientados a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e que faz uso da Educação Popular como metodologia educativa (Documento Proposta Educativa de Fé e Alegria Brasil, 2009).

Sendo assim, nos perguntamos qual concepção de educação norteia e orienta o trabalho socioeducativo de Fé e Alegria? Segundo Saviani (1998), as teorias pedagógicas tendem a se dividir entre aquelas que buscam orientar a educação no sentido da conservação e manutenção da sociedade e da ordem existente e aquelas que procuram orientar a educação tendo em vista a transformação da ordem social existente, configurando-se desse modo como um movimento contra-hegemônico, posto que busca fazer frente ao modelo hegemônico dominante das classes dominantes. De acordo com Thiollent (2006, p. 161-162):

Uma ação educacional com propósito emancipatório é um desafio às leis de reprodução social, gerando transformações a partir do fato de as camadas desfavorecidas terem acesso à educação, não apenas acesso ao vigente conhecimento elitizado, mas, sobretudo, condição de construir conhecimentos novos, em termos de conteúdos, formas e usos.

Nesse sentido, muitos educadores comprometidos com a mudança e emancipação social se perguntam hoje até que ponto a educação pode tornar-se um instrumento de libertação para uma parcela significativa da população latino-americana submetida a uma realidade de opressão, marginalização e exclusão crescentes em decorrência, sobretudo, de um modelo econômico que privilegia a poucos. Desse modo, a concepção dialética da educação surge como uma alternativa e uma possível resposta ao desejo de mudança e emancipação sociais.

Inspirada em Marx (1818-1883), a concepção dialética da educação se utiliza da lei da contradição ao estudo da história social, demonstrando a contradição existente entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes opressoras e as classes oprimidas, a contradição entre a base econômica e a superestrutura, a política e a ideologia. Portanto, a contradição é a essência da dialética (GADOTTI, 1990).

Por sua vez, como todo projeto educativo, a concepção dialética da educação pressupõe uma concepção de ser humano, uma visão de pessoa, uma antropologia. Segundo Gadotti (1990, p.42), para Marx o ser humano não é algo acabado, uma coisa já dada, mas se torna homem a partir de certas condições básicas:

- 1 – o homem produz-se a si mesmo, determina-se, ao colocar como um ser em transformação, como ser da práxis;
- 2 – a realização do homem como atividade dele próprio só pode ter lugar na história. A **mediação** necessária para a realização do homem é a realidade material.

Sendo assim, na concepção dialética da educação, educador e educando educam-se mutuamente numa práxis revolucionária por intermédio do mundo que transformam. Essa práxis, por sua vez, é entendida como trabalho social. “O homem é o que ele se faz socialmente: não é, torna-se. Cria-se a si mesmo, por seus atos” (GADOTTI, 1990, p.43).

Por sua vez, Alves (1987, p.62) salienta que uma prática educativa libertadora necessita ser “totalizante”, pois no mundo, “os objetos, os fatos, os fenômenos têm uma conexão orgânica entre si, subordinam-se reciprocamente”. Para a autora, “a

essência mesma da realidade é a totalidade”. Portanto, trata-se de estudar a realidade do ponto de vista dinâmico e não estático.

Educar nessa perspectiva é, pois, promover a participação numa corrente coletiva que humaniza as pessoas. A participação implica devolver à vida social pessoas que estavam excluídas dela, uma vez que não lhes era permitido desenvolver a capacidade de pensar e fazer sua própria história.

A Educação Popular, por sua vez, assumirá essa perspectiva dialética de educação em sua práxis, buscando a emancipação dos sujeitos oprimidos.

No que se refere à Fé e Alegria, a concepção de educação presente em seus documentos institucionais se revela como um,

[...] projeto histórico, ideologicamente explícito e integrado num projeto social e global de luta das populações empobrecidas [...] que tem como objetivo o fortalecimento da consciência de classes, a intervenção criativa e organizada na transformação da estrutura social (Documento Proposta Educativa de Fé e Alegria Brasil, 2009, p. 21).

Desse modo, a concepção de educação de Fé e Alegria constante em seus documentos assume a concepção dialética de educação, pois nestes são propostas a emancipação dos sujeitos oprimidos e a transformação social, características estas, por sua vez, assumidas historicamente pela Educação Popular no interior dos movimentos sociais populares latino-americanos.

3 EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

A trajetória de luta dos movimentos sociais populares latino-americanos relaciona-se intimamente com a história da Educação Popular. A identidade de classes, a dimensão política de suas propostas educativas e de suas práxis pedagógicas contra hegemônicas são características que as identificam (PIMENTA, 2014).

Sendo assim, a partir do final da década de cinquenta e início da de sessenta, começam a surgir, na América Latina e no Brasil, iniciativas educacionais mais comprometidas com a mudança social.

Aquele foi o começo do tempo da transformação da ideia e da prática de uma *Educação de Adultos* inocente, vinculada a programas de *Desenvolvimento Comunitário* aparentemente despolitizados, logo a serviço da política oficial de dominância, numa *Educação Popular* cuja teoria, desde Paulo Freire, faz a denúncia dos usos políticos da educação opressora e cuja prática converte o trabalho pedagógico do educador em favor do trabalho político dos subalternos, vinculado aos movimentos populares e às práticas de classe (BRANDÃO, 1980, p. 11).

Desse modo, em meio a uma conjuntura de experiência educativa vinculada aos interesses da classe dominante, a América Latina se depara com o surgimento de um novo movimento político, cultural e pedagógico representado pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), que compreende a Educação Popular como “[...] o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares” (FREIRE & NOGUEIRA, 2005, p.19).

Assim sendo, a partir da organização, capacitação e conscientização das classes populares¹⁷ do continente latino-americano, vão se criando espaços para que as vozes dos despossuídos e oprimidos sejam ouvidas e, dessa forma, se rompa com o silenciamento a que foram submetidos historicamente.

Algumas experiências em educação em *nossa América* rompem com a “cultura do silêncio” (Freire, 2004) que oprime, conserva a desigualdade e

¹⁷ As classes sociais, na visão freiriana, são grupos sociais entendidos fundamentalmente por sua posição no processo geral de opressão. Nas sociedades terceiro-mundistas, o antagonismo de classe opõe irreconciliavelmente oprimidos e opressores, ou seja, engendra a relação de oposição dialética entre as classes sociais. As denominadas classes populares são as que se encontram, segundo essa ótica freiriana, na condição social de oprimidos; são os pobres, os trabalhadores explorados, as crianças de rua, os jovens sem perspectiva, as mulheres marginalizadas (OLIVEIRA, 2016, p.70).

práticas autoritárias, limitando a construção da sociedade democrática e justa que se busca (PIMENTA, 2014, p.38).

A manutenção dessa situação de silenciamento, dominação e opressão sobre uma parcela significativa da população se constitui, por sua vez, numa marca profunda das sociedades latino-americanas desde os primórdios da conquista e colonização do continente. Para Dussel (1980, p.20), “a conquista da América é opressão”. Sendo assim, a história latino-americana está impregnada, desde o início do período colonial e nas épocas sucessivas, por relações de dominação e opressão.

Contra-pondo-se a esse cenário de uma história continental de dependência e dominação, surgirão iniciativas em vários países latino-americanos que irão confluir em independências, revoluções e processos pedagógicos de resistência. Segundo Paludo (2015, p. 7), “O processo latino-americano possibilita compreender que a educação, dado o papel que desempenha na sociedade, em uma perspectiva efetivamente emancipatória, só pode ser resistência [...]”.

É justamente para resistir à situação de opressão e dominação, situação essa que impede o desenvolvimento pleno e autônomo da população e do povo¹⁸ latino-americano, que o proíbe do necessário reconhecimento da sua dignidade, que surge na América Latina uma educação alternativa capaz de fomentar a emancipação humana via conscientização e práxis libertadora.

Nesse sentido, a Educação Popular, como pedagogia libertadora a serviço das classes populares, caracterizou-se deste o início pela resistência emancipatória contra toda forma de dominação, opressão e discriminação, partindo da convicção de que o povo já tem um saber, porém necessita refletir sobre o que já sabe, fortalecendo e enriquecendo sua ação e intervenção libertadoras na realidade.

¹⁸ Sociologicamente “povo” aparece também como uma categoria histórica que se situa entre massa e elites. Numa sociedade que foi colonizada e de classes, aponta clara a figura da elite: os que detêm o ter, o poder e o saber. A elite possui seu ethos, seus hábitos e sua linguagem. Face a ela, surgem os nativos, os que não gozam de plena cidadania nem podem elaborar projeto próprio. Assumem, introjetando, o projeto das elites [...]. Mas sempre há rachaduras no processo de hegemonia ou dominação de classe: lentamente da massa surgem lideranças [...] que organizam movimentos sociais, com visão própria do país e do futuro. Deixam de ser “povo-massa”. [...]. Da articulação desses movimentos entre si nasce um “povo” concreto. Já não depende das elites. Elabora uma consciência própria, um projeto diferente para o país, ensaia práticas de resistência e de transformação das relações sociais vigentes. [...]. “Povo”, portanto, nasce e é resultado da articulação dos movimentos e das comunidades ativas. Ele nunca acaba de nascer totalmente, porque depende da mobilização dos grupos sociais que buscam mais e mais participação e assim vão fazendo nascer o povo (BOFF, 1991, p. 39).

Essa intervenção libertadora na realidade decorre de um prévio processo de conscientização a respeito da situação de opressão e dependência em que se vive. De acordo com Freire (2016, p. 42),

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Sendo assim, a tomada de consciência por parte dos sujeitos acerca da realidade social injusta em que vivem, os capacita a uma ação transformadora dessa mesma realidade. Essa ação transformadora sobre a realidade só pode ser levada adiante pelos setores populares marginalizados, que Freire denomina de “oprimidos” (FREIRE, 2016, p. 41). Isso porque somente a esses interessa uma mudança que os retire da situação de opressão a que estão submetidos. À elite opressora e detentora do saber e do poder, tanto nacional quanto internacional, lhes interessa a manutenção do “status quo”, da situação como está, não a sua superação e transformação. Por isso, afirma Freire (2016, p. 41) que:

Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.

Desse modo, iniciativas orientadas à superação das situações de opressão geradoras de desigualdades sociais, pobreza, degradação do meio ambiente, violência urbana e rural contra os sem terra, povos originários, afrodescendentes, mulheres e homossexuais, a luta pela promoção e defesa do direito a terra, saúde, moradia e educação, torna-se tarefa histórica que, na perspectiva da Educação Popular, engendra-se a partir do processo de conscientização e empoderamento das classes sociais marginalizadas e pela mediação de uma pedagogia da resistência, emancipadora e libertadora.

Assim sendo, o modelo de educação qualificado como “popular” não é pautado nem sistematizado pelas estruturas do sistema oficial. Trata-se de uma educação que os grupos populares proporcionam a si próprios. É uma forma de educação menos oficial, não enquadrada nos programas convencionais do tipo professor-alunos. O que se busca com esta maneira de fazer educação é a

emancipação dos sujeitos, buscando a desarticulação através da conscientização das classes populares dos mecanismos ideológicos de dominação e poder que mantêm estas mesmas classes alienadas e impedidas de protagonizar o próprio destino (BRANDÃO, 1984).

Portanto, a principal característica da Educação Popular é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino, valorizando todos os sujeitos nesse processo. Como afirma PIMENTA (2014, p. 96),

A educação popular como práxis comprometida com a emancipação do sujeito está em conexão com a construção e reconstrução do conhecimento a partir dos contextos culturais dos sujeitos educandos. A pedagogia popular pressupõe o respeito aos saberes e experiências do educando, a construção do conhecimento a partir da realidade, de seus saberes tácitos e do senso comum.

Desse modo, a Educação Popular nutre-se de um saber acumulado por diferentes tradições, culturas e experiências populares. Ao mesmo tempo busca valorizar e interagir com esse tipo de sabedoria, fortalecendo a capacidade de resistência dos sujeitos educandos das classes populares, ao garantir-lhes a necessária autonomia, liberdade e responsabilidade na construção de um saber alternativo que faça frente a um modelo educacional pensado para atender a interesses contrários aos das classes populares, mesmo que dirigido a essas. A esse respeito, Brandão (1986, p. 98) destaca que,

Antes de ser o trabalho pedagógico de serviço agenciado às classes populares, na esfera do saber, a educação popular é uma alternativa de educação frente aos sistemas hegemônicos e oficiais, que se dirigem, também, aos setores populares da sociedade.

Por isso, a Educação Popular exige um comprometimento com a vida de parte da população submetida historicamente a uma situação de opressão, pobreza e exclusão, sendo instrumento e metodologia de conscientização e emancipação das classes populares e alternativa pedagógica diante dos sistemas hegemônicos de poder e cultura.

Sendo assim, com vistas a auxiliar no processo de transformação e emancipação social, acreditamos, no âmbito do presente estudo, no Planejamento Participativo como ferramenta privilegiada no processo de intervenção na realidade.

Essa escola de planejamento parte do diagnóstico de que não há participação real em nossas sociedades e que esta ausência de participação tem origem na

organização estrutural injusta dessa mesma sociedade, propondo-se como ferramenta institucional de ação orientada a incidir na construção e transformação da realidade (GANDIN, 2001). Segundo o autor,

A visão do Planejamento Participativo avança para questões amplas e complexas, combatendo a noção de neutralidade, e buscando como se pode contribuir para interferir na realidade social, para transformá-la e para construí-la numa direção estabelecida em conjunto por todos os que participam da instituição, grupo ou movimento (GANDIN, 2001, p.81).

Por sua vez, a Fundação Fé e Alegria no Brasil, como Movimento de Educação Popular e Promoção Social, se atribui a missão de atuar junto à população mais fragilizada e historicamente oprimida buscando a transformação social a partir da conscientização e emancipação dos sujeitos das classes populares atendidos pela Instituição, missão transformadora essa que é o objeto de investigação do presente estudo.

3.1 Principais Influências Teóricas

A Educação Popular latino-americana recebeu, em sua gênese histórica, a influência de alguns intelectuais da modernidade clássica como Karl Marx (1818) e Antonio Gramsci (1891).

Segundo Marx, citado por Gadotti (1990), a ação educativa é uma ferramenta fundamental para a emancipação do sujeito e das classes exploradas, no caso o proletariado, porém não suficiente para promover a transformação social. Para esse intelectual e ativista, é necessário que no processo emancipatório esteja implicado, ao mesmo tempo, o engajamento pedagógico e político pela transformação material das relações sociais.

Além disso, Marx não separa, ao invés integra, a educação com o trabalho. Para ele, educação e trabalho devem manter uma estreita relação por meio da “[...] combinação da educação com a produção material [...]” (MARX, 2014, p.61).

Comentando essa estratégia pedagógica de Marx, Gadotti (1990, p. 53) afirma que:

Em Marx o trabalho assume um caráter formativo, eliminando o intelectualismo e fomentando a investigação do mundo circundante e preparando condições para superar a dicotomia entre trabalho manual e

trabalho intelectual, superando a dicotomia burguesa existente entre educação escolar e extraescolar.

Corroborando com a necessidade de unir trabalho intelectual e trabalho manual, teoria e prática, conscientização e ação, no processo de emancipação das classes populares, Pimenta (2014, p. 60) estabelece alguns outros indícios de articulação entre o marxismo e a Educação Popular:

“A ação educativa enraizada nas relações sociais, onde todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo (concepção epistemológica, conhecimento como processo e aprendizagem como apropriação, reinterpretação e recontextualização de saberes).” [...]

[...] “A aposta no protagonismo e no papel dos oprimidos como sujeitos da transformação” [...]

[...] “O educador, a partir da diretividade da educação, como intelectual orgânico (Gramsci) comprometido com a transformação social.” [...]

Desse modo, por meio do protagonismo mediado pelo educador comprometido (intelectual orgânico), os sujeitos oprimidos serão capazes de desenvolver uma consciência crítica capaz de produzir um saber crítico que desmascare as relações sociais de dominação de uns sobre outros, criando as condições para a transformação e emancipação sociais.

Por sua vez, Paulo Freire constitui-se um dos inspiradores da Educação Popular enquanto concepção de uma pedagogia conscientizadora e emancipadora dirigida às classes populares. A originalidade do seu pensamento teórico encontra-se na ideia de que devemos considerar o contexto no qual vivem os educandos como sendo a fonte dos conteúdos a serem estudados em um processo educativo dialógico. Em relação à necessidade de valorização desse contexto de origem dos educandos, Freire (2001, p.140) afirma que,

No universo infantil, para mim uma condição fundamental para que o educador trabalhe com eficácia, no bom sentido que a palavra deve ter, é exatamente o respeito a essa identidade cultural das crianças que, como disse, têm um corte de classe. E o respeito a essa identidade, sem o qual o esforço do educador fraqueja, tem que ver com essa leitura que a criança faz do mundo e com o qual ela chega à escola. É uma leitura que ela aprende a fazer, no convívio de sua casa, no convívio de sua vizinhança, de seu bairro, de sua cidade, com a marca forte do corte de sua classe social. Com essa leitura ela chega à escola, que, quase sempre, despreza esse saber anterior. Nessa leitura ela traz obviamente a sua linguagem, ela traz a sua sintaxe, ela traz a sua semântica. Ela fala, afinal de contas. Ela tem isso que os linguistas chamam de competência linguística.

Nesse sentido, é fundamental ao educador popular valorizar os saberes de seus educandos, auxiliando-os primeiramente na leitura do mundo como algo que precede e colabora, substancialmente, na leitura da palavra e que implica no desvelamento da realidade pelos próprios sujeitos.

Do mesmo modo, encontramos na Proposta Educativa de Fé e Alegria (2009, p.25), a preocupação com o protagonismo dos sujeitos e comunidades no processo de transformação da realidade na qual estão imersos.

Se a proposta educativa se viabiliza *desde e com* as comunidades, temos aí já um primeiro requisito: o ponto de partida é a prática social dessas comunidades, que problematizada, passa pelo crivo de criteriosa análise que possibilita um nível de conscientização, o qual desencadeia o processo de ação transformadora. Define-se, assim, um jeito peculiar de *fazer*, porque há uma finalidade especial a atender: a transformação, a mudança para melhor, protagonizada pelos próprios sujeitos envolvidos. Este é o jeito de fazer educação popular.

Esse processo de ação transformadora sobre a realidade a partir da conscientização dos próprios sujeitos e comunidades supõe, portanto, uma educação problematizadora. Quanto mais avança a problematização e quanto mais os sujeitos penetram na essência do objeto problematizado, mais capazes são de desvelar tal essência. Quanto mais a desvelam, mais se aprofunda o despertar de sua consciência. Essa autoinserção crítica na realidade, quer dizer, sua conscientização, faz com que a transformação do seu estado de apatia em um estado utópico¹⁹ de denúncia e anúncio se torne um projeto viável (FREIRE, 1990).

Sendo assim, a busca por um projeto viável de anúncio e denúncia que retire os grupos marginalizados e oprimidos do estado de apatia e resignação a que foram submetidos e os transformem em protagonistas da história, apresenta-se de extrema atualidade, haja vista que o modelo econômico neoliberal em curso tem produzido mais desigualdade e exclusão social e operado de tal modo através da grande mídia sobre as consciências, que essas permaneçam anestesiadas e apáticas.

¹⁹ A perspectiva utópica de Paulo Freire, em conformidade com a compreensão de Ernst Bloch, diz respeito à utopia concreta. Na obra *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, é explícita sua compreensão de que “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (p.27). A utopia freiriana está relacionada à concretização dos sonhos possíveis [...] e decorre de sua compreensão da história como possibilidade, ou seja, a compreensão acerca de que a realidade não “é”, mas “está sendo” e que, portanto, pode vir a ser transformada (FREITAS, 2016, p.413).

3.2 Atualidade da Educação Popular

A Educação Popular, surgida como crítica ao sistema educativo tradicional e dominante e como prática emancipatória denunciadora e anunciadora de um projeto utópico, constituiu-se, segundo Brandão (2009, p.29), de elementos que a caracterizaram e a caracterizam ainda hoje:

- 1) constitui passo a passo uma nova teoria, não apenas de *educação*, mas de relações que, considerando-a a partir da *cultura*, estabelecem novas articulações entre a sua prática e um trabalho político progressivamente popular das trocas entre o ser humano e a sociedade, e de condições de transformação das estruturas opressoras desta pelo trabalho libertador daquele;
- 2) fundou não apenas um novo método de trabalho “com o povo” por meio da educação, mas toda uma nova educação libertadora, por meio do trabalho do/com o povo sobre ela – este é o sentido em que a educação popular projeta transformar todo sistema de educação, em todos os seus níveis, como uma educação popular;
- 3) definiu a educação como instrumento político de conscientização e politização, por meio da construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva, a sujeitos e grupos populares – este é o sentido em que ela se propõe como ampla *ação cultural para a liberdade* a partir da prática pedagógica no momento de encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores;
- 4) afasta-se de ser tão somente uma atividade “de sala de aula”, de “escolarização popular”, e busca alternativas de realizar-se em todas as situações de práticas críticas e criativas entre agentes educadores “comprometidos” e sujeitos populares “organizados”, ou em processo de organização de classe;
- 5) procura perder, aos poucos, uma característica original de ser um movimento de educadores e militantes eruditos destinados a “trabalhar com o povo”, para ser um trabalho político sem projeto próprio e diretor de ações pedagógicas sobre o povo, mas a serviço dos seus projetos de classe.

Sendo assim, a formação de uma consciência crítica e política por meio da educação constitui instrumento essencial no processo de emancipação dos sujeitos e segmentos sociais mais fragilizados, principalmente no contexto atual de hegemonia de uma economia de mercado de viés neoliberal, promotora de uma neocolonização social, cultural, econômica e política sobre as populações

subdesenvolvidas do Terceiro Mundo. A esse respeito, Adams (2012, p. 245) afirma que:

Partimos do pressuposto de que a pesquisa e a educação na América Latina estão imbricadas nos condicionantes históricos do colonialismo e, posteriormente, da colonialidade. Tais processos produziram e continuam produzindo heranças culturais de subserviência que tendem a perpetuar-nos como imitadores no contexto de reestruturação produtiva do capitalismo.

Nesse contexto de reestruturação produtiva do capitalismo atual busca-se, portanto, a perpetuação do antigo colonialismo, agora transmutado nos condicionantes da colonialidade como novo padrão de poder mundial, cujo processo atual de globalização é a culminação de um projeto iniciado com a constituição da América e do capitalismo colonial (QUIJANO, 2005).

Para fazer frente a este projeto neocolonial capitalista, é preciso que se instaure um processo de descolonização que, por sua vez, exige a implicação de um modelo educacional emancipador, fundamentado em uma epistemologia alternativa que valorize não só os saberes populares, autóctones e originários das populações subalternizadas e excluídas do Terceiro Mundo, mas também outro modo de conhecer, de fazer e produzir ciência. A este respeito, Streck e Adams afirmam que:

Na América Latina, hoje, é fundamental que haja uma relação com a chamada filosofia dos povos pré-colombianos para embasar uma ótica do *sul* não excludente. A essa nova ótica ou modo de perceber a realidade a partir de uma nova cosmovisão ancorada nos saberes dos povos originários e subalternizados que vivem no hemisfério sul do planeta, no chamado mundo subdesenvolvido, em oposição à cosmovisão dominante e hegemônica do mundo denominado desenvolvido, localizado no hemisfério norte, dá-se o nome de epistemologias do sul (STRECK; ADAMS, 2012, p.249).

Por sua vez, a instauração de um projeto emancipatório a partir de uma nova ótica que considere os saberes e o contexto específico de vida dos povos originários e oprimidos do sul global é um projeto a ser construído a várias mãos.

Nesse sentido, a América Latina possui já uma larga experiência de diálogo entre diferentes setores, saberes e movimentos da sociedade que sempre buscaram e acreditaram na libertação e emancipação das classes oprimidas. Dentre esses se encontram as Igrejas em suas expressões mais progressistas, tanto a católica quanto a evangélica, e os movimentos historicamente vinculados à Educação Popular.

3.3 Educação Popular e Teologia da Libertação: uma aproximação histórica

Este subcapítulo busca esclarecer a relação histórica existente entre Educação Popular e Teologia da Libertação²⁰ no contexto social e eclesial latino americano, sobretudo a partir da II Conferência Episcopal Latino-Americana, assumindo a premissa de que a Educação Popular é também *locus* teológico, ou seja, fonte de libertação e emancipação (PREISWERK, 1997).

A Igreja Católica da América Latina, principalmente a partir da II Conferência Episcopal Latino-Americana, realizada na cidade de Medellín, Colômbia, no ano de 1968, começa a destacar-se por seu empenho na luta por projetos de libertação dos oprimidos, através de uma atuação educativa e profética a partir da imersão na realidade concreta, enfatizando “[...] que é indispensável a formação da consciência social e a percepção realista dos problemas da comunidade e das estruturas sociais” (CELAM, 2005, p.87).

Na Conferência de Medellín, pela primeira vez em sua história, a Igreja Latino-Americana assume e declara sua opção preferencial pelos pobres ao afirmar que “Devemos tornar mais aguda a consciência do dever de solidariedade para com os pobres; exigência da caridade. Esta solidariedade implica em tornar nossos seus problemas e suas lutas [...]” (CELAM, 2005, p. 204). A partir dessa opção preferencial pelos pobres, a Igreja Latino-Americana fixará sua atenção na educação como instrumento privilegiado de transformação social, apoiando as iniciativas educacionais emancipadoras. O texto do CELAM afirma ainda:

Nossa reflexão sobre este panorama conduz-nos a propor uma visão da educação mais conforme com o desenvolvimento integral que propugnamos para nosso continente; chamá-la-íamos de “educação libertadora”, isto é, que transforma o educando em sujeito de seu próprio desenvolvimento. A educação é efetivamente o meio-chave para libertar os povos de toda servidão e para fazê-los ascender “de condições de vida menos humanas para condições mais humanas” (PP), tendo em conta que o homem é o

²⁰ A Teologia da Libertação é uma corrente teológica cristã nascida na América Latina depois do Concílio Vaticano II e da Conferência Episcopal de Medellín, que parte da premissa de que o Evangelho exige a opção preferencial pelos pobres e oprimidos e que, para concretizar essa opção, a teologia deve usar também das ciências humanas e sociais como ferramentas de interpretação da realidade. A teologia da libertação latino-americana se constitui, também, como produto cultural e literário dos fins dos anos 60, que penetra a vida política e pastoral das comunidades cristãs. A teologia e a pedagogia, como hermenêuticas do crer e do aprender, se tornam companheiras de caminho a partir do reverso da história, da economia, do poder, da cultura, a partir das situações-limite da vida ameaçada. Hermenêuticas pedagógicas e teológicas descentradas e redimensionadas pela fé e pela sabedoria negada. Hermenêutica da ação transformadora das e dos insignificantes da terra à luz da Palavra dessacralizadora da Cruz e da Ressurreição (PREISWERK, 2016, p.392-393).

responsável e “o artífice principal de seu êxito e de seu fracasso” (PP 15) (CELAM, 2005, p. 116).

Cabe aqui, no entanto, ressaltar que a interpretação do último parágrafo da declaração acima do CELAM (2005, p.116), pode dar-se a equívocos. Ao dizer que “o homem é o responsável e o artífice principal tanto de seu êxito, quanto de seu fracasso”, a declaração deixa de salientar, ao menos nesta citação, a influência determinante das estruturas sociais e econômicas injustas como causa do infortúnio e fracasso na vida de milhares de homens e mulheres do continente latino-americano. Reiterando, todavia, seu apoio a uma educação libertadora, o documento ainda irá afirmar:

Como toda libertação já é antecipação da plena redenção de Cristo, a Igreja na América Latina sente-se particularmente solidária com todo esforço educativo tendente a libertar nossos povos. “O Espírito do Senhor está sobre mim, por isso me enviou para evangelizar os pobres” (Isaías) (CELAM, 2005, p.118).

Do mesmo modo, em conformidade com o momento histórico que atravessa a Igreja latino-americana nesse período, Paulo Freire desenvolverá o sentido profético e esperançado de uma educação libertadora, salientando a “Profecia e esperança que resultam do caráter utópico de tal forma de ação, tornando-se a utopia na unidade inquebrantável entre denúncia e o anúncio” (FREIRE, 2007, p. 92). Essa denúncia e esse anúncio estão intimamente relacionados com a tarefa que cabe às igrejas cumprir e que o próprio Paulo Freire propõe a essas como características proféticas:

[...] À maneira de Cristo, que não foi um conservador, põe-se constantemente a caminho, um “caminhar” que é, substancialmente, uma travessia necessária, na qual tem que “morrer” como classe opressora para renascer como classe que se liberta libertando. (9) Gera uma fecunda reflexão teológica: a teologia da libertação, cuja temática não pode ser outra que aquela que surge das condições objetivas das sociedades dependentes, exploradas, invadidas e da necessidade de superação real das contradições que explicam essa dependência. (10) Implementa a educação como práxis política a serviço da libertação permanente dos homens, que não se realiza unicamente em suas consciências, mas na transformação radical das estruturas em cujo processo se transformam as consciências (MILLÁN, 2016, p.219).

Neste sentido, a presença da teologia em sua vertente mais progressista e social influenciou o pensamento de Paulo Freire e, conseqüentemente, contribuiu na aproximação e diálogo com a Educação Popular. Essa influência da teologia no

pensamento freiriano se percebe em muitos de seus escritos e em sua tese de que “[...] homens e mulheres são vocacionados para a liberdade, núcleo central do Evangelho” (PIMENTA, 2014, p. 71).

Do mesmo modo, ao comentar a respeito da visão de Paulo Freire e seu método de ensino popular, Gadotti (1996, p.497), salienta o entrelaçamento entre a Teologia da Libertação e o pensamento pedagógico freiriano:

[...] A importância de Paulo Freire foi de ter mostrado que o oprimido jamais é somente oprimido. É também um criador de cultura e um sujeito histórico, que quando conscientizado e organizado, pode transformar a sociedade. A Teologia da Libertação, ao fazer a opção pelos pobres contra a sua pobreza, assume a visão de Paulo Freire. O processo de libertação implica fundamentalmente uma pedagogia. [...] A Teologia da Libertação é um discurso analítico, porque junto com o discurso religioso incorpora em sua constituição também o sintético e o pedagógico. Por isso Paulo Freire, desde o início, foi e é considerado um dos pais fundadores da Teologia da Libertação.

Este entrelaçamento do pensamento pedagógico freiriano com a Teologia da Libertação revela uma verdadeira simbiose entre os dois campos de saber. Nesse sentido, Preiswerk (1997, p.189) afirma que “Nestes dois campos há uma interação entre os diferentes atores, que trocam saberes por meio de uma relação que chamarei educativa”.

Por sua vez, a aproximação entre Paulo Freire e Teologia da Libertação só é possível devido a sua experiência religiosa. Essa religiosidade percebida na vida e nas obras de Freire encontra sua razão de ser em sua vivência cristã, como atesta Segala:

A relação de Paulo Freire com a religião acontece desde os primeiros momentos de sua formação intelectual e de sua militância educacional enquanto cristão, de formação católica e marxista. Freire enfatiza que sua prática libertadora, vivenciada desde a juventude, tem muito a ver com sua “opção cristã”. Devido a essa proximidade com o campo religioso, durante o exílio, atuou profissionalmente no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, no Departamento de Educação, de 1970 a 1979 (SEGALA, 2016, p. 358).

Por sua vez, a aproximação entre cristianismo e marxismo em Freire se refletirá em sua prática pedagógica libertadora, que se preocupa com a libertação²¹ e emancipação²² da população oprimida e marginalizada (FREIRE, 2016).

²¹ Libertação é um conceito central no pensamento freiriano, intrinsecamente vinculado à liberdade, conscientização e revolução. A centralidade da libertação na educação aparece primeiramente em *Pedagogia do oprimido* (1970), onde Freire descreve a libertação como uma

Do mesmo modo, o pensamento pedagógico emancipador de Freire e a Teologia da Libertação latino-americana encontrarão na realidade concreta das populações empobrecidas da América Latina terreno fértil para uma mútua e recíproca colaboração. A esse respeito, Segala (2016, p.358) afirma que,

A natureza profética de seu pensamento encontrou como cenário favorável de afirmação a realidade de miséria e opressão das populações do Terceiro Mundo, e, especialmente, da América Latina, onde surgiu e se desenvolveu a Teologia da Libertação para a qual Freire deu uma importante contribuição [...].

Sendo assim, a Teologia da Libertação (1962²³), surgida num contexto de opressão e marginalização crescentes da população latino-americana e em diálogo com os movimentos populares da época, intuiu que somente os pobres, que são os oprimidos e marginalizados, poderiam produzir as necessárias transformações históricas, num movimento de baixo para cima, a partir da vida cotidiana dos sujeitos populares (DOIMO, 1995).

Este cenário, por sua vez, possibilitou a aproximação entre a Igreja progressista latino-americana e o pensamento de Paulo Freire, fato esse analisado por Damke (1995, p. 38):

A partir das Conferências Episcopais de Medellín (1968) e de Puebla (1979), a Igreja assumiu como básica a “opção pelos pobres” e por “uma educação libertadora”, na qual o educando fosse sujeito do processo. As reflexões desenvolvidas pelo episcopado, nesses eventos, foram fortemente influenciadas pelo pensamento de Paulo Freire e de Ernani Maria Fiori. O primeiro, sobretudo, através das suas primeiras obras: *Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido*. Fiori marcou sua presença através de conferências em preparação aos eventos.

Isso posto, podemos constatar, historicamente, a estreita relação e proximidade entre Educação Popular e Teologia da Libertação latino-americana.

práxis, “a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” [...]. Esta conscientização exerce um papel no processo libertador. Para Freire, a educação libertária tem sua razão de ser “no seu impulso conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educando, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” [...] (JONES, 2016, p.243).

²² A emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social (MOREIRA, 2016, p.145).

²³ Segundo Pablo Richard, 1962 é tradicionalmente considerado o ano de nascimento da Teologia da Libertação, mas esse nascimento tem como contexto toda reforma eclesial desde o Concílio Vaticano II em diante (RICHARD, 2006, p. 25).

No que diz respeito a Fé e Alegria, trata-se de um “Movimento” impulsionado pela fé cristã que se compromete com a construção de uma sociedade econômica e politicamente mais justa e cultural e socialmente fraterna, tendo como ponto de partida os mais pobres, em favor dos quais sua pedagogia será evangelizadora e libertadora (Documento proposta educativa de Fé e Alegria Brasil, 2009).

Sendo assim, podemos dizer que a proposta educativa de Fé e Alegria, presente em seus documentos oficiais, se coaduna com as linhas de ação e reflexão da Igreja Profética latino-americana e sua Teologia da Libertação nascida, sobretudo, a partir da Conferência Episcopal de Medellín e que faz a opção preferencial pelos pobres, ou seja, pela população oprimida e excluída do continente.

3.4 Exclusão e Inclusão Social: a desigualdade social como marca histórica da sociedade brasileira

O conceito de exclusão social surgiu na França em fins da década de 1970. O cenário desse período era de uma profunda reestruturação econômica, pelo qual passavam os países democráticos e capitalistas, levando ao surgimento de problemáticas sociais que desafiavam as políticas de bem-estar sociais então existentes e projetadas, por sua vez, para atender uma sociedade em que os padrões eram o de uma empregabilidade constante e cujo modelo produtivo, familiar e societário, se caracterizava pela estabilidade (BISSOTO, 2013).

No entanto, diversos fatores conjunturais, como a crise no abastecimento energético no início da década de 70, que provocou um quadro de recessão global, a transnacionalização do capital, a migração das grandes corporações dos países desenvolvidos para aqueles subdesenvolvidos, levaram a economia mundial a ingressar numa nova era do capitalismo em que o aumento estrutural do desemprego, a desvalorização do trabalho e do trabalhador, o aumento da informalidade do mercado de trabalho e a crescente exclusão social foram os resultados mais visíveis (BISSOTO, 2013). Mas o que vem a ser exclusão? O que este conceito explica ou deixa de esclarecer?

Segundo Martins (2003), o problema da exclusão é fruto da sociedade capitalista. O modelo de sociedade capitalista carrega dentro de si a lógica do

desenraizamento e da exclusão, haja vista que é preciso submeter tudo e todos à inexorável lei do mercado, brutalizando, desenraizando e excluindo a todos num primeiro momento para depois reincluir.

Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a *inclusão*. *A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir*, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (MARTINS, 2003, p.32).

Sendo assim, o que hoje denominamos de exclusão não é se não um momento de passagem para uma posterior inclusão no sistema capitalista, porém um tipo de inclusão excludente (OLIVEIRA, 2004). Essa maneira de incluir ou reincluir se faz, no entanto, e cada vez mais, de um modo permanentemente precário, conforme declara Martins, ao sentenciar que:

A sociedade moderna está criando uma grande massa de população sobrando, que tem pouca chance de ser de fato reincluída nos padrões atuais do desenvolvimento econômico. Em outras palavras, *o período da passagem do momento da exclusão para o momento da inclusão está se transformando num modo de vida, está se tornando mais do que um período transitório* (MARTINS, 2003, p.33).

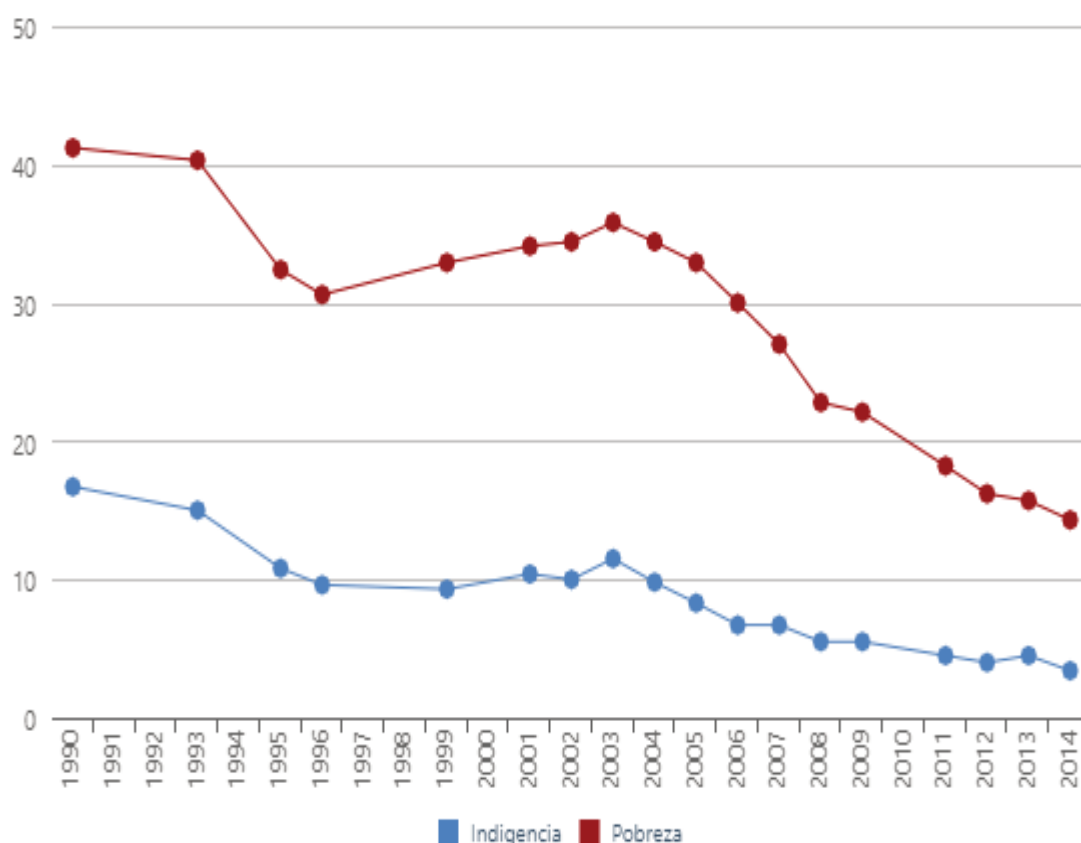
Portanto, diferentemente da realidade de pobreza que dominou o cenário social brasileiro não faz muito tempo e que de algum modo permitia a sua superação por meio do trabalho árduo e constante dos pobres, a nova realidade de exclusão já não permite tal ruptura com a situação de pobreza.

Sendo assim, o que nas atuais condições socioeconômicas se pode almejar é uma inserção marginal e precária ao mercado de trabalho, seja este formal ou informal, lícito ou ilícito, por parte de uma população cada vez mais explorada, empobrecida e desumanizada que tenta sobreviver nas ruas insalubres de nossas cidades, formando uma “massa sobrando” que segundo Martins (2009) se caracteriza pelo fato de não participar do núcleo de recriação da sociedade capitalista que é a produção.

Apesar dessa realidade desalentadora, vinha ocorrendo nos últimos anos, conforme indicadores sociais, uma melhora significativa no que se refere ao combate à pobreza e indigência no Brasil, indicadores esses que voltam a preocupar com a assunção a Presidência da República Federativa do Brasil de Michel Temer, nitidamente alinhado as políticas econômicas de cunho neoliberal.

O gráfico a seguir demonstra a taxa de pobreza e indigência da população brasileira no período de 1990 a 2014.

Gráfico: Taxa de pobreza e indigência da população brasileira: (1990-2014)



Fonte: CEPAL- Comissão Econômica para América Latina e Caribe, 2017. Disponível em: <http://www.estadisticas.cepal.org>. Acesso em 14 de novembro de 2017.

O gráfico acima indica uma queda acentuada da taxa de pobreza e indigência no Brasil nas duas últimas décadas. No entanto, o momento atual de 2017 revela novamente uma preocupação com o aumento do desemprego e da taxa de pobreza e indigência decorrentes da desaceleração econômica do país e do corte com gastos sociais.

Estudo recente do Banco Mundial aponta para a existência de 45,5 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza no Brasil, fato esse que representa 22% dos brasileiros, demonstrando o quão significativo é a pobreza de renda entre os brasileiros na atual conjuntura (FACHIN, 2017).

Neste sentido, o trabalho educativo emancipador junto às classes populares, que são a população historicamente excluída e oprimida de uma sociedade extremamente desigual como a brasileira, revela-se como alternativa possível na construção de um modelo societário mais equânime ao possibilitar que essa parcela da população aprenda a ler e interpretar criticamente o mundo em que vivem de modo a tornar-se protagonista das mudanças necessárias para a geração de oportunidades iguais e a criação de relações sociais mais justas (FREIRE, 2016).

A seguir serão problematizadas as ações socioeducativas no processo de manutenção ou redução das desigualdades sociais.

3.4.1 Ações Socioeducativas e Superação das Desigualdades Sociais

Esta parte de nossa reflexão pretende problematizar a respeito da relação existente entre ações socioeducativas e o processo de manutenção ou redução das desigualdades sociais. Quando se fala em ações socioeducativas, adentra-se ao campo das políticas sociais, cuja finalidade é agir sobre a questão social com vistas a eliminar, reduzir ou convalidar as desigualdades sociais, dependendo do projeto de sociedade que se busca consolidar com a adoção de tais políticas (DEMO, 2013).

De acordo com a perspectiva histórico-estrutural da desigualdade social, essa se configura como marca estrutural de qualquer história, no sentido de que a desigualdade não é algo conjuntural, mas da essência da realidade social, ou seja, são constitutivas da dinâmica histórica as relações de conflito entre desiguais, que possibilitam a superação de determinada fase histórica e sua passagem para outra (DEMO, 2013).

Por isso é que “[...] somente quem está no poder pretende pintar a história como não conflituosa, dentro do estratagema milenar de desmobilizar os marginalizados” (DEMO, 2013, p.15). Deste modo, através da educação, de uma ação socioeducativa que seja mobilizadora, conscientizadora e promotora de uma real emancipação da população oprimida e explorada, tornar-se-á possível a transformação e superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, Freire (2009, p. 53) afirma que:

É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social. Mas sem ela esta transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora desta louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente [...].

Por outro lado, estudos recentes sobre a temática da exclusão/inclusão em práticas de educação não escolar a partir dos discursos de educadores que atuam em projetos socioeducativos orientados a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, revelam uma tendência para a naturalização do fenômeno da exclusão/inclusão social e conseqüentemente da desigualdade social (ZUCCHETTI, 2010). Segundo a mesma autora:

A naturalização de que todo projeto socioeducativo é inclusivo, permeado pela concepção de que as crianças e jovens atendidos são sujeitos excluídos, subtrai dessa discussão a dimensão da desigualdade que define *a priori* aqueles que deverão ser alvo de políticas compensatórias (ZUCCHETTI, 2010, 475).

Sendo assim, não discutir a problemática da desigualdade social revela ser uma estratégia que serve para a manutenção da mesma. Desse modo, muitas ações socioeducativas acabam por se configurar como gerenciadoras da desigualdade social, não passando de “[...] possíveis reformas, predominando de modo tendencial cuidados por vezes camuflados de controle social dos desiguais” (DEMO, 2013, p.16).

Acontece que no interior do atual modelo econômico de inspiração neoliberal, tendem a predominar políticas sociais de caráter assistencialista, maquiadoras da realidade de desigualdade social, em detrimento de uma postura de assistência mais emancipatória. Nesse sentido, Demo (2013, p. 31) distingue entre assistência e assistencialismo, enfatizando que “[...] enquanto o assistencialismo é estratégia de manutenção das desigualdades sociais, a assistência corresponde a um direito humano”.

Assim sendo, política social deve ser entendida como luta e conquista histórica, como enfrentamento que não pode prescindir da participação dos interessados, ou seja, a população de baixa renda, os trabalhadores e trabalhadoras assalariados, os desempregados e subempregados e todos aqueles e aquelas que se encontram explorados, marginalizados e oprimidos.

Do mesmo modo, as ações socioeducativas, que configuram um dos horizontes da política socioassistencial brasileira, deveriam pautar-se e orientar-se por princípios emancipatórios que promovam a efetiva conquista de direitos sociais. Mas isso ainda é um ideal a ser perseguido. O que permanece em vigor no Brasil em termos de arquitetura institucional e ético-política no campo das políticas públicas sociais é o assistencialismo, que "faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação" (FREIRE, 1975, p. 57).

De acordo com Yazbek (2007), a concretização dos direitos sociais vai demandar a reconstrução da cultura institucional em vigor, com pesada herança assistencialista e que se forjou historicamente no Brasil sobre a cultura política do clientelismo, do apadrinhamento e do mando no trato com as classes sociais menos favorecidas e oprimidas da sociedade.

Esta herança assistencialista, por sua vez, tende somente a reforçar a exclusão e opressão sociais, contribuindo com o afastamento e expropriação de indivíduos e populações das redes socioculturais (família, amigos, sistemas de saúde, centros culturais e de lazer, escolas e ambiente de trabalho, entre outros) que apoiam esses mesmos indivíduos em sua vida cotidiana, haja vista que o assistencialismo opera na lógica da benevolência, da doação caritativa e não dos direitos sociais que promovem a emancipação (BISSOTO, 2013).

Sendo assim, no espaço dessa pesquisa, vale explicitar que as crianças e adolescentes usuários dos serviços socioeducativos de Fé e Alegria SC provêm de famílias de baixa renda e que podem não contar mais com redes socioculturais de apoio devido a rupturas familiares, ausência de serviços públicos essenciais como educação e proteção social, situações essas que os fragilizam socialmente, configurando uma situação de vulnerabilidade social.

Este cenário de vulnerabilidade social, por sua vez, impele essa parcela da população socialmente excluída a buscar os serviços de apoio socioeducativo oferecidos pela Fundação Fé e Alegria.

4 O TRABALHO SOCIOEDUCATIVO NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Neste capítulo é apresentado o desdobramento do estudo que enfocou as informações obtidas a partir de depoimentos dos participantes da pesquisa, da análise documental realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2017, das entrevistas realizadas entre os meses de setembro e outubro de 2017 e da observação participante realizada durante o trabalho de campo no período compreendido entre os meses de setembro e outubro de 2017.

Visando a apresentá-lo melhor, optamos por organizá-lo contextualizando inicialmente a Fundação Fé e Alegria e em seguida caracterizando os sujeitos pesquisados por meio da análise das informações obtidas em diálogo com a análise documental, a observação participante e os referenciais teóricos da pesquisa.

4.1 A Fundação Fé e Alegria

Em cada um dos países-membros da Federação Internacional, na qual são afiliadas todas as demais unidades de Fé e Alegria, a Fundação funciona como uma entidade de gestão privada e sem fins lucrativos, com personalidade jurídica segundo as leis nacionais e com autonomia para gerir sua própria organização interna, definir planos, programas e linhas de ação de âmbito nacional, capacitar-se para administrar os recursos para seu desenvolvimento e sua sustentabilidade e firmar convênios e contratos de financiamento com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais (Documento Proposta Educativa de Fé e Alegria no Brasil, 2009).

A Fundação Fé e Alegria do Brasil é mantida por meio de recursos oriundos de convênio com o setor privado e público. Entre os principais parceiros do setor privado destacam-se a ASAV²⁴ (Associação Antônio Vieira); ENTRECULTURAS²⁵;

²⁴ A Associação Antônio Vieira – ASAV, instituição de direito privado sem fins lucrativos, filantrópica, de natureza educativa, cultural e assistencial, beneficente, reconhecida como entidade de utilidade pública federal, estadual e municipal, reconhecida ainda como Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS), nas áreas de educação e assistência social. Fundada em 4 de novembro de 1899, a ASAV está vinculada à Companhia de Jesus, e atua como uma das faces civis da Província dos Jesuítas do Brasil. Ela tem por finalidade a promoção e o desenvolvimento da educação, a difusão da fé e éticas cristãs preconizadas pela Companhia de Jesus. (Disponível em: <<http://www.jesuitasbrasil.com>>. Acesso em 08 de abril de 2017).

MAPFRE²⁶; MESA BRASIL²⁷ e INDITEX²⁸. Já entre os parceiros do setor público destacam-se os convênios com as prefeituras (Fonte: Orçamento anual de Fé e Alegria Brasil, 2014).

A figura a seguir nos possibilita compreender a atual estrutura administrativa de Fé e Alegria do Brasil bem como os correspondentes Estados da Federação onde a Instituição se encontra presente.

²⁵ Entreculturas é uma ONG internacional vinculada à Companhia de Jesus e que atua no fomento à educação e ao desenvolvimento social. (Disponível em:<<http://www.entreculturas.org>>. Acesso em 08 de abril de 2017).

²⁶ Trata-se de uma Fundação Internacional não lucrativa com mais de quarenta anos de experiência, cuja missão é contribuir para a melhora da qualidade de vida das pessoas e o progresso da sociedade, mediante programas e atividades multinacionais. (Disponível em:<<http://www.fundacionmapfre.org>>. Acesso em 08 de abril de 2017).

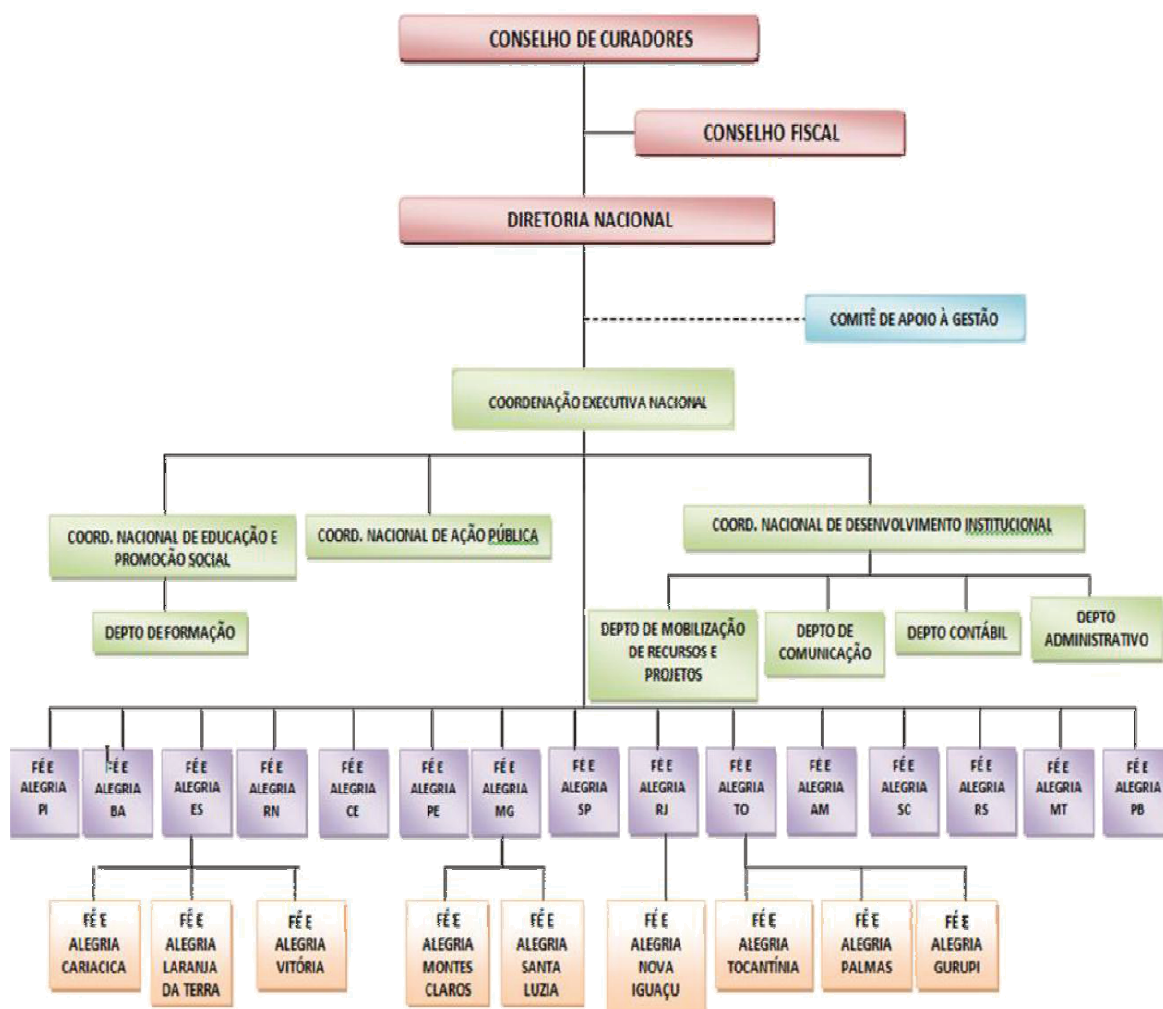
²⁷ Mesa Brasil é um programa de segurança alimentar e nutricional do serviço social do comércio (SESC). Seu objetivo é contribuir para a promoção da qualidade de vida das pessoas em situação de pobreza, em uma perspectiva de inclusão social. Trata-se essencialmente de um programa de segurança alimentar e nutricional, baseado em ações educativas e de distribuição de alimentos excedentes ou fora dos padrões de comercialização, mas que ainda podem ser consumidos. (Disponível em:< <http://www.sesc.com.br>>. Acesso em 08 de abril de 2017).

²⁸ Inditex é um conglomerado de empresas têxteis espanhola, sendo um dos maiores grupos de distribuição de moda do mundo. (Disponível em:<<http://www.inditex.com>>. Acesso em 08 de abril de 2017).

Figura – Organograma da estrutura administrativa de Fé e Alegria do Brasil



JESUÍTAS BRASIL



Fonte: Projeto Político Pedagógico de Fé e Alegria Brasil, 2011.

Com o auxílio do organograma acima exposto, podemos visualizar a divisão administrativa atual de Fé e Alegria no Brasil, bem como as respectivas unidades presentes em diversos Estados.

Desse modo, os Estados que hoje contam com a atuação de Fé e Alegria são os seguintes, com os respectivos municípios onde está instalada a representação institucional: Santa Catarina (Grande Florianópolis/Palhoça), Rio Grande do Sul (Porto Alegre), São Paulo (São Paulo), Rio de Janeiro (Rio de Janeiro e Nova Iguaçu), Minas Gerais (Belo Horizonte, Santa Luzia e Montes Claros), Mato Grosso

(Cuiabá), Tocantins (Palmas, Gurupi e Tocantínia), Rio Grande do Norte (Natal), Espírito Santo (Vitória, Cariacica, Serra e Laranja da Terra), Bahia (Ilhéus), Ceará (Vazantes), Pernambuco (Recife) e Amazonas (Manaus).

A Fundação Fé e Alegria SC, instituição em que foi realizada a presente pesquisa, encontra-se no Estado de Santa Catarina desde 1993. Este Estado é uma das 27 unidades federativas do Brasil, localizada no centro da região sul do país. A capital do Estado é a cidade de Florianópolis.

O povoamento de Santa Catarina deu-se largamente por imigrantes europeus: os açorianos, que colonizaram o litoral no século XVIII; os alemães povoaram o Vale do Itajaí, parte da região sul e o norte catarinense em meados do século XIX; e os italianos povoaram o sul do estado no final do mesmo século. A população afrodescendente e a indígena completam o povoamento do estado, que deste modo apresenta a seguinte proporção étnica segundo dados de 2016 do IBGE: brancos (88,1%), negros (2,7%), pardos (9%), indígenas e amarelos (0,2%).

Na atualidade, Santa Catarina e, sobretudo, a região metropolitana de Florianópolis, tem recebido muitos imigrantes e refugiados provenientes do Haiti, Venezuela e Síria. A população estimada do Estado é de 6.910.533 (IBGE, 2016), com um rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente de 1.245 reais (IBGE, 2015). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Santa Catarina é de 0,774 (IBGE/2010). A taxa de analfabetismo é de 3,8% (IBGE, 2015²⁹).

A Fundação Fé e Alegria está localizada no Município de Palhoça SC, através do Centro Social de Educação e Cultura Jardim Laranjeiras (CEC), localizado na região da Barra do Aririú, onde se encontram várias comunidades: Laranjeiras, Vila Nova, Pachecos, Pedregal e Areias.

Estas comunidades, assim como o bairro vizinho Rio Grande, estão definidas como foco de atuação e intervenção, por se tratarem de regiões com grande parte de sua população em situação de vulnerabilidade e risco social. Não está descartada também a hipótese de uma ampliação no atendimento a outras regiões do Município (Projeto Político Pedagógico de Fé e Alegria SC, 2011).

²⁹

Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 09 de abril de 2017.

O Município de Palhoça SC foi fundado em 1793. Colonizado inicialmente por portugueses, recebeu também diversas levas de imigrantes alemães, africanos e italianos. A partir dos anos 1970, quando 69% da população ainda vivia no campo e o Município dependia da produção primária, a cidade passou a se desenvolver e transformou-se num importante polo comercial e industrial. O Município ainda preserva suas tradições na cultura açoriana, no folclore, em manifestações como o Boi de Mamão, a dança do Pau-de-Fitas, o Terno de Reis e o Pão por Deus (Projeto Político Pedagógico de Fé e Alegria SC, 2011).

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do Município apresentou, no ano de 2010, crescimento de 33,67% desde o Censo Demográfico realizado em 2000. Em 2010 a população da cidade alcançou 137.334 habitantes, o equivalente a 2,20% da população do Estado, e entre 2000 e 2010, uma taxa média de crescimento populacional na ordem de 3,37% ao ano. A população estimada para o ano de 2018 é de aproximadamente 157.833 pessoas. Mais da metade da população da cidade tem menos de 30 anos, e nas regiões mais pobres, crianças e jovens com idade inferior a 19 anos correspondem a quase 50% (IBGE, 2015³⁰).

Por outro lado, os investimentos em áreas que afetam diretamente os jovens, como saúde, educação, cultura, esporte, lazer e assistência social, representam apenas 48% da receita pública do Município (Projeto Político Pedagógico de Fé e Alegria SC, 2011).

Na educação, o número de professores com curso superior dobrou nos últimos anos, no entanto, em comparação com os outros Municípios da Grande Florianópolis, Palhoça ainda tem o indicador de qualidade da educação (IDEB) entre as médias mais baixas da região.

No âmbito da saúde pública, faltam especialistas para o público infantil, não há leitos suficientes pelo SUS para atender às demandas. Ressalta-se o alto índice de gravidez na adolescência: uma em cada seis grávidas tem menos de 19 anos. Agrega-se a esse cenário o fato de que, nos últimos 20 anos, a população cresceu mais do que nos 97 anos anteriores de sua história. (Projeto Político Pedagógico de Fé e Alegria SC, 2011).

Percebe-se, portanto, que o crescimento do Município de Palhoça SC não vem acompanhado de uma melhora significativa dos serviços básicos, deixando a

³⁰ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 11 de abril de 2017.

população, em especial a de baixa renda, negligenciada e vulnerável em relação aos seus direitos básicos. Como o Estado não é formado apenas pela iniciativa pública, constata-se a atuação crescente de instituições não estatais e do assim chamado Terceiro Setor em atividades socioeducacionais e socioambientais na região.

Desse modo, a equipe de Fé e Alegria identificou que os serviços sócio-assistenciais existentes destinados às crianças, adolescentes, jovens e adultos no Município, quando da fundação do centro social, eram insuficientes para atender a toda a demanda, sendo que na região específica onde está localizado o Centro Social de Educação e Cultura Jardim Laranjeiras (CEC) este tipo de atendimento até então era inexistente.

Segundo informações repassadas pelo Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) da Barra do Aririú, as famílias das crianças e adolescentes da região eram obrigadas a colocar seus filhos em projetos longe de suas comunidades, isso quando existisse a possibilidade de vagas (Projeto Político Pedagógico de Fé e Alegria SC, 2011).

É, portanto, a partir das demandas sociais e conforme previsto na Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004), que a Fundação Fé e Alegria tem como proposta desenvolver um serviço classificado como proteção social básica, de caráter preventivo, dentro de um contexto de vulnerabilidade social.

Segundo o PNAS/2004,

A proteção social básica tem como objetivos prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos-relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, de gênero ou por deficiências, dentre outras). Prevê o desenvolvimento de serviços, programas e projetos locais de acolhimento, convivência e socialização de famílias e de indivíduos, conforme identificação de vulnerabilidade apresentada. Deverão incluir as pessoas com deficiência e ser organizados em rede, de modo a inseri-las nas diversas ações ofertadas. Os benefícios, tanto de prestação continuada como os eventuais, compõem a proteção social básica, dada a natureza de sua realização (Fonte: Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004. Brasília, Novembro de 2005, p. 31-32. Reimpresso em 2013).

Sendo assim, a forma de intervenção social promovida por Fé e Alegria foi planejada com a finalidade de criar situações desafiadoras, estimulando e orientando os educandos na construção e reconstrução de suas histórias e vivências

individuais e coletivas, na família e no território, utilizando como metodologia educativa a Educação Popular (Projeto Político Pedagógico de Fé e Alegria SC, 2011).

No que diz respeito aos seus recursos humanos, Fé e Alegria SC conta atualmente com uma coordenadora executiva, uma coordenadora pedagógica, uma analista administrativa, uma assistente social, uma assessora técnica para os cursos de formação para o trabalho profissional, uma assessora pedagógica, três educadoras de ensino infantil, quatro educadoras de educação complementar, duas cozinheiras e três funcionários dos serviços gerais/limpeza. Todos estes educadores e funcionários mencionados são regidos pela CLT³¹, ou seja, possuem vínculo empregatício (Fonte: Relato da Coordenadora Executiva de Fé e Alegria SC).

O Centro Social de Fé e Alegria SC funciona em três turnos: matutino, vespertino e noite. No turno da manhã temos a Educação Infantil e a Educação não formal ou complementar (contraturno) e a noite são ofertados os cursos de formação profissionalizante para o trabalho com foco no mercado. No turno matutino são atendidas 59 crianças e adolescentes na faixa etária entre 04 e 12 anos. No turno da tarde são atendidas 172 crianças e adolescentes na faixa etária entre 04 e 15 anos. As crianças e adolescentes são divididas em turmas ou grupos de acordo com a faixa etária e a modalidade de intervenção educacional (Fonte: Relato da Coordenadora Executiva de Fé e Alegria SC).

Fé e Alegria SC trabalha com metas de captação de recursos e de desenvolvimento para os próximos anos. Vislumbra-se iniciar com a educação formal (séries iniciais). A ideia é oferecer uma educação integral até o 5º ano do Ensino Fundamental no espaço da Fundação. Há uma elevada demanda do Município de Palhoça SC no que se refere à educação fundamental e isto gera um incentivo por parte da Secretaria Municipal de Educação para que outros atores sociais assumam conjuntamente o compromisso com a educação de jovens e

³¹ CLT é a sigla da Consolidação das Leis do Trabalho. A Consolidação das Leis do Trabalho é a legislação que rege as relações de trabalho, individuais ou coletivas. Seu objetivo é unificar todas as leis trabalhistas praticadas no País. Todos os empregados registrados em carteira são chamados “celetistas”. A CLT foi consequência da criação da Justiça do Trabalho, em 1939. Três anos depois, em janeiro de 1942, o ministro do trabalho Alexandre Marcondes Filho e o presidente Getúlio Vargas começaram o trabalho de reunir e consolidar as leis da época. O projeto final foi assinado em 1º de janeiro de maio de 1943.(Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/03/clt-rege-relações-de-trabalho-individuais-ou-coletivas>>. Acesso em 05 de jun.2017.)

crianças no Município (Fonte: Relato da Coordenadora Executiva de Fé e Alegria SC).

A equipe gestora é formada pela coordenadora executiva, coordenadora pedagógica e analista administrativa. Estas se reúnem semanalmente para deliberarem juntamente com a equipe dos cursos de capacitação profissional e com as demais educadoras. O modelo de gestão buscado é o democrático e participativo, segundo relato da coordenadora executiva de Fé e Alegria.

A Instituição opera em um terreno de aproximadamente 15.000 metros quadrados onde foi construído um prédio administrativo de dois andares.

O Centro possui um refeitório, uma área de manipulação de alimentos, um depósito de alimentos, duas salas de Educação Infantil, três salas utilizadas tanto para a educação complementar (contraturno) como para o ensino profissionalizante, uma área coberta e uma sala de multimídia e informática (Fonte: Relato da Coordenadora Pedagógica de Fé e Alegria SC).

4.1.2 Áreas de atuação da Fundação de Fé e Alegria SC

As áreas de atuação da Fundação Fé e Alegria SC organizam-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária pautada na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social (Projeto Político Pedagógico de Fé e Alegria SC, 2011).

Sendo assim, a instituição desenvolve um trabalho de acompanhamento socioassistencial orientado às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e formação para o mundo do trabalho voltado às famílias e comunidade.

Por meio dessas linhas de atuação, Fé e Alegria SC pretende contribuir na construção da cidadania de seus usuários, através da oferta de serviços e atendimentos de qualidade, fazendo uso da Educação Popular como metodologia educativa, bem como contribuir na proteção social frente à prevenção de situações

de riscos e vulnerabilidade social dos usuários (Projeto Político Pedagógico de Fé e Alegria SC, 2011).

De acordo com a Política Nacional de Assistência Social (2005, p.31),

[...] constitui o público usuário da Política de Assistência Social, cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social.

Desse modo, no que diz respeito ao público usuário dos serviços socioassistenciais de Fé e Alegria, trata-se de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social cujos vínculos sociais e familiares encontram-se fragilizados e ameaçados.

Por sua vez, Fé e Alegria fomenta suas ações nas seguintes regulamentações:

- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e dá outras providências.
- Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS/1993).
- Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004).
- Decreto Lei 6.308 de 14 de dezembro de 2007, que dispõe sobre as Entidades e Organizações de Assistência Social – sua natureza, objetivos, missão e público alvo.
- Resolução CNAS nº 109 de 11 de novembro de 2009, que aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.
- Resolução nº 16 do CNAS – 05/05/2010 – que define os parâmetros nacionais para a inscrição das Entidades e Organizações de Assistência Social, bem como dos serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais nos Conselhos de Assistência Social dos Municípios e do Distrito Federal.
- Decreto nº 7.237 de 20 de julho de 2010, que regulamenta a Lei de Filantropia nº 12.101 de 27 de novembro de 2009.

- Lei 12.435 de 06 de julho de 2011, que altera a Lei 8.742/1993 – LOAS. (Fonte: Roteiro para Elaboração de Projetos em Fé e Alegria Brasil, 2011).

Assim sendo, Fé e Alegria faz parte da rede de assistência social brasileira, atuando em consonância com a legislação nacional sobre o acesso aos serviços, programas e projetos socioassistenciais tipificados no Brasil pela Política de Assistência Social, apoiando-se na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, a qual dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências. De acordo com o artigo primeiro da LOAS³²(2007, p.9),

A assistência Social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas.

Em seu artigo segundo, sobre os objetivos da política de assistência social, afirma a LOAS (2007, p.9),

A assistência social tem por objetivos:
I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
II – o amparo às crianças e adolescentes carentes;
III – a promoção da integração ao mercado de trabalho;
IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

Parágrafo único. A assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais.

E em seu artigo terceiro (2007, p.10),

Art. 3º Consideram-se entidades e organizações de assistência social aquelas que prestam, sem fins lucrativos, atendimento e assessoramento aos beneficiários abrangidos por esta Lei, bem como as que atuam na defesa e garantia de seus direitos.

Nesse sentido, a Fundação Fé e Alegria se enquadra no artigo terceiro da LOAS, configurando-se como uma instituição prestadora de serviços de assistência socioeducativa sem fins lucrativos.

³² LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social – Porto Alegre: Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social – 2007.

4.1.3 O Contraturno de Fé e Alegria SC

O conceito de contraturno se refere, no contexto desta pesquisa, ao período inverso ao da escolarização regular no qual o (a) educando (a) frequenta determinado espaço educativo, seja esse espaço o da sua escola ou outro espaço. Por exemplo: se o educando estuda no turno da manhã em uma escola de educação formal ou regular, poderá frequentar outro espaço educativo, formal ou não formal, no turno da tarde, visando com isso aprimorar e reforçar o seu aprendizado e vice-versa.

No caso da Fundação Fé e Alegria de Palhoça SC, não se trata de uma escola de tempo integral, pois as crianças e adolescentes que a frequentam estudam regularmente em outras escolas. Sendo assim, a proposta da Instituição é a de ofertar uma educação complementar de viés popular e emancipador no período do contraturno ao da escola regular (Projeto Político Pedagógico de Fé e Alegria SC, 2011).

Por sua vez, em consonância com as atividades de contraturno de Fé e Alegria, nas últimas décadas, a preocupação com crianças e adolescentes em situação de risco social tem promovido diversas discussões sobre ações que poderiam melhorar a situação socioeducacional desse grupo social, assegurando o respeito aos seus direitos (Projeto Político Pedagógico de Fé e Alegria SC, 2011).

Nesse sentido, a legislação brasileira atual prevê projetos e atividades que complementem o tempo de permanência dos alunos em sala de aula, sendo que a cada unidade da federação corresponde a responsabilidade de aplicação de diferentes formas de atividades complementares (UBINSKI; STRIEDER, 2015).

Além da preocupação com a formação das crianças, as atividades de complementação curricular visam também a proteger as crianças dos riscos relativos à sua permanência nas ruas nas horas de ociosidade (CAVALIERE, 2012).

Do mesmo modo, esta preocupação encontra-se presente também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA³³) e na Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004).

³³ Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 03 de jun. 2017.

4.2 A Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos desta investigação constituem oito trabalhadores sociais de Fé e Alegria. Em decorrência dessa situação, o perfil dos sujeitos da pesquisa se caracterizam do seguinte modo: 50% dos sujeitos pesquisados se encontram na faixa dos 25 anos e outros 50% na faixa dos 40 anos; 100% são do sexo feminino; 20% dos sujeitos apresentam até dois anos de tempo de trabalho na Instituição enquanto 80% possuem mais de dois anos de tempo de serviço; 90% já concluíram a graduação no Ensino Superior enquanto 10% dos sujeitos ainda não a concluíram.

Analisando o perfil dos sujeitos da pesquisa, percebe-se a predominância de sujeitos do sexo feminino no quadro de trabalhadores sociais de Fé e Alegria SC. O fato de 90% das trabalhadoras sociais da Instituição terem concluído a graduação no Ensino Superior revela, por sua vez, a preocupação por profissionais já formados, haja vista que cabe à instituição contratar esses profissionais.

O quadro a seguir mostra o quantitativo dos sujeitos participantes da pesquisa.

Quadro 5 – Quantitativo de Participantes da Pesquisa

| Participantes | Quantitativo |
|---------------|--------------|
| Educadoras | 50% |
| Gestoras | 25% |
| Funcionárias | 25% |
| TOTAL | 100% |

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Como mostra o quadro acima, foram realizadas no âmbito dessa investigação entrevistas com oito trabalhadoras sociais de Fé e Alegria que, por sua vez, exercem diferentes funções no espaço da Instituição. Desse modo, as duas funcionárias participantes da pesquisa desempenham as funções de cozinheira e auxiliar administrativa. As duas gestoras participantes desempenham a função de coordenadora regional e coordenadora pedagógica. Por fim, as quatro educadoras

participantes da pesquisa desempenham a função de professoras/educadoras no espaço da Instituição.

No quadro a seguir é apresentada a codificação³⁴ dos participantes da pesquisa.

Quadro 6 – Codificação dos Participantes da Pesquisa

| Participantes | Codificação |
|--|-------------|
| Educadoras, Funcionárias e Gestoras (Trabalhadores sociais) | A |
| | B |
| | C |
| | D |
| | E |
| | F |
| | G |
| | H |

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

4.3 O Trabalho Socioeducativo pelo Enfoque da Proteção Social

Discorreremos aqui sobre a categoria emergente “Proteção Social”, associada à categoria inicial “Política de Assistência Social”. Sendo assim, de acordo com a Política Nacional de Assistência Social (2005, p.29), Proteção Social refere-se,

[...] as formas “institucionalizadas que as sociedades constituem para proteger parte ou o conjunto de seus membros. Tais sistemas decorrem de certas vicissitudes da vida natural ou social, tais como a velhice, a doença, o infortúnio, as privações. (...). Neste conceito, também, tanto as formas seletivas de distribuição e redistribuição de bens materiais (como a comida e o dinheiro), quanto os bens culturais (como os saberes), que permitirão a sobrevivência e a integração, sob várias formas na vida social. Ainda, os princípios reguladores e as normas que, com intuito de proteção, fazem parte da vida das coletividades”.

Nesse sentido, em consonância com a definição de Proteção Social presente na Política Nacional de Assistência Social conforme acima referido, temos as seguintes narrativas:

³⁴ A codificação dos participantes da pesquisa tem a finalidade de preservar a identidade dos mesmos.

Aqui em Fé e Alegria as crianças tão protegidas [...] (G).

[...] é até por necessidade de poder ajudar essas crianças, pra tirar da rua, porque muitos ficam na rua, então não estando na rua tão aqui dentro, tão aprendendo, tão é se educando [...] (G).

[...] o mundo lá fora é assim, mas aqui a gente te ajuda; aqui a gente pode tá contribuindo contigo; vem pra cá e não fica só lá fora (H).

Observamos que, a partir dos discursos das trabalhadoras sociais G e H, estas percebem Fé e Alegria como um espaço de proteção para as crianças em situação de vulnerabilidade social. As falas das entrevistadas, por sua vez, vêm ao encontro do que está contido no documento Proposta Educativa de Fé e Alegria Brasil (2009, p. 45):

Proteção Social Básica, que Fé e Alegria trabalha através da chamada *educação comunitária*, tem os objetivos de prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

Sendo assim, a Proteção Social se apresenta como um serviço importante desenvolvido por Fé e Alegria. Uma das trabalhadoras sociais corrobora com o entendimento de que a proteção social é um trabalho essencial em Fé e Alegria, destacando o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos:

Aqui o trabalho é muito ampliado. A gente desenvolve o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, a educação infantil, os cursos de qualificação profissional. [...] A gente percebe que a região não dispõe de serviços como o que Fé e Alegria desenvolve; então é de extrema importância o trabalho desenvolvido aqui, principalmente o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos que acontece no contraturno escolar; ele é um serviço de extrema relevância no sentido de que não tem outra que desenvolva; então se as crianças não estiverem aqui, as crianças de seis a quinze anos, elas estarão na rua, ou estarão em casa sozinhas, porque a maior parte dos responsáveis tem que sair pra trabalhar. [...] então se não houver esse serviço, eles vão ficar descobertos no período inverso da escola (F).

A entrevistada F enfatiza a ausência de serviços de proteção social semelhantes na região, fator este que evidencia a relevância da presença de Fé e Alegria SC para a comunidade local e ao mesmo tempo revela a precariedade de serviços públicos destinados à população de baixa renda que vive na periferia do Município de Palhoça SC.

De acordo com o Texto-Base da Campanha da Fraternidade 2018 da CNBB (2017, p.20), “Nos locais onde o Estado deveria estar mais presente, como nas periferias das grandes cidades, observa-se uma quase ausência das políticas de proteção, promoção e defesa de direitos [...]”.

Neste sentido, Fé e Alegria, que se encontra em uma área desprovida de serviços públicos, tem seu trabalho socioeducativo valorizado pelos usuários conforme discurso da educadora A: “Porque a gente tem um grupo que desde os seis anos que vem com a gente e eles dizem que, poxa profe., foi legal aquele trabalho que a gente fez [...], mas ao mesmo tempo é muito superficial” (A).

O discurso acima da educadora A indica que as atividades socioeducativas desenvolvidas pela Instituição são valorizadas pelas crianças e adolescentes, no entanto, tais atividades necessitam de uma reorientação pedagógica capaz de promover uma maior conscientização dos educandos a respeito da realidade. Por sua vez, uma preocupação já prevista por Fé e Alegria é a prática assistencialista, conforme aparece em seus documentos:

Aprimorar caminhos e metodologias de trabalho que favoreçam o fortalecimento, a cooperação, a autonomia e o protagonismo dos setores mais frágeis, com a finalidade de superar a mentalidade e a prática assistencialista nas ações tanto de Fé e Alegria quanto das instituições parceiras do poder público, da sociedade civil e do Terceiro Setor (Documento Proposta Educativa de Fé e Alegria Brasil, 2009, p. 12).

Nesse sentido, Demo (2013. p. 30), alerta para o fato de que “o assistencialismo significa sempre o cultivo do problema social sob a aparência da ajuda” e que “é fundamental insistir em estratégias emancipatórias” com a finalidade de se contrapor as tendências assistencialistas [...]” (DEMO, 2013, p. 31).

Ocorre que a maior parte dos usuários da assistência social se encontram politicamente invisíveis, identificados na condição de beneficiários e assistidos das diferentes ações desenvolvidas no âmbito da Política de Assistência Social. Sendo assim, a frágil organização política tem condicionado os usuários dessa política a uma situação de vulnerabilidade social e política, dificultando o exercício de um protagonismo político e emancipatório (CAMPOS, 2012).

Por sua vez, no discurso da educadora D transcrito a seguir, percebemos que o trabalho socioeducativo desenvolvido por Fé e Alegria SC em parceria com a Prefeitura de Palhoça SC esbarra na escassez de recursos financeiros. “Todo

projeto social é bem-intencionado, porém às vezes eles não conseguem chegar nos sonhos que eles desejam por causa de verbas” (D).

Desse modo, a alocação de bens e recursos públicos é um elemento determinante na realização de projetos sociais orientados à população de baixa renda. De acordo com a Política Nacional de Assistência Social (2005, p. 46),

No Sistema Descentralizado e Participativo da Assistência Social, que toma corpo através da proposta de um Sistema Único, a instância de financiamento é representada pelos Fundos de Assistência Social nas três esferas de governo. No âmbito federal, o Fundo Nacional, criado pela LOAS e regulamentado pelo Decreto nº1605/95, tem o seguinte objetivo: *“proporcionar recursos e meios para financiar o benefício de prestação continuada e apoiar serviços, programas e projetos de assistência social”* (art.1º, do Decreto nº1605/95).

Sendo assim, a efetivação de projetos socioeducativos, como o de Fé e Alegria, e a conseqüente proteção social da população em situação de vulnerabilidade social dependem da alocação de recursos para tanto.

Acontece que nem sempre os recursos provenientes dos Fundos de Assistência Social chegam devidamente ao seu destino devido à burocracia, corrupção dos agentes públicos, má gestão ou mesmo a limitação destes recursos.

Isto ocorre, ademais, em razão de cortes orçamentários, como é o caso recente da promulgação e aprovação pelo Congresso Nacional da PEC 55/2016 que limita por 20 anos os gastos públicos da União e que se refletirá na redução de investimentos na educação, saúde, segurança pública e assistência social em todo território nacional, prejudicando setores estratégicos orientados à segurança social da população mais vulnerável (BRASIL, 2016).

No entanto, o papel do Estado, apesar de todos estes percalços, é fundamental na garantia dos direitos e proteção social da população, sobretudo a mais empobrecida e vulnerável. A esse respeito, Demo (2013, p.29) afirma que:

É fundamental saber defender a necessidade de assistência devida, feita pelo Estado, bem como a importância de desenvolver competência adequada em sua oferta e manutenção [...]. Entretanto, urge consolidar o espaço da assistência social em termos de dotação orçamentária, competência técnica e gerencial, e institucional.

Portanto, o trabalho socioeducativo realizado por Fé e Alegria SC em parceria com instituições privadas e com o poder público municipal possibilita, já em si, uma proteção social importante para as crianças e adolescentes em situação de

vulnerabilidade social que vivem na região e são acolhidas no interior da Instituição no período do contraturno escolar, prevenindo e evitando que estas fiquem expostas a situações de violência e delinquência, caso permaneçam na rua.

O que se espera, no entanto, é uma maior qualificação do serviço socioassistencial e educativo prestado por Fé e Alegria SC que depende, por sua vez, de competência gerencial, técnica e orçamentária.

4.4 O Trabalho Socioeducativo pelo Enfoque da Educação Transformadora

De acordo com os discursos das educadoras A, B e C sobre a proposta educativa de Fé e Alegria, temos os seguintes relatos:

Deveria ser feito de modo que realmente ocasionasse a transformação, transformação real que é o que tá na proposta, que é a visão de Fé e Alegria, que é a transformação, mudar de vida (A).

Desafio maior é por em prática a proposta de educação popular, a proposta de Fé e Alegria. A proposta é ótima, mas nem sempre é possível por conta de correria do dia a dia; ter que ficar apagando fogo e daí não consegue tá exercendo tua função direito e isso a gente acaba se sentindo um pouco frustrada (B).

O nosso maior desafio aqui que eu acho é transformar; é trabalhar com a realidade deles, com as vivências deles, o que eles nos trazem; é mudar a realidade deles. A nossa proposta é para transformar (C).

A partir dos discursos das educadoras acima transcritos, percebemos que há uma preocupação comum com a transformação da realidade, apesar de a educadora B salientar as dificuldades do cotidiano e a frustração por não atingir o objetivo proposto. Essa preocupação comum manifestada pelas educadoras sintoniza, por sua vez, com a proposta educativa de Fé e Alegria presente nos documentos institucionais analisados:

Fé e Alegria é um Movimento Internacional de Educação Popular e Promoção Social baseado nos valores da justiça, da liberdade, da participação, da fraternidade, do respeito à diversidade e da solidariedade, dirigido à população empobrecida e excluída para contribuir na *transformação* das sociedades (Projeto Político Pedagógico de Fé e Alegria SC, 2011, sem numeração).

Fé e Alegria concebe a Educação Popular como uma proposta pedagógica e política de transformação desde, pelas e com as comunidades para a

superação da opressão, da discriminação e da exclusão, contribuindo com a formação de cidadãos democráticos, capazes de construir qualidade de vida, agentes de mudança e protagonistas de seu próprio desenvolvimento, pela aprendizagem permanente de todos com todos, ao longo da vida, corporificando relações que nos libertem pessoal e coletivamente (Proposta Educativa de Fé e Alegria Brasil, 2009, p. 21).

Depreende-se assim, a partir das narrativas das educadoras A, B e C, que as mesmas estão conscientes de que a proposta educativa de Fé e Alegria, conforme definido nos documentos institucionais, é uma proposta pedagógica orientada à transformação.

No entanto, ao analisarmos estas mesmas narrativas, percebemos um questionamento quanto à efetiva capacidade transformadora e emancipadora da proposta educativa de Fé e Alegria. A educadora A, ao afirmar que “deveria ser feito de modo que realmente ocasionasse a transformação”, sugere que o trabalho socioeducativo da Instituição não está promovendo uma real transformação na vida das crianças e adolescentes usuários dos serviços socioeducativos de Fé e Alegria SC. Do mesmo modo, temos o questionamento da capacidade transformadora da proposta educativa da Instituição no discurso da educadora B, ao dizer que o “Desafio maior é por em prática a proposta de Educação Popular, a proposta de Fé e Alegria”.

Por outro lado, percebemos nos discursos das trabalhadoras sociais G e H descritos a seguir, um otimismo maior em relação à proposta socioeducativa da Instituição.

O projeto de Fé e Alegria são as crianças; o envolvimento com as crianças, o aprendizado, a educação popular que transforma; o boi de mamão, a gente vai; a gente tá sempre envolvida dessa maneira. Esse é um diferencial que eu nunca trabalhei em nenhum lugar que tivesse (H).

Há tanto tempo que eu tô aqui, muitas crianças entraram aqui, de um modo é, meio extravagante, talvez sem algum, auxílio da família ou parente, amigos, e quando chegaram em Fé e Alegria eles aprenderam, eles cresceram, eles conseguiram é alcançar etapas na vida deles (G).

Os discursos das trabalhadoras G e H revelam uma compreensão e leitura diferente daquela manifestada pelas educadoras A, B e C. O tom mais otimista relativo à proposta socioeducativa de Fé e Alegria é evidente no discurso das funcionárias G e H e de certo modo diverge das educadoras. Surge então a

pergunta do por que desta diferença de percepção e de leitura de uma mesma realidade?

De acordo Freire (2016), a leitura da palavra vem precedida pela leitura do mundo. Essa leitura do mundo está, por sua vez, essencialmente vinculada à capacidade do sujeito de aprender através da experiência, da convivência, das relações interpessoais estabelecidas num determinado contexto social. Desse modo, é a partir da experiência vivida que o sujeito será capaz de construir o seu discurso sobre a realidade, conferindo sentido àquilo que está sendo vivido, de expressar o possível, o imaginário, os sonhos e de suscitar os próprios pensamentos.

Sendo assim, o fato das educadoras exercerem um protagonismo diferente em relação ao das funcionárias no âmbito de Fé e Alegria SC e estarem por assim dizer na linha de frente da prática socioeducativa da Instituição, pois são elas, as educadoras, as que se encontram diariamente com os alunos em sala de aula e outros espaços nos quais o processo educativo acontece num grau diferenciado e mais intenso, permite que as educadoras tenham uma compreensão mais aprofundada e crítica do processo educativo de Fé e Alegria e da transformação que tal processo está sendo capaz de gerar ou não na vida das crianças e adolescentes que participam das atividades socioeducativas de contraturno prestadas pela Instituição. Ademais, o vínculo pedagógico estabelecido entre educadoras e educandos de Fé e Alegria SC permite às educadoras uma leitura mais crítica do processo educativo em curso.

Deste modo, a diferença de compreensão manifestada entre os discursos das educadoras e funcionárias decorrentes de uma percepção diversa da realidade, pode estar associada ao que Paulo Freire (1998) denomina de um estado diverso de consciência, ou seja, uma consciência ingênua, por um lado, e uma consciência crítica, por outro.

Assim sendo, as percepções das educadoras quanto aos resultados da ação educativa empreendida se aproximam mais das características da consciência crítica que, segundo Freire (1998), se caracteriza por uma maior profundidade na análise dos problemas ao não se satisfazer com as aparências, em oposição à consciência ingênua que “Revela uma certa simplicidade, tendente a um simplismo na interpretação dos problemas [...]” (FREIRE, 1998, p.40).

Portanto, percebe-se, a partir das narrativas das educadoras A, B e C, que a noção de “mudança” está presente no horizonte de suas intervenções pedagógicas,

porém o resultado efetivo de uma transformação e emancipação decorrente do trabalho socioeducativo desenvolvido junto às crianças e adolescentes usuários dos serviços de Fé e Alegria SC não vem ocorrendo como o esperado, limitando o objetivo socioeducacional almejado pela Instituição e presente em seus documentos institucionais e que trata do fortalecimento da consciência de classes e da intervenção criativa e organizada na transformação da estrutura social (Proposta Educativa de Fé e Alegria Brasil, 2009). Sendo assim, podemos inferir que no espaço de Fé e Alegria SC a formação de uma consciência crítica e política dos sujeitos atendidos pela Instituição tem ocorrido, porém de modo ainda frágil.

Por outro lado, o discurso da trabalhadora social E levanta outro questionamento a esse respeito quando afirma que “[...] o maior desafio é encontrar os companheiros que se identifiquem com essa proposta; encontrar as pessoas que aceitem trabalhar dentro dessa proposta de educação, que é diferente de outras”.

Deste modo inferimos, a partir do discurso da trabalhadora E, que uma possível causa da não percepção de uma real transformação e emancipação na vida dos usuários de Fé e Alegria SC relatada pelas educadoras A, B e C, esteja vinculada a dificuldade de encontrar profissionais identificados com a proposta educativa da Instituição cujo objetivo é a transformação e emancipação social.

4.4.1 Formação em Educação Popular do Trabalhador Social de Fé e Alegria SC

No que diz respeito à categoria emergente “Formação”, o documento Proposta Educativa de Fé e Alegria Brasil (2009, p. 59) afirma que:

A formação continuada é um processo sistemático e intencional organizado com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional do educador (popular) e orientado para a concretização de determinado modelo educativo. No caso de Fé e Alegria, esse modelo educativo tem por finalidade “a formação de homens e mulheres capazes de humanizar e transformar sua realidade, fazendo uso de suas próprias capacidades e potenciais, cognitivos e afetivos” [...].

Sendo assim, os discursos a seguir das educadoras C e D nos dizem algo a respeito da formação docente recebida no âmbito da Instituição:

Na linha da formação existem encontros em Fé e Alegria que falam de educação popular; explicam o que é Educação Popular; quem é Paulo

Freire; mas vai muito do educador. Eu aprendi muito aqui sobre educação popular. Quando eu conheci Fé e Alegria eu me apaixonei por Educação Popular. Poucos conhecem, poucos sabem o que é um educador popular; poucos valorizam a importância do que é um educador popular, que é educar muito mais além [...] (C).

Em Fé e Alegria não é perfeito, tem suas dificuldades, mas eu encontro assim muitas coisas favoráveis. [...] sobretudo o trabalho pedagógico que é realizado; todas as educadoras fazem universidade, estudam pedagogia; umas já se formaram, inclusive as que estão na hierarquia, as coordenadoras; então isso é um diferencial muito grande; é levado muito a sério os conteúdos, o que se trabalha, as reuniões, tudo pensado em transformar [...] (D).

Segundo a educadora C, a Fundação Fé e Alegria SC realiza encontros formativos na perspectiva da Educação Popular, salientando ainda que ela tem aprendido muito. A citação do nome de Paulo Freire, referencial da Educação Popular, denota, por sua vez, que a pedagogia freiriana possa ser tema recorrente de estudo nos encontros formativos realizados com os trabalhadores sociais de Fé e Alegria SC.

Do mesmo modo, no relato da educadora D, o trabalho pedagógico realizado em Fé e Alegria SC é avaliado positivamente, com destaque para a formação em nível superior das educadoras e gestoras da Instituição. Deduzimos, pois, dos discursos das educadoras C e D, que existem encontros e reuniões de formação com os trabalhadores sociais no espaço de Fé e Alegria SC.

Em relação aos documentos institucionais sobre a formação em Educação Popular, os mesmos afirmam que:

Em Educação Popular o que se intenta é a transformação social, e o educador, dentro desse contexto, precisa ser instrumento e mediador desse processo de mudança. Então temas como democracia, participação, cidadania, direitos humanos fazem parte do conhecimento e vivência do educador de Fé e Alegria [...] (Proposta Educativa de Fé e Alegria Brasil, 2009, p. 60).

Por sua vez, no discurso da trabalhadora social E a seguir, é sugerido que no espaço de Fé e Alegria SC existe a possibilidade de estudar a proposta educativa da Instituição, a pedagogia freiriana e a missão jesuíta:

Como eu já trabalhei em outros lugares, em outras escolas, eu penso que quando tu se torna um educador de Fé e Alegria, um educador popular, tu enxerga estudando a proposta, estudando até mesmo a missão jesuíta, estudando a história de Paulo Freire, a fundamentação freiriana; tu começa a enxergar os sujeitos diferentes; tu enxergas que tu podes fazer a diferença; que tem que partir de ti primeiro né, de entender quem é que tá

ali na tua frente; que não tem só conteúdo pra passar, que tu não tá ali só pra transmitir conhecimentos (E).

O relato acima da trabalhadora E evidencia, além do mais, uma compreensão do papel diferente de um educador popular, bem como o entendimento de que ao educador popular não basta a mera transmissão mecânica de conteúdos aos educandos. O discurso dessa trabalhadora indica maior sintonia com uma concepção libertadora de educação em oposição a uma concepção “bancária” de educação. Desse modo, é necessário ensinar e aprender de outra maneira, levando em consideração que a educação é prática de liberdade. A esse respeito, Paulo Freire afirma que:

[...] se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição a que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação (FREIRE, 2016, p.86).

Neste sentido, lutar pela libertação é tarefa histórica de todo ser humano oprimido em união com seus semelhantes também impedidos de realizarem sua vocação ontológica³⁵. Para tanto, ao educador comprometido com a transformação e emancipação de seus educandos, ou seja, com a realização da vocação ontológica desses e de sua própria, Freire (2016, p.86) salienta que:

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes.

Sendo assim, um educador que se pretenda humanista deve procurar estabelecer com os seus educandos uma identificação que seja capaz de promover a sintonia necessária para o estabelecimento de um pacto afetivo e efetivo, ou seja, revolucionário, capaz de colocar em movimento um processo coletivo de transformação social.

³⁵ Este conceito é essencial para o desenvolvimento de todo o pensamento antropológico, filosófico e pedagógico de Paulo Freire, pois é a partir da compreensão de nossa vocação ontológica direcionada para o ser mais, onde cada pessoa assume a condição de sujeito de sua própria história, que podemos pensar o processo educativo e a possibilidade de humanização, libertação histórica. Existir para o ser humano é tarefa sem fim, processo permanente de construção de si. Nossa existência se destina a ser o que ainda não somos. Realizamo-nos na história, no tempo. Cada pessoa é um processo que não acaba nunca [...] (TROMBETTA, 2016, p. 416).

Ainda sobre a questão da formação docente em Fé e Alegria SC, ocorreu no mês de julho de 2017, na cidade de São Leopoldo RS, um Seminário no qual participaram duas trabalhadoras sociais de Fé e Alegria SC juntamente com o autor da presente investigação. Nesse Seminário, denominado I Seminário para a Promoção da Justiça Socioambiental, promovido pela Companhia de Jesus, foi trabalhado o tema “Educação Popular – Contextualização e Metodologia”.

Portanto, a partir dos relatos dos trabalhadores sociais de Fé e Alegria SC e dos dados obtidos através da observação participante e da análise documental, inferimos que há uma preocupação, por parte da Instituição, pela formação de seus trabalhadores sociais na perspectiva da Educação Popular.

4.5 O Trabalho Socioeducativo pelo Enfoque da Gestão

O tema “Gestão” aparece como uma categoria emergente nos discursos dos trabalhadores sociais de Fé e Alegria SC. Os discursos a seguir revelam preocupações relacionadas a práticas de gestão no espaço da Instituição:

Dizer que não muda, na verdade muda, mas precisa que alguns casos sejam levados adiante; há casos em que o Ministério Público precisa ser acionado; casos em que o CRAS precisa ser acionado pra fazer o acompanhamento; encaminhar ao poder judiciário; tem que ter o apoio do Município, apoio da escola; enxergar Fé e Alegria como um parceiro (D).

Mas o que falta é o todo; nem todo mundo aqui conhece Fé e Alegria; então o que falta é o alcance pra que toda a comunidade conheça o trabalho de Fé e Alegria (B).

Fé e Alegria é pra eles uma referência importante aqui na região porque nós estamos onde o governo, a Prefeitura não chegou. Então eu vejo a valorização deles sim. Eles trazem as crianças pra cá, eles confiam; tem a alimentação, tem a educação (G).

Nos discursos das educadoras B e D, portanto, aparecem duas problemáticas provavelmente relacionadas à gestão da Instituição. Segundo a educadora D há uma dificuldade no que se refere ao estabelecimento de parcerias com o poder público. Para a educadora B a dificuldade se encontra na falta de visibilidade de Fé e Alegria SC na comunidade.

Sendo assim, poderiam ser implementadas ferramentas de gestão capazes de ampliar a visibilidade de Fé e Alegria SC na região, além de promover o

fortalecimento das parcerias. Segundo Luck (2001), qualquer organização que hoje deseje realizar sua missão dentro da sociedade necessita estar munida de ferramentas gerenciais.

Interessante que, por outro lado, Fé e Alegria SC aparece como espaço de referência na comunidade segundo o relato da trabalhadora G. O que aparece no discurso acima dessa trabalhadora é que os serviços prestados por Fé e Alegria têm o reconhecimento e a valorização da comunidade num contexto de carência de serviços socioassistenciais. Assim sendo, observamos que a percepção de alguns trabalhadores sociais da Instituição diverge quanto à visibilidade e respaldo da comunidade em relação aos serviços socioeducativos prestados. O que isso tem a nos dizer?

Não que os trabalhadores sociais de Fé e Alegria SC tenham que pensar da mesma maneira, porém indagamos se não seria importante estabelecer um espaço interno de discussão sobre as diferentes percepções quanto à visibilidade institucional e deste modo contribuir na qualidade dessa presença da Instituição na comunidade.

Outra preocupação que aparece nas entrevistas dos trabalhadores sociais de Fé e Alegria SC se refere à sustentabilidade institucional. Segundo relato da trabalhadora H, “O desafio maior é não ter o recurso para tal fim, o recurso mesmo para sustentar”.

Nesse sentido, também as trabalhadoras sociais E e F relatam que:

O maior desafio de Fé e Alegria é a questão da sustentabilidade, porque Fé e Alegria é uma organização não governamental. A gente é, [...] os recursos acabam sendo como que um quebra cabeça, vem um pouco de cada financiador, de cada parceiro novo vem um pouquinho, então a gente vai montando um quebra cabeça conforme a gente vai conseguindo; então acho que esse é o grande desafio. A cada ano a gente tem que renovar parte dos convênios, então a gente fica nessa, sem saber como vai ser exatamente o ano seguinte [...] (F).

[...] o desafio seria também a parte financeira, porque como a gente pensa numa educação de qualidade, o financeiro sempre esbarra, sempre dificulta (E).

Depreende-se do discurso tanto da trabalhadora H quanto das trabalhadoras E e F que a questão da sustentabilidade de Fé e Alegria SC, sua manutenção financeira, provoca certa insegurança quanto ao futuro da Instituição.

Portanto, a viabilidade dos serviços prestados por Fé e Alegria SC à população usuária depende, em última instância, de um modelo de gestão capaz de fazer frente ao desafio da sustentabilidade institucional, a partir do fortalecimento de parcerias que assegurem a manutenção dos serviços socioeducativos.

Segundo Salamon (2005), o grande desafio do “Terceiro Setor” é o da sustentabilidade. A sustentabilidade necessita ser enfrentada tanto em termos financeiros quanto em relação ao seu capital humano e demais dimensões.

Fowler (2000), por sua vez, considera que para uma organização sobreviver, é necessário, além de capacidades internas, ter habilidade de ser ágil, de lidar com a instabilidade do ambiente e de ser capaz de se adaptar. As organizações sociais precisam, além disso, gerir adequadamente seus recursos e impactos, e possuir capacidade de regeneração.

Ao mesmo tempo, torna-se importante que a organização gere um impacto externo que seja valorizado socialmente. Para Fowler (2000), o que determina a sustentabilidade dos impactos é o grau de participação dos beneficiários na implementação da ação e a competência da organização em realizar a intervenção. Quanto à gestão dos recursos, o autor chama a atenção para a capacidade da organização em mobilizar fundos, adotando diferentes estratégias de captação.

Por sua vez, Santos (2005, p. 146) salienta que mobilizar fundos é,

Um processo estratégico no qual a organização assume o papel de educar a sociedade, tentando torná-la parceira e co-responsável pelos projetos sociais empreendidos, os quais, em última instância, contribuem para a transformação social almejada por todos. Mobilizar recursos, antes de qualquer coisa, é ampliar a base social de apoio da organização, na sociedade, enraizando a sua missão. Assim, recursos são a consequência última de uma missão fortalecida e de um trabalho bem realizado por uma organização que possui credibilidade e legitimidade na sociedade na qual atua.

Por outro lado, soma-se ao desafio da sustentabilidade financeira de Fé e Alegria SC outros desafios relacionados à gestão. De acordo com o discurso da trabalhadora H, há uma preocupação no que concerne à maneira como a Instituição lida com as pessoas:

[...], mas também tem a parte das questões administrativas, questões de gestão, essas coisas surpreendem sim porque eu achei que em Fé e Alegria não fosse existir e existe. Eu achei que nas empresas privadas existia pelo fato de visarem lucro, mas me assusta porque em Fé e Alegria é assim também. Achei que aqui fosse ser um pouco diferente a forma de

tratar. Houveram questões adversas, houveram demissões, enfim, o mais desafiador é na parte da gestão de pessoas, capacitar aquele profissional, fazer ele acreditar (H).

O discurso da trabalhadora H acima transcrito revela certo descontentamento na maneira como os conflitos, que podem ser de natureza diversa, tais como os de ordem financeira, profissional ou pessoal, tem sido gerenciado no espaço da Instituição. A esse respeito, o modelo de gestão proposto nos documentos de Fé e Alegria afirma que:

A gestão, portanto, em Fé e Alegria, deriva da condição de sujeitos de todos, em princípio de subsidiariedade e união de esforços em busca dos processos educacionais libertadores, bem como dos processos de operacionalização. Dessa forma, a gestão é participativa em todos os níveis, de modo que todos sejam incluídos no planejamento, na execução e na avaliação dos processos de trabalho de suas equipes e da instituição (Documento Proposta Educativa de Fé e Alegria, 2009, p. 29).

Nesse sentido, é fundamental que os trabalhadores sociais se vejam como parceiros de Fé e Alegria SC de modo a sentirem-se corresponsáveis pela proposta socioeducativa da Instituição. A esse respeito, Colombo (2010, p.179) salienta que:

Como parceiros ativos, as pessoas são a força motriz dos processos organizacionais, pois é através de seus conhecimentos e habilidades que eles tomam decisões e praticam ações que otimizam a instituição. Quando uma empresa realmente acredita nessa crença, seus planejamentos e ações voltam-se para tal prática e a sua cultura organizacional fortalece a gestão de pessoas.

Portanto, é a partir da criação de uma cultura organizacional colaborativa e sinérgica, capaz de estimular seus trabalhadores a realizarem o melhor de si, acreditando nas potencialidades e talentos pessoais e ao mesmo tempo promovendo o trabalho cooperativo, que a empresa, instituição ou movimento obterá resultados satisfatórios e consolidará sua presença institucional, valorizando ao mesmo tempo seu principal ativo, ou seja, seus colaboradores.

4.6 O Trabalho Socioeducativo pelo Enfoque da Desigualdade Social

A categoria emergente “Desigualdade Social”, vinculada à categoria final “Exclusão/Inclusão Social”, aparece nos discursos dos trabalhadores sociais de Fé e Alegria SC como segue:

A nossa proposta é para transformar, para acabar com esse abismo social entre as classes econômicas. Que eles possam ir além; que eles vejam outras possibilidades (B).

A maioria das nossas crianças, dos jovens, são excluídos dos seus direitos. O papel de Fé e Alegria é favorecer, dar oportunidade, possibilitar que eles tenham acesso à cultura, a arte [...] (D).

Em relação à drogadição é forte. [...] então é uma concorrência que a gente tem lá fora; é uma grande concorrência que a gente tem; oferece, mostra, diz que é bom; às vezes a criança está numa dificuldade e acaba pegando (C).

A partir das narrativas das educadoras B, C e D acima transcritas, as mesmas constataam uma realidade de desigualdade, exclusão e vulnerabilidade sociais no interior da qual o trabalho socioeducativo de Fé e Alegria SC é desenvolvido.

Essa realidade de desigualdade e exclusão constatada pelas educadoras, por sua vez, não deve ser naturalizada. Não é natural que uns tenham tanto e outros vivam com tão pouco. Tal disparidade na posse dos bens materiais e culturais é consequência de um modelo sócio-político e econômico que ao se perpetuar no tempo acaba transmitindo a falsa ideia de que a miséria e exclusão fazem parte da própria natureza da sociedade.

De acordo com Gentili (2002, p.28) “Vivemos num País de brutais formas de exclusão, situado na região mais injusta do planeta: América Latina”. Sendo assim, a entrada para o tráfico de drogas, a prostituição e a delinquência acabam se tornando (des) caminhos alternativos para tantas crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social devido a vínculos familiares e sociais rompidos.

Além disso, a ausência de uma infraestrutura básica de proteção social mais abrangente, de escolas de tempo integral e de qualidade que realmente formem cidadãos com autonomia e consciência crítica, responsabilidade esta que cabe ao Estado, mas também ao conjunto da sociedade civil, não tem permitido que essa parcela da população se liberte de situações de violência física e simbólica as quais continuam a ser submetidas. De acordo com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB),

A violência no Brasil não é um fato pontual. Desde o período colonial, foi sendo imposto um arranjo social no qual certas categorias de pessoas recebiam um tratamento melhor do que outras. A ideia de que o colonizador branco era superior aos índios e negros foi adquirindo formas diferentes, à medida que mudanças importantes foram acontecendo nas estruturas social e política nacionais. Contudo, o pressuposto da existência de qualidades diversas de cidadania é uma mancha que, mesmo hoje, não dá sinais de ter sido superada (CNBB, 2017, p.24).

Do mesmo modo, persiste historicamente no Brasil outra forma de violência que é a pobreza política de significativa parcela da população. Segundo Demo (2006, p.33),

[...] quem é politicamente pobre é massacrado como sujeito, restando-lhe a condição de objeto, por vezes como maioria residual; comparece assim a maior indignidade social imaginável, quando não se permite que as sociedades e pessoas tenham história própria, disputem oportunidades, organizem-se como sujeitos; a inclusão ocorre na margem, dentro do processo dialético da necessidade de tantos pobres para tão poucos ricos; o pobre emerge como beneficiário apenas [...] (DEMO, 2006, p.33).

Sendo assim, esta situação de pobreza política e inclusão marginal a que significativa parcela da população brasileira vem sendo historicamente mantida são estruturais. Segundo Martins (2002), as estratégias do modelo econômico adotadas de forma globalizante no sistema capitalista não são compatíveis com o bem-estar coletivo.

Desse modo, gera-se um desequilíbrio socioeconômico que não se manifesta somente pelas privações e exclusões dos bens que o próprio capitalismo produz e dissemina, mas pelas estratégias de sobrevivência por meio das quais “os pobres teimam em fazer parte daquilo que não os quer senão como vítimas e beneficiários residuais de suas possibilidades” (MARTINS, 2002, p.9).

Por sua vez, os discursos das trabalhadoras E e F corroboram com os relatos das educadoras B, C e D no que concerne à problemática da pobreza, da desigualdade e vulnerabilidade sociais em que se encontra a população atendida pelos serviços socioeducativos de Fé e Alegria SC:

Nós atuamos para que eles possam mudar essa condição de vida, que possam sair dessa condição, de não ter trabalho, de não ter saneamento, de não ter várias questões [...] (E).

[...] eu parto da educação popular como a educação que mais acaba se encaixando na realidade hoje, principalmente pra uma instituição que trabalha com uma população em situação de vulnerabilidade social como Fé e Alegria (F).

Percebemos nos relatos das trabalhadoras E e F a preocupação em agir a favor da transformação e emancipação social a partir da metodologia da Educação Popular. Entretanto, esse desejo de mudança e emancipação social revelado nos discursos dessas trabalhadoras não tem se concretizado na prática, haja vista que, segundo relato das educadoras A, B e C, essas não percebem uma práxis socioeducativa transformadora e emancipadora em Fé e Alegria SC que possibilite aos educandos e a comunidade atendida superar a situação de alienação, opressão, dependência e dominação em que se encontram, favorecendo ao mesmo tempo sua autonomia individual e coletiva (ADAMS, 2010).

No entanto, entendemos que é preciso considerar a transformação e emancipação social como um processo e não um ponto de chegada, sendo necessário partir sempre da realidade concreta em que se encontram as crianças e adolescentes, ou seja, desde os limites impostos por esta mesma realidade.

Os espaços socioeducativos sozinhos não têm a força de transformar a sociedade, nem mesmo a educação por si só tem a capacidade de promover a transformação e a emancipação social, apesar de que sem esta a transformação e emancipação tornam-se impossíveis. A libertação, pois, é processual, é projeto histórico que se realiza “nas relações entre nós e o tempo mesmo, na intimidade dos acontecimentos e no jogo das contradições” (FREIRE, 1997, p.170).

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

“Formação permanente dos trabalhadores sociais de Fé e Alegria no Brasil na perspectiva da Educação Popular”

A presente proposta de intervenção responde a necessidade de adoção por parte da unidade de Fé e Alegria SC e demais unidades presentes em outros Estados da Federação de um projeto permanente de formação de seus trabalhadores sociais na perspectiva da Educação Popular. A proposta justifica-se pelo fato de que uma formação permanente dos trabalhadores sociais de Fé e Alegria no Brasil na perspectiva da Educação Popular irá fortalecer a proposta educativa da Instituição a nível nacional, tendo em vista a transformação social.

O objetivo geral da proposta de intervenção é contribuir para a transformação social e emancipação dos sujeitos usuários de Fé e Alegria no Brasil. Os objetivos específicos da proposta são: 1) promover a emancipação e transformação social almejadas por meio da formação permanente dos trabalhadores sociais da Instituição na perspectiva da Educação Popular. 2) fortalecer o comprometimento dos trabalhadores sociais de Fé e Alegria no Brasil com a proposta educativa institucional.

Na consecução da presente proposta de intervenção nos apoiamos nos referenciais teóricos de Paulo Freire que traz como método a dimensão dialógica e participativa na busca pela transformação social e no planejamento participativo como ferramenta de intervenção na realidade (GANDIN, 2001).

Esse projeto de formação pretende, portanto, trabalhar junto ao seu público alvo (trabalhadores sociais de Fé e Alegria) com a oferta de oficinas de sensibilização e reflexão sobre a metodologia da Educação Popular.

A oficina, caracterizada pelo trabalho em grupo, é considerada um dos dispositivos pedagógicos que dinamizam o processo ensino-aprendizagem e estimula o comprometimento criativo de seus integrantes.

Essas oficinas, por sua vez, ocorrerão nas 15 unidades regionais de Fé e Alegria no Brasil. Numa primeira etapa, com duração de 10 meses e prevista para iniciar em 2019, serão realizadas oficinas com duração de um dia e meio em nove das quinze unidades regionais de Fé e Alegria no Brasil conforme cronograma.

Numa segunda etapa, com duração de cinco meses e prevista para iniciar em 2020, serão realizadas as mesmas oficinas em outras cinco unidades regionais de Fé e Alegria no Brasil.

Concluídas essas duas etapas, será realizada uma oficina na sede nacional de Fé e Alegria, localizada na cidade de São Paulo, no mês de julho de 2020, para a qual serão convidados os coordenadores regionais e pedagógicos de cada unidade regional de Fé e Alegria no Brasil a fim de possibilitar trocas e partilhas, mantendo posteriormente uma formação permanente através da capacitação contínua ao longo dos anos.

Serão convidados como facilitadores das oficinas de formação jesuítas que já atuam com Educação Popular e educadores de referência na área que atuam em universidades e movimentos sociais.

Cronograma

| Locais das oficinas de formação | 1ª etapa Mês/ano | 2ª etapa Mês/ano |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| Unidade regional de Fé e Alegria PI | Fevereiro 2019 | |
| Unidade regional de Fé e Alegria BA | Março 2019 | |
| Unidade regional de Fé e Alegria ES | Abril 2019 | |
| Unidade regional de Fé e Alegria RN | Mai 2019 | |
| Unidade regional de Fé e Alegria CE | Junho 2019 | |
| Unidade regional de Fé e Alegria PE | Julho 2019 | |
| Unidade regional de Fé e Alegria MG | Agosto 2019 | |
| Unidade regional de Fé e Alegria SP | Setembro 2019 | |
| Unidade regional de Fé e Alegria RJ | Outubro 2019 | |
| Unidade regional de Fé e Alegria TO | Novembro 2019 | |
| Unidade regional de Fé e Alegria AM | | Fevereiro 2020 |
| Unidade regional de Fé e Alegria SC | | Março 2020 |
| Unidade regional de Fé e Alegria RS | | Abril 2020 |
| Unidade regional de Fé e Alegria MT | | Mai 2020 |
| Unidade regional de Fé e Alegria PB | | Junho 2020 |
| Sede nacional de Fé e Alegria no Brasil | | Julho de 2020 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Com vistas a verificar o desempenho e andamento do projeto serão realizadas avaliações por parte da equipe de projeto no período da execução

(monitoramento), na finalização (avaliação final) e após a finalização do projeto para verificar se os objetivos foram atingidos e mantidos ao longo do tempo. Serão estabelecidos indicadores que permitam comprovar empiricamente a progressão dos objetivos propostos conforme o quadro a seguir:

Quadro de indicadores

| Indicadores esperados | Indicadores cumpridos | Indicadores alcançados |
|---|------------------------------|-------------------------------|
| 100% de participação dos trabalhadores sociais de Fé e Alegria no Brasil nas oficinas de formação em Educação Popular realizadas nas quinze unidades regionais. | | |
| | | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Em relação aos recursos financeiros necessários à execução do presente projeto de formação, esses advirão do fundo apostólico da província dos jesuítas do Brasil e estão orçados conforme segue:

Orçamento Financeiro

| Orçamento | | | | |
|---|--|-------------------------|-------------------------|--|
| Passagens aéreas de Ida e Volta para os facilitadores/palestrantes | Despesa com diária de hotel e alimentação | Despesa com táxi | Total | |
| = R\$ 600,00 por viagem x 15=R\$9.000,00 | R\$ 400,00x15=R\$6.000,00 | R\$ 100,00x15=R\$1.500 | R\$16.500,00 | |
| | | | | |
| | | | | |
| Outros Materiais | | | | |
| Material de escritório (folhas de ofício, canetas, lápis, etc) | R\$100,00 | | | |
| Pagamento de honorários aos Palestrantes | R\$10.000,00 | | | |
| | | | | |
| | | | Total: R\$26.600 | |

Por fim, redigiremos uma carta de encaminhamento da proposição de um programa de formação permanente na perspectiva da Educação Popular orientado aos trabalhadores sociais de Fé e Alegria no Brasil que será endereçada ao Diretor Presidente Nacional de Fé e Alegria (Cf. Apêndice D).

Referências bibliográficas

ARMANI, Domingos. *Como elaborar projetos: guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Ação Cultural para a liberdade: e outros escritos*. 12ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, Danilo. *A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade*. Currículo sem fronteiras, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun 2001.

GYSSSELS, Sylvana. *Planejar para a mudança*. São Paulo. Fundação Fé e Alegria do Brasil. 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais aqui apresentadas e resultantes dos achados da pesquisa se revestem de um caráter aberto no tempo e espaço. Desse modo, iniciamos as nossas conclusões sobre os achados do presente estudo, passando a dialogar sobre os resultados do objetivo geral e de cada objetivo específico.

O objetivo geral da investigação consistiu em analisar a proposta de Educação Popular da Fundação Fé e Alegria SC na formação de uma identidade emancipatória na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que frequentam as atividades de contraturno da Instituição através da atuação de seus trabalhadores sociais, com vistas a elaborar uma proposta de formação permanente.

Em resposta ao objetivo geral, portanto, constatamos que algo de modo frágil ocorre em termos de práxis emancipatória, como o processo de conscientização a respeito da realidade em que se vive, ou seja, a leitura do mundo que os educadores da Instituição buscam ensinar a seus educandos e educandas. Consideramos, ademais, como elemento emancipatório, entendendo a emancipação como um processo, o trabalho socioeducativo da Instituição em sua contribuição para a garantia de direitos sociais às crianças e adolescentes usuários que de outro modo não os teriam garantidos.

Em relação ao primeiro objetivo específico da pesquisa, este tratou sobre a necessidade de investigar como ocorre a formação dos trabalhadores sociais da Fundação Fé e Alegria SC na perspectiva da Educação Popular. Respondendo a esse objetivo, as informações analisadas evidenciaram que os trabalhadores sociais se reúnem periodicamente para estudarem a proposta educativa da Instituição e que alguns desses trabalhadores tiveram a oportunidade de participar de cursos de formação sobre o tema em outros Estados da Federação, revelando, assim, que há uma preocupação e um esforço institucional orientado à formação de seus trabalhadores sociais.

Ocorre, porém, que esta formação recebida pelos trabalhadores sociais da Instituição não está alcançando o objetivo desejado de provocar o comprometimento e adesão necessários em relação à proposta educativa de Fé e Alegria. Há que levar em consideração, no entanto, algumas variáveis, como por exemplo, o contexto de dependência de projetos, a não continuidade do trabalho por projetos e

a falta de garantia de estabilidade no emprego dos trabalhadores sociais da Instituição. Ademais, no que se refere à construção do projeto pedagógico da Instituição, quando os trabalhadores sociais participam de sua construção há uma tendência maior no que diz respeito a assimilação e comprometimento com o projeto. A apropriação de documentos previamente elaborados por outros torna mais difícil a sua compreensão e consequente adesão, haja vista que há dificuldade em se comprometer num determinado projeto ou proposta quando não se toma parte na sua elaboração.

O segundo objetivo visou a conhecer a concepção de Educação Popular de Fé e Alegria SC através da análise de seus documentos institucionais. Sendo assim, foram analisados dois documentos institucionais: O Projeto Político Pedagógico (PPP) de Fé e Alegria SC e a Proposta Educativa de Fé e Alegria no Brasil.

A partir da análise desses dois documentos inferimos que a concepção de Educação Popular aí presentes se vincula a uma proposta pedagógica e política de transformação desde e com as comunidades atendidas, com a finalidade de buscar a superação das situações de discriminação, exclusão e opressão a que estão submetidas as classes populares e marginalizadas, preocupando-se em formar cidadãos democráticos, conscientes, críticos e participativos, capazes de se inserir ativamente na luta coletiva em favor de uma sociedade livre, igualitária e democrática.

Essa concepção de Educação Popular, orientada à transformação e emancipação social sintoniza-se, por sua vez, com a concepção dialética de educação e com a concepção de Educação Popular nascida, no Brasil, a partir das lutas históricas pela redemocratização do país e que teve em Paulo Freire um de seus principais teóricos e militantes.

O terceiro e último objetivo específico tratou de analisar, através dos discursos dos participantes da pesquisa (trabalhadores sociais de Fé e Alegria SC), como a proposta de Educação Popular da Instituição ocorre no cotidiano. O grupo de educadores entrevistados, refletindo sobre suas experiências docentes, constatou que a proposta educativa da Instituição é teoricamente bem elaborada, demonstrou conhecer a proposta educativa da Instituição, porém salientam que não está havendo condições de praticar o que ali está indicado.

As informações obtidas revelaram, ainda, outros aspectos ou dimensões da realidade de Fé e Alegria SC a partir de outras categorias que emergiram dos relatos

dos trabalhadores sociais da Instituição como, por exemplo, a problemática da sustentabilidade institucional, que depende de parcerias com o setor público e privado para continuar a ofertar os serviços socioeducacionais.

Do mesmo modo, constatou-se a falta de visibilidade institucional na região, que necessita ser gerida de modo que haja maior percepção e valorização por parte da comunidade local da presença e atuação da Instituição num contexto de vulnerabilidade e exclusão social em que as maiores vítimas são as crianças, adolescentes e jovens, os quais, na ausência de redes de apoio familiar e social e na falta de perspectivas de lazer, estudo e trabalho, correm o risco de serem seduzidos e cooptados pelo tráfico.

Sendo assim, concluímos que existem indícios, a partir dos sujeitos participantes da pesquisa, de elementos de emancipação e transformação social na vida das crianças e adolescentes, embora ainda frágeis. A Instituição tem sido espaço importante de proteção social para as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que a frequentam, impedindo que essas fiquem expostas a situações de violência física e psicológica, caso estivessem na rua ou mesmo em casa, colaborando, desse modo, na garantia de direitos sociais dessa parcela da população.

O presente estudo, ademais, teve como finalidade a elaboração de uma proposta permanente de formação orientada aos trabalhadores sociais de Fé e Alegria no Brasil, com o objetivo de contribuir para a efetiva transformação social e emancipação dos sujeitos usuários da Instituição.

Enfim, gostaríamos de registrar que cursar o Mestrado Profissional em Gestão Educacional na Unisinos e realizar esta pesquisa representou a vivência de uma experiência repleta de significados, descobertas e, em muitos sentidos, possibilitou reafirmar compromissos com a dignidade humana e com um modelo educacional democrático e emancipatório que acredita na educação como prática de liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ADAMS, Telmo. *Educação e economia popular solidária: mediações pedagógicas do trabalho associado*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

ALVES, Cecília Cardozo. *Tentativa de sistematização do saber num espaço histórico concreto*. Revista de Educação AEC. Brasília. Ano 16, nº 63, jan/mar, 1987.

ARENDT, Isabel Cristina; WITT, Marcos Antônio. *História da educação*. São Leopoldo: UNISINOS, 2013.

ALTMANN, H. *Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro*. Educação e Pesquisa, 28 (1), p.77-89. São Paulo, 2002.

APPOLINÁRIO, Fábio. *Metodologia da ciência: Filosofia e Prática da Pesquisa*. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

AVILA, Róber Iturriet; CONCEIÇÃO, João Batista Santos. *O capital no século XXI e sua aplicabilidade à realidade brasileira*. Caderno IHU ideias. Instituto Humanitas Unisinos. ano13, nº234, vol.13. 2015.

BERBEL, Neusi A.N (Org.). *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina, Paraná, INEP/EDUEL, 1999.

BARROSO, João. *Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilidade coletiva*. In: MACHADO, Lurdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Capareto (orgs). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 173 a 197. 2002.

_____. *O estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. Educação e Sociedade. Revista de Ciências da Educação. Campinas, vol.26, n.92, p. 725-751, Especial – Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 22 de setembro de 2017.

BRASIL, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (1996). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm>> Acesso em 15 de abril de 2017.

BRASIL, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2010). *Programa Mais Educação*. Decreto nº 7.083, 27 de janeiro de 2010. Disponível em <http://planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>> Acesso em 15 de abril de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. (2009). *Programa Mais Educação: Educação Integral*. Série Mais Educação. Brasília. MEC – SECAD.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004)*. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005.

BRASIL, Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/publicacoes/outros-assuntos/marco-de-referencia-da-educacao-popular-para-as-politicas-publicas>> Acesso em 13 de novembro de 2017.

BRASIL, Senado Federal da República. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materiais/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>. Acesso em 18 de fevereiro de 2108.

BISSOTO, Maria Luiza. *Educação inclusiva exclusão social*. Revista Educação Especial. v. 26, n. 45, p.91-108, jan. /abr. 2013. Santa Maria. Disponível em: <http://ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em 26 de abril de 2017.

BOFF, C. *E a Igreja se fez povo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

_____. *Como trabalhar com os excluídos*. São Paulo: Paulinas, 1997.

BOGDAN, Robert; BIRTEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A cultura do povo e a educação popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. *Pensar a Prática*. escritos de viagem e estudos sobre a educação. Coleção Educação Popular nº1. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1985.

_____. *Saber e Ensinar*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1986.

_____; STRECK, Danilo R. (Orgs). *Pesquisa Participante. A partilha do saber*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

_____. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; ASSUMPÇÃO, Raiane. *Cultura rebelde: escritos sobre educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____; BEZERRA, Aída. (org.). *A questão política da Educação Popular*. 1ª ed. São Paulo: brasiliense, 1980.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.

BORDENAVE, J. D; PEREIRA, A.M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 21. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANÁRIO, Rui. Escola: crise ou mutação. In: Prost, A. et al. *Espaços de educação tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 141-151, 2002.

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Campanha da Fraternidade 2018: Texto Base. Brasília: Edições CNBB. 2017.

CURI, A.Z. & MENEZES FILHO, N.A. *Os determinantes dos gastos com Educação no Brasil*. Pesquisa e Planejamento Econômico, 40, p.1-39. Rio de Janeiro, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria; MAURÍCIO, Lucia Velloso. *A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades*. 2012. Disponível em: <<http://luciaveloso.com.br/arquivo/publicacoes/artigo01.pdf> > Acesso em 21 de abr.2017.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

CASTRO, Claudio de Moura. *Os tortuosos caminhos da educação brasileira: pontos de vista populares*. Porto Alegre: Penso, 2014.

COMPÊNDIO DO VATICANO II. *Constituições, Decretos, Declarações*. 18ªed. Petrópolis: Vozes, 1986.

Conselho Episcopal Latino-Americano. *Documentos do CELAM: conclusões das Conferências do Rio de Janeiro, Medellín, Puebla e Santo Domingo/Conselho Episcopal Latino-Americano*. São Paulo: Paulus, 2005.

CARVALHO, Flávia Xavier; NOMA, Amélia Kimiko. *Políticas públicas para a juventude na perspectiva neoliberal: a centralidade da educação*. Roteiro, Joaçaba, v.36, n. 1, p.167-186, jan./jun. 2011.

CAMPOS, Edval Bernardino. *Usuários da assistência social: entre a tutela e o protagonismo*. In: *Assistência social e filantropia: cenários contemporâneos: inclui a lei 12.435, de 2011, que altera a Loas/Carolina Gabas Stuchi*, Renato Francisco dos Santos Paula, Rosângela Dias Oliveira da Paz (Organizadores). – São Paulo: Veras Editora, 2012. – (Coleção coletâneas).

COLOMBO, Sonia Simões. *A Gestão de Pessoas nas Instituições de Ensino*. In: Colombo, Sonia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes. *Nos Bastidores da Educação Brasileira: A Gestão vista por dentro*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAMKE, Ilda Righi. *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as ideias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DUSSEL, Enrique D. *Caminhos de libertação latino-americana*. Interpretação ético-teológica. Tomo III. São Paulo: Paulinas, 1984.

DEL PINO, Mauro. *Política educacional, emprego e exclusão social*. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3.ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires]: CLACSO, 2002.

DEMO, Pedro. *Pobreza política: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____. *Política social, educação e cidadania*. 13ªed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan. /abr. 2007. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 20 dez. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Educação e mudança*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Paulo Freire; Ana Maria Araújo Freire organizadora. – São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. *Conscientização*. Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Ação Cultural para a liberdade: e outros escritos*. 12ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós Ibérica, S.A., 1990.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FAUSTI, Silvano. *Occasione o tentazione? Scuola pratica per discernere e decidere*. Collana in cammino. Milano: Ancora Editrice, 1997.

FRANCISCO Papa. *Exortação apostólica Evangelii Gaudium, A alegria do Evangelho: sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual*. 2ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FACHIN, Patrícia. Instituto Humanitas Unisinos. Entrevista com Celia Lessa Kerstenetzky à IHU On-Line. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/573590-22-da-populacao-brasileira-viv...>. Acesso em 14 de novembro de 2017.

FIGUEIRÓ, Ana Lúcia. *Redefinição política ou despolitização?* As concepções de “terceiro setor” no Brasil. Revista Katálisis, Florianópolis, n.5, jul.-dez. 2001.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Baptista; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. (org.) *Pesquisa Científica para iniciantes: Caminhando num labirinto. Fundamentos de pesquisa*. V.I. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FRASSON, Ieda. *Crítérios de Eficiência, Eficácia e Efetividade adotados pelos Avaliadores de Organizações Não Governamentais financiadoras de Projetos Sociais*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. Conscientização. In: STRECK, Danilo R. et al. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2016.

_____. Utopia. In: STRECK, Danilo R. et al. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2016.

FOWLER, Alan. *The virtuous spiral: a guide to sustainability for NGOs in international development*. USA: Earthscan Published, 2000.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIROUX, Henry A. *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez. 1983.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes médicas. 1997.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 7ªed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

_____. *Paulo Freire: Uma bibliografia*. Brasília: UNESCO, 1996.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social*. Revista Meta: Avaliação. Vol. 1 (1), pp.28-43, jan. 2009. Disponível em <http://www.revistas.cesgranrio.org.br>. Acesso em 24 jul. 2017

GENTILI, Pablo. *Educação e mudança social: por uma pedagogia da esperança*. Cecília Irene Osowski (Org.). III Congresso Inaciano de Educação. Coleção Documenta SJ - nº 15. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GANDIN, Danilo. *A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade*. Currículo sem fronteiras, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun 2001.

_____. "Educação, trabalho e lutas sociais." In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3.ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires]: CLACSO, 2002.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HORKEIMER, Max. *Teoria crítica: uma documentação/Max Horkeimer*. Tradução Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990. T1 (Coleção estudos).

HENGEMUHLE, A. *Gestão de ensino e práticas pedagógicas*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

INEP. *Sinopse estatística da Educação Superior: censo escolar*. Brasília: Inep, 2008.

YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

JONES, Lauren Ila. Libertação. In: STRECK, Danilo R. et al. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2016.

LANDINI, Sonia Regina. *Educação Popular: os muitos desafios*. Educação. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v.36 n. 3, p.525-536, set./dez.2011 Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117121313014>> . Acesso: 20 dez. 2016.

LIZUKA, Edson S; SANO, Hironubu. *O Terceiro Setor e a produção acadêmica: uma vista aos anais dos ENANPAD's de 1990 a 2003*. In: ENANPAD, 28; 2004, Curitiba. *Anais ENANPAD*, 2004. 1 CD-ROM.

LUCK, Heloísa. *Gestão Educacional. Uma questão paradigmática*. Série cadernos de gestão, vol. I. São Paulo: Editora Vozes, 2001.

_____. *A gestão participativa na escola*. Série Cadernos de Gestão. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

LARROSA, Jorge B. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. Tradução de João Wanderley Geraldi. Jan/Fev/Mar/Abr. Nº 19. 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto do Partido Comunista*. Porto Alegre: L&PM, 2014.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Mc LAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. 3. ed. Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MÉKSENAS, P. *Aspectos metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição de Paulo Freire*. Revista Espaço Acadêmico, Maringá-PR, ano VII, n. 78, nov. 2007. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/078/78Méksenas.htm>. Acesso: 13 nov. 2016.

MINAYO, Cecília de Souza (Org), DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 34ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha. *O marco conceitual da vulnerabilidade social*. Sociedade em Debate, Pelotas, 17(2): 29-40, jul.-dez. /2011. Disponível em <http://www.revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/view/615/619>. Acesso em 01 de maio de 2017.

MOREIRA, Carlos Eduardo. *Emancipação*. In: STRECK, Danilo R. et al. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MILLÁN, Fernando Torres. *Igreja Profética*. In: STRECK, Danilo R. et al. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MORAES, Roque. *Análise de conteúdo*. Revista Educação. Porto Alegre, v.22, n.37, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=scinlinks&ref=000230&pid=S0034-7612201400060000100032&lng=pt>. Acesso em 24 de maio de 2017.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo; Unicamp, 2002.

NERI, Marcelo. *Tempo de permanência na escola*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE/CPS. Disponível em <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/ finais/Etapa3-PesqTempodePermanenciaNaEscolaFim2.pdf> > Acesso em 13 de maio de 2017.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. *Classe social*. In: STRECK, Danilo R. et al. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. *Marx e a exclusão*. Pelotas: Seiva, 2004.

PUIGGRÓS, Adriana; GAGLIANO, Rafael. *La fábrica del conocimiento*. Los saberes socialmente productivos en América Latina. Argentina: Homo Sapiens, 2004.

PALUDO, C. *Educação popular como resistência e emancipação*. Caderno Cedes, Campinas, v.35, nº96, pp.219-238, maio-ago; 2015.

PREISWERK, Matthias. *Teologia da Libertação*. In: STRECK, Danilo R. et al. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. *Educação popular e Teologia da Libertação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido (Coordenadora). *Educação popular e docência*. 1ª ed. São Paulo: Cortez. 2014. (Coleção docência em formação: Educação de Jovens e Adultos/Vários autores).

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em 13 de mar. 2018.

RIBEIRO, M. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v.27, nº94, p. 155-178, jan/abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 03 de jun.2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. *As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado de Arte” em Educação*. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em 03 de jun. 2017.

ROJAS COUTO, Berenice. *O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?* São Paulo: Cortez, 2004.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R. et al. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

RUMMERT, Sonia Maria. *Educação e identidade dos trabalhadores*. As concepções do capital e do trabalho. São Paulo; Niterói: Xamã; Intertexto, 2000.

RICHARD, Pablo. *Força ética e espiritual da Teologia da Libertação no contexto atual da globalização*. São Paulo: Paulinas, 2006.

ROSSI, Roberto. *A experiência e as práticas educativas dos educadores de Fé e Alegria de Cuiabá*. Cuiabá: UFMT, 2010, 166 pág. Dissertação mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Instituto de Educação/UFMT.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. *Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade*. Artigo de Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.1, p. 243-257, 2012.

_____. *Dicionário Paulo Freire*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Revista Novos Estudos*. nº 79. Novembro de 2007.

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SPOSATI, Aldaíza. *Exclusão social e fracasso escolar*. Em Aberto. Brasília. v. 17. n. 71. p. 21 a 32. Jan. 2000. Disponível em:<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/233>> Acesso em 14 de abril de 2017.

SANTOS FILHO, Humberto. *Cultura organizacional: uma análise crítica*. Salvador: Memorial das Letras, 1999.

SALAMON, L. *A emergência do terceiro setor – uma revolução associativa global*. Revista de administração de Empresas. São Paulo, v.33, n.1, p. 5-11, jan./mar. 1998.

_____. Estratégias para o fortalecimento do Terceiro Setor. In: IOSCHPE, E.B. (org.) *3º Setor: desenvolvimento social sustentado*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANE, Joel Felipe. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. São Paulo: Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, 2009.

SAPELLI, Denise Maria. *Indicadores de Capital Social numa Organização do Terceiro Setor*. Universidade do Vale do Itajaí. Programa de Mestrado Acadêmico em Administração. Dissertação de Mestrado. Biguaçu, 2006.

SEGALA, Aldino Luiz. Religião/Religiosidade. In: STRECK, Danilo R. et al. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino Público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1984.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à lava jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SANTOS, Tacila da Costa e Sá Siqueira. *As diferentes dimensões da sustentabilidade em uma organização da sociedade civil brasileira: o caso do Gapa-Bahia*. Dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. – 23. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2015.

TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

THOMPSON, E. P. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Editora UNICAMP, 2012.

TENÓRIO, Fernando G. (org.). *Gestão de ONG's*. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

THIOLLENT, Michel. "A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária", in: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (orgs.). *Pesquisa Participante: O saber da partilha*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

THOMÉ, Adriana. *A arte da educação popular e o processo de libertação no pensamento de Comblin*. São Bernardo do Campo: UMESP, 2012, 178 pág. Dissertação mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião – Faculdade de Humanidades e Direito/UMESP.

TROMBETTA, Sergio; TROMBETTA, Luis Carlos. *Vocação Ontológica*. In: STRECK, Danilo R. et al. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

UBINSKI, Juliana A; STRIEDER, Maria D. *O (des) interesse dos professores frente às atividades em contraturno*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". v.15, nº1. Enero-abril. Pp. 1-18. 2015.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, E. *Os direitos e a política social*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

YAZBEK, M.C. *Classes subalternas e assistência social*. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

ZUCCHETTI, Dinora. *Projetos Socioeducativos. A naturalização da exclusão nos discursos de educadores*. Revista Sociedade e Estado. Vol. 25. Nº3. Setembro/Dezembro 2010.

Documentos consultados dentre os produzidos no âmbito de Fé e Alegria:

Creche comunitária e saber de classe: reflexões sobre uma pedagogia popular. Fé e Alegria, 1985.

Orçamento anual de Fé e Alegria Brasil, 2014.

Projeto Político Pedagógico de Fé e Alegria SC, 2011.

Proposta Educativa de Fé e Alegria Brasil. Diretrizes Nacionais. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

Roteiro para Elaboração de Projetos em Fé e Alegria Brasil.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

GRUPO 1: EDUCADORES (AS) DE FÉ E ALEGRIA SC

1. Qual a sua função em Fé e Alegria SC?
2. Quando você começou a trabalhar na instituição?
3. Você trabalha ou trabalhou em alguma outra instituição socioeducativa/escola/projeto social?
4. Você percebe ou percebeu diferenças pedagógicas na forma de trabalhar com os educandos entre essa (s) instituição (s) e Fé e Alegria SC?
5. Você participa das decisões que orientam as ações pedagógicas de Fé e Alegria SC?
6. Qual a sua compreensão de educação?
7. Quais são os desafios de um educador (a) de Fé e Alegria SC?
8. Como você percebe a incidência/importância de Fé e Alegria SC para a vida das crianças e adolescentes que frequentam este espaço?

GRUPO 2: GESTORES (AS) DE FÉ E ALEGRIA SC

1. Qual a sua função em Fé e Alegria SC?
2. Quando você começou a trabalhar na instituição?
3. Você trabalha ou trabalhou em alguma outra instituição socioeducativa/escola/projeto social?
4. Você percebe ou percebeu alguma diferença na forma de trabalhar/gerir entre essa (s) instituição (s) e Fé e Alegria SC?
5. Qual a sua compreensão de gestão?
6. Qual a sua compreensão de educação?
7. Quais são os desafios de um gestor (a) de Fé e Alegria SC?

8. Como você percebe a incidência/importância de Fé e Alegria SC para a vida das crianças e adolescentes que frequentam este espaço?

GRUPO 3: FUNCIONÁRIOS (AS) DE FÉ E ALEGRIA

1. Qual a sua função em Fé e Alegria SC?
2. Quando você começou a trabalhar na instituição?
3. Você trabalha ou trabalhou em alguma outra instituição socioeducativa/escola/projeto social?
4. Você percebe ou percebeu diferenças na maneira das pessoas se relacionarem entre essa (s) instituição (s) e Fé e Alegria SC?
5. Para você, o que significa educação?
6. Quais são os desafios de um funcionário (a) de Fé e Alegria SC?
7. Como você percebe a presença de Fé e Alegria SC no Bairro Laranjeiras?
8. Como você percebe a incidência/importância de Fé e Alegria SC para a vida das crianças e adolescentes que frequentam este espaço?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA

Prezado (a) participante:

Sou José Eduardo Martins, aluno do Mestrado Profissional em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS. Estou realizando uma pesquisa sob orientação da Professora Dr^a Maria Aparecida Marques da Rocha, cujo objetivo é ***analisar a proposta de educação popular da Fundação Fé e Alegria SC na formação de uma identidade emancipatória para a vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que frequentam o contraturno da instituição através da atuação de seus trabalhadores sociais***. Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de 45 minutos.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador, fone (48)999147435 e e-mail: martisjr2008@gmail.com ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos, fone (51) 3591-1198, e-mail: cep@unisinos.br

Atenciosamente;

Nome e assinatura do (a)

coordenador da pesquisa

Local e data

Matrícula: 1511196; RG
5734936

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do
participante

Local e data

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS E RESPONSÁVEIS APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezados pais ou responsáveis:

Sou José Eduardo Martins, aluno do Mestrado Profissional em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS. Estou realizando uma pesquisa sob orientação da Professora Dr^a Maria Aparecida Marques da Rocha, cujo objetivo é *analisar a proposta de educação popular da Fundação Fé e Alegria SC na formação de uma identidade emancipatória para a vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que frequentam o contraturno da instituição através da atuação de seus trabalhadores sociais.*

Durante a pesquisa pretendo observar os alunos/as que frequentam o contraturno da manhã de Fé e Alegria todas às segundas e quintas feiras de manhã, das 9h às 11h, no decorrer das atividades em sala de aula. O objetivo desta observação participante é perceber como ocorre o envolvimento e a interação entre educadores e alunos e como se desenvolve a educação popular no espaço de Fé e Alegria. No entanto, a observação somente poderá ocorrer com o assentimento das crianças e adolescentes a serem observados. Sendo assim, venho solicitar, por meio desta, a autorização dos pais ou responsáveis das crianças e adolescentes para a realização das observações acima referidas.

A pesquisa pode apresentar risco mínimo. A identidade será mantida em sigilo e os dados coletados são confidenciais, utilizados somente para fins da pesquisa. O termo será assinado em duas vias, ficando uma em poder dos pais/responsáveis e a outra com o pesquisador responsável.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador, fone (48)999147435 e email: martisjr2008@gmail.com.

Atenciosamente.

Nome e assinatura do(a) coordenador da
pesquisa

Local e data

Consinto em autorizar a observação participante neste estudo que implicará observações de meu filho/filha no espaço de Fé e Alegria nos dias e horários acima referidos e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome da criança/ adolescente: _____

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 19/09/2017

Nome e assinatura dos pais/responsáveis

Local e data

APÊNDICE D – CARTA DE ENCAMINHAMENTO DA PROPOSIÇÃO PARA UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO PERMANENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR ORIENTADO AOS TRABALHADORES SOCIAIS DE FÉ E ALEGRIA NO BRASIL

Ilmo. Sr. Diretor Presidente Nacional de Fé e Alegria
Pe. Pedro Pereira da Silva SJ

Senhor Diretor Presidente,

Venho por meio desta encaminhar a proposta de um programa de formação permanente na perspectiva da Educação Popular orientado aos trabalhadores sociais de Fé e Alegria no Brasil. Esta proposta decorre dos resultados de minha pesquisa no Mestrado Profissional em Gestão Educacional pela UNISINOS que teve como objeto de investigação a unidade de Fé e Alegria SC, localizada no Município de Palhoça SC.

Os resultados da investigação revelaram a necessidade de uma formação do quadro de trabalhadores sociais de Fé e Alegria SC na perspectiva da Educação Popular que promova um comprometimento mais efetivo dos mesmos em relação à proposta educativa da Instituição.

Sendo assim, acreditamos que a necessidade de qualificar a formação dos trabalhadores sociais de Fé e Alegria SC na perspectiva da Educação Popular possa ser estendida as demais unidades da Fundação presentes em outros Estados da Federação, haja vista que as unidades de Fé e Alegria no Brasil compartilham de uma mesma proposta educativa.

Florianópolis, 19 de março de 2018.

Pe. José Eduardo Martins SJ/
Mestrando em Gestão Educacional –
UNISINOS

APÊNDICE E – TABELAS COM OS ARTIGOS, PERIÓDICOS E DISSERTAÇÕES SELECIONADOS NAS BASES DE PESQUISAS CONSULTADAS DE ACORDO COM OS DESCRITORES UTILIZADOS

Tabela 1 – Artigos selecionados na Base CAPES/MEC – Educação Popular

| Título | Autor | Revista | Ano |
|---|---------------------------------|--|------------|
| Educação Popular como Resistência e emancipação humana | Paludo, Conceição | Cadernos Cedes | 2015 |
| Educação Popular e novas tecnologias | Adams, Telmo; Streck, Danilo | Revista Educação | 2010 |
| Educação Crítica e Educação Popular: um diálogo (norte-sul) entre comadres | Mello, Marco | Pedagógica: Revista do PPG em Educação | 2013 |
| Pesquisa em Educação: os Movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade | Streck, Danilo; Adams, Telmo | Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP | 2012 |
| Territórios de resistência e criatividade da educação popular | Streck, Danilo | Currículo sem Fronteiras | 2012 |
| Projetos Socioeducativos: a naturalização da exclusão nos discursos de educadores | Zucchetti, Dinora | Sociedade e Estado | 2010 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Tabela 2 – Estudos sobre Educação Popular na Base Biblioteca/Unisinos

| Título | Autor | Revista | Ano |
|---|-------------------------------------|--|------------|
| La Educación Popular en El Siglo XXI. Una resistência intercultural desde el sur y desde abajo | Mejía Jiménez, Marco Raul | Praxis y Saber Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) | 2014 |
| Educación Popular, Alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. Historia y horizontes | Gómez Sollano, Marcela | Praxis y Saber. (UPTC) | 2015 |
| Lo popular en la educación: entre mito e imaginario | Vazquez, Marco A.; Valle, Ana Maria | Praxis y Saber (UPTC) | 2015 |
| En la práctica de la práctica... Tú y yo en la educación popular | Pep, Aparicio G. | Praxis y Saber (UPTC) | 2015 |
| Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação | Brandão, Carlos R. | Educar em Revista Setor de Educação da UFPR | 2016 |
| A Educação Popular e o campo das práticas socioeducativas: considerações sobre a história da Educação popular e de seus desafios atuais | Grosso, Luís A.; Coutinho, Suzana | EcooS-Revista Científica | 2016 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Tabela 3 – Dissertações sobre Educação Popular na Base Biblioteca/Unisinos

| Título | Autor | Fonte | Ano |
|---|----------------------|---|------------|
| Serviço social, educação popular e relações de gênero: um diálogo entre os três saberes na busca da emancipação | Biasi, Ana Soraia H. | Repositório digital da Biblioteca Unisinos | 2014 |
| Elementos para uma educação popular infantil: a experiência do Píá | Freire, Lígia C. | Repositório digital da Biblioteca Unisinos_ | 2013 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Tabela 4 – Estudos sobre pedagogia emancipatória para crianças e adolescentes na Base CAPES/MEC

| Título | Autor | Livro | Ano |
|---|--------------------|---------------|------------|
| Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania | Martins, Eliana B. | Editora UNESP | 2012 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Tabela 5 – Artigos selecionados sobre Política de Assistência Socioeducativa

| Título | Autor | Revista | Ano |
|--|---|-------------------------------------|------------|
| Ações socioeducativas: Reflexões: reflexões a partir de Freire | Sanches Lima, Evangelina; Carloto, Cássia Maria | Emancipação | 2009 |
| Garantindo direitos: um estudo do sistema socioeducativo em Santa Catarina | Simões, Pedro | Política & Sociedade | 2014 |
| A Educação Popular e o campo das práticas sócio-educativas: considerações sobre a história da Educação Popular e de seus desafios atuais | Groppa, Luís Antonio; Costa Coutinho, Suzana | EccoS-Revista Científica | 2016 |
| Projetos Socioeducativos: a naturalização da exclusão nos discursos de educadores | Zucchetti, Dinora | Sociedade e Estado | 2010 |
| Pedagogia Social e juventude em exclusão: compreensões necessárias à formação de professores | Tavares, A. | Holos | 2015 |
| Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania | Eliana Canteiro Martins | Editora UNESP | 2012 |
| Assistência social: Direito ou bem-estar? | Couto, Berenice Rojas | Serviço Social & Sociedade (SciELO) | 2015 |
| Contradições da Assistência Social no governo “neodesenvolvimentista” e suas funcionalidades ao capital | Silva, Sheyla Suely de Souza | Serviço Social & Sociedade (SciELO) | 2013 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Tabela 6 - Resultados de pesquisa efetuada na base CAPES/MEC e SciELO, utilizando o descritor “Educação e Inclusão Social”

| Título | Autor | Revista | Ano |
|--|-------------------------------------|---|------------|
| Pesquisa-Intervenção na escola: Adolescência, educação e inclusão social | Coutinho, Luciana Gageiro | Arquivos brasileiros de Psicologia | 2011 |
| Educação não formal, educador(a) Social e projetos sociais de inclusão social | Da Glória Gohn, Maria | Meta Avaliação | 2009 |
| Educação inclusiva e exclusão social | Bissoto, Maria Luiza | Educação & Sociedade | 2013 |
| Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo | Ribeiro, Marlene | Educação & Sociedade | 2007 |
| Educação e inclusão social das crianças e adolescentes | Queiroz, Amélia | Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (SciELO) | 2012 |
| Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes Populares | Mattos, Sandra Maria Nascimento de. | Educar em Revista (SciELO) | 2012 |
| Educação e inclusão social das crianças e adolescentes | Queiroz, Amélia Maria Noronha | Ensaio (SciELO) | 2012 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA COODENADORA REGIONAL DA FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA SC



JESUÍTAS BRASIL

CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, Renata Silva Oliveira Ikeda, Coordenadora Regional da Fundação Fé e Alegria SC, localizada na Rua Américo Vespúcio, 350, Barra do Aririú, Palhoça, SC, ACEITO que o pesquisador José Eduardo Martins, pertencente à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) desenvolva sua pesquisa intitulada ***‘Educação Popular como possibilidade de emancipação para a vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social’***, cujo objetivo é ***“analisar a proposta de educação popular da Fundação Fé e Alegria SC na formação de uma identidade emancipatória nas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que frequentam as atividades de contraturno da instituição através de seus trabalhadores sociais”***.

A metodologia adotada na investigação comportará entrevistas e gravações com os participantes da pesquisa (08 trabalhadores sociais da instituição), bem como convivência e observação participativa durante as atividades de Fé e Alegria SC realizadas no contraturno. A abordagem da pesquisa será qualitativa a nível exploratório.

Ademais, serão tomados todos os cuidados éticos e de preservação da identidade dos participantes, de acordo com o cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012; com a garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa; de que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa; de que no caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto será realizado na unidade de Fé e Alegria de Palhoça-SC e poderá ocorrer somente a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Palhoça, 04 de Agosto de 2017.

Assinatura do responsável pela Instituição

Dados profissionais e contato

Renata Silva Oliveira Ikeda
 Coordenadora Executiva Regional
 Fundação Fé e Alegria do Brasil
 CPF 929 166 000-00

Fundação Fé e Alegria do Brasil - Unidade Santa Catarina

CNPJ 46.250.411/0008-02
 Utilidade Pública Estadual 14.570/2008 Utilidade Pública Municipal 3.250/2009
 Endereço: Rua Américo Vespúcio Nº 350 Bairro: Barra do Aririú
 Palhoça - SC CEP 88134 - 420
 Telefone: (48)3344-1033 e-mail: contato.sc@fealegria.org.br

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNISINOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Educação popular como possibilidade de emancipação para a vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social

Pesquisador: JOSE EDUARDO MARTINS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 73213617.3.0000.5344

Instituição Proponente: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.283.571

Apresentação do Projeto:

O projeto "A Educação popular como possibilidade de emancipação para a vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social", de José Eduardo Martins, aluno do Mestrado Profissional em Gestão Educacional, tem como objetivo analisar a proposta de educação popular da Fundação Fé e Alegria do município de Palhoça/SC, na formação de uma identidade emancipatória para a vida de crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade social, que frequentam as atividades de contraturno da instituição através da atuação de seus funcionários, educadores e gestores, visando contribuir para a sua capacitação.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão devidamente explicitados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto prevê etapas de leitura de documentos da Fundação Fé e Alegria, realização de entrevistas semiestruturadas com os colaboradores (3 professores, 2 gestores e 3 funcionários) da Fundação e observação das atividades. Entende-se que os riscos são mínimos e decorrentes de algum desconforto para responder as perguntas ou algum constrangimento ao ser observado. Os benefícios esperados dizem respeito ao delineamento do perfil dos trabalhadores sociais da Fundação Fé e Alegria e ao oferecimento de subsídios aos gestores, a nível nacional, para a

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1198

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 2.283.571

construção de estratégias comprometidas com a qualidade da formação dos trabalhadores sociais da instituição na perspectiva da educação popular.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está muito bem elaborado e estruturado, do ponto de vista teórico. A pesquisa tem grande relevância social e traz contribuições para a área da Educação. O estudo pode contribuir trazendo subsídios significativos quanto ao tema da gestão dos centros sociais de Fé e Alegria, no Brasil, a partir de uma perspectiva de educação popular.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou o direcionamento aos pais e responsáveis para realização das observações, conforme solicitado pelo CEP. Contudo, o termo carece de informações indispensáveis como risco mínimo, sobre utilização dos dados coletados, assim como a assinatura desse termo. Ainda, foi excluído os contatos do CEP Unisinos, permanecendo somente os contatos do pesquisador. Para agilizar o processo de aprovação, o CEP fez os ajustes necessários. Fazer uso do TCLE postado com a data 19/09/2017.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Apresentou o direcionamento aos pais e responsáveis para realização das observações, conforme solicitado pelo CEP. Contudo, o termo carece de informações indispensáveis como risco mínimo, sobre utilização dos dados coletados, assim como a assinatura desse termo. Ainda, foi excluído os contatos do CEP Unisinos, permanecendo somente os contatos do pesquisador. Para agilizar o processo de aprovação, o CEP fez os ajustes necessários. Fazer uso do TCLE postado com a data 19/09/2017.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_969639.pdf | 18/09/2017 09:39:55 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLepais_responsaveis.doc | 18/09/2017 09:36:16 | JOSE EDUARDO MARTINS | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 11/08/2017 | JOSE EDUARDO | Aceito |

Endereço: Av. Unisinos, 950
Bairro: Cristo Rei CEP: 93.022-000
UF: RS Município: SAO LEOPOLDO
Telefone: (51)3591-1198 Fax: (51)3590-8118 E-mail: cep@unisinos.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 2.283.571

| | | | | |
|--|-----------------------|------------------------|-------------------------|--------|
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 09:54:56 | MARTINS | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_pesquisa.doc | 31/07/2017 09:29:10 | JOSE EDUARDO MARTINS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Jose_Martins.pdf | 19/09/2017 10:19:02 | José Roque Junges | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LEOPOLDO, 19 de Setembro de 2017

Assinado por:
José Roque Junges
(Coordenador)

Endereço: Av. Unisinos, 950
Bairro: Cristo Rei **CEP:** 93.022-000
UF: RS **Município:** SAO LEOPOLDO
Telefone: (51)3591-1198 **Fax:** (51)3590-8118 **E-mail:** cep@unisinos.br