

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Cleomar Souza Manhas

**Educação Não-Formal e Políticas Públicas para o Fortalecimento da
Democracia:**

O processo de capacitação das Agentes Comunitárias de Saúde e das Agentes de Proteção Social, da Prefeitura de São Paulo, em educação ambiental associada à saúde.

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Cleomar Souza Manhas

**Educação Não-Formal e Políticas Públicas para o Fortalecimento da
Democracia:**

O processo de capacitação das Agentes Comunitárias de Saúde e das Agentes de Proteção Social, da Prefeitura de São Paulo, em educação ambiental associada à saúde.

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Prof. Doutor Alípio Casali.

SÃO PAULO
2008

Banca Examinadora

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador Alípio Casali pela imensa paciência em acompanhar-me nesta jornada pouco linear e muitas vezes atropelada.

À PUC-SP e todos os professores e professoras com os quais estudei, ou apenas conversei, por terem me oferecido uma grande oportunidade de crescimento e aquisição de novas experiências e conhecimentos.

À CAPES pela bolsa que me possibilitou estudar nesta Universidade com história tão ligada às lutas sociais e à educação popular.

Ao Eduardo Jorge por ser sempre amigo e parceiro, além de grande professor de ética da vida.

Ao Zé Eduardo por ter me proporcionado condições de desenvolvimento do doutorado.

A todos os meus amigos pela paciência em terem me agüentado ao longo do doutorado, especialmente, àqueles que por alguma circunstância estavam mais próximos no momento: O Juarez proporcionou-me o primeiro incentivo, o Marcelo esteve comigo todo o tempo, a Drica e a Érica, minhas eternas parceiras de estudos e diálogos, até hoje querendo mudar o mundo, a minha comadre Kika sempre esperando que um dia eu seja mais presente, a Dyana que nunca entende porque gasto tanto tempo estudando, a Lara Squeff minha nova grande amiga que muitas vezes abrigou-me e ouviu-me, a Penha que me deu ombro, a Rachel que sempre me incentivou, desde o mestrado, a Ana Maria, minha cunhada querida, por ter agüentado minha neurastenia.

À Marisa que caminhou, comemorou, chorou, foi ao “Blú” comigo ao longo desse rico processo, além de, muitas vezes, ter me oferecido teto.

Aos meus irmãos, Valéria e Gúbio, por tê-los.

Dedico este estudo ao seu Paulo e à dona Aciomária, meus pais, que, apesar de terem pouco estudo, sempre batalharam para formar seus filhos na escola e na vida.

Ao Marcus Vinícius, meu companheiro e parceiro de vida, dedico a tese e agradeço a eterna paciência.

“Mude, mas mude devagar. Porque a direção é mais importante que a velocidade.” (Clarice Lispector)

O Poema que se segue está na abertura do livro de Paulo Freire “Educação como Prática da Liberdade”. Como a essência desta pesquisa está encravada na alma dessa obra, tomei a liberdade de transcrevê-lo:

Canção Para os Fonemas da Alegria
Thiago de Melo

Peço licença para algumas coisas.
Primeiramente para desfraldar
Este canto de amor publicamente.

Sucedo que só sei dizer amor
Quando reparto o ramo azul de estrelas
Que em meu peito floresce de menino.

Peço licença para soletrar,
No alfabeto do sol pernambucano,
A palavra ti-jo-lo, por exemplo,

E poder ver que dentro dela vivem
Paredes, aconchegos e janelas,
E descobrir que todos os fonemas

São mágicos sinais que vão se abrindo
Constelação de girassóis gerando
Em círculos de amor que de repente
Estalam como flor no chão da casa.

Às vezes nem há casa: é só o chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um
homem
Diferente que acaba de nascer:

E acaba por unir a própria vida

No seu peito partida e repartida
Quando afinal descobre um clarão

Que o mundo é seu também, que o seu
trabalho
Não é a pena que paga por ser homem,
Mas um modo de amar—e de ajudar

O mundo a ser melhor. Peço licença
Para avisar que, ao gosto de Jesus,
Este homem renascido é um homem novo:

Ele atravessa os campos espalhando
A boa-nova, e chama os companheiros
A pelejar no limpo, frente a frente,

Contra o bicho de quatrocentos anos,
Mas cujo fel espesso não resiste
A quarenta horas de total ternura.

Peço licença para terminar
Soletrando a canção de rebeldia
Que existe nos fonemas da alegria:

Canção de amor geral que eu vi crescer
Nos olhos do homem que aprendeu a ler.

Santiago do Chile, verão de 1964 (e ainda tão real em nossos dias...)

RESUMO

A pesquisa Educação Não-Formal e Políticas Públicas para o Fortalecimento da Democracia: O processo de capacitação das Agentes Comunitárias de Saúde e das Agentes de Proteção Social, da Prefeitura de São Paulo, em educação ambiental associada à saúde objetivou a verificação da utilização de processos de educação não-formal na implementação de políticas públicas sociais, visando perceber se procedimentos dessa natureza contribuem para o amadurecimento da democracia, aqui entendida como democracia participativa, na acepção crítica dos processos participativos, ou seja, a participação da comunidade favorecendo a emancipação social e o conseqüente posicionamento da Sociedade frente ao Estado. Os métodos de pesquisa foram semi-participativos, pois compartilhamos da primeira fase, ou fase de implementação do projeto, além de realizarmos entrevistas e análise documental. O nosso horizonte teórico baseou-se na proposta de emancipação do terceiro pilar de sustentação da modernidade, ou seja, a Comunidade, de acordo com Boaventura de Sousa Santos; a possível construção da Ética da Libertação, de acordo com Enrique Dussel e a conscientização comunitária proposta por Paulo Freire.

Palavras-Chave: Democracia. Educação não-formal. Participação. Comunidade. Políticas públicas.

ABSTRACT

The research Non-Formal Education and Public Policies: Democracy Invigoration: The capacity process of the Health Community Agents and Social Protect Agents, by São Paulo Local Government, in environment education associated to health had as objective the verification of the non-formal education process utilization on the implementation of the public social policies looking if these kind of process contribute to the democracy maturing. The understood democracy in this research as participative democracy in the critical acceptance of the participative processes, or the community participation contributing to the social emancipation and the consequent society position by the State. The research methods were semi-participative because we shared the first phase or the implementation phase besides we realized interviews and documental analyses. Our theory horizon was based on the emancipation of the third pillar modernity sustentation proposal or the Community according to Boaventura de Sousa Santos; the possible construction of the Liberty Ethic according to Enrique Dussel and the community conscience proposed by Paulo Freire.

Key-Words: Democracy. Non-Formal Education. Participation. Community. Integrated Popular Public Policies.

SIGLAS

APS- Agente de Proteção Social

CEFOR- Centro Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Saúde

CEPEDOC- Pesquisa e Documentação em Cidades Saudáveis da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo

CEU- Centro Educacional Unificado

CRAF- Centro de Referência Ação Família

FIOCRUZ- Fundação Oswaldo Cruz

FLACSO - Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais

IBEAC- Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário

ICLEI - Local Governments for Sustainability

NESP/UnB- Núcleo de Estudos em Saúde Pública da Universidade de Brasília

PAVS- Projeto Ambientes Verdes e Saudáveis

PNUMA- Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PRODOC- Documento do Projeto

PSF- Programa Saúde da Família

SMADS - Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social

SMS - Secretaria Municipal de Saúde

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

SUS- Sistema Único de Saúde

SVMA - Secretaria Municipal do Verde e Meio Ambiente

UBS- Unidade Básica de Saúde

UMAPAZ- Universidade

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Gênese da Pesquisa	16
1.2	Descrição dos capítulos	20
CAPÍTULO I		
BREVE HISTÓRIA DO PROJETO AMBIENTES VERDES E SAUDÁVEIS (PAVS)		
2	PAVS E SEUS PRESSUPOSTOS.....	22
2.1	Programa Saúde da Família – PSF.....	23
2.2	Programa Ação Família.....	27
2.3	O Nascimento do Projeto Ambientes Verdes e Saudáveis (PAVS).....	28
2.3.1	Desenvolvimento e expectativas da capacitação: Plano de formação de educadores e agentes do Projeto Ambientes Verdes e Saudáveis	29
3	PORQUE ANALISAR O PAVS.....	35
3.1	Pesquisa Semi-Participante	37
CAPÍTULO II.		
O DESENVOLVIMENTO DO PAVS		
4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	44
5	ELABORAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E AGENTES: REALIZAÇÃO DAS OFICINAS TEMÁTICAS E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS	44
5.1	Oficina Pedagógica.....	45
5.2	Oficina de Avaliação	50
5.3	Oficina de Comunicação	52
5.4	O Plano de Formação propriamente dito	55
6	CONTRATAÇÃO DE EDUCADORES E OBSERVAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES OU CONCENTRAÇÃO	56
7	O PROCESSO DE FORMAÇÃO, PROPRIAMENTE DITO, OU MÓDULOS TEMÁTICOS	59
7.1	Ser educador e educando ao mesmo tempo	73
8	FORMAÇÃO DAS AGENTES: QUEM SÃO ELAS?.....	75
9	SEMINÁRIOS INTEGRADORES.....	82
10	QUESTÕES DA GESTÃO QUE SE LIGAM AO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E AGENTES	83
10.1	Equipe Pedagógica.....	85
10.2	Observação das reuniões do Grupo de Trabalho da Avaliação	87
10.3	Entrevistas com os gestores do PAVS.....	89
CAPÍTULO III.		
O LUGAR DE ONDE SE FALA		
11	A FORMA DE OLHAR	94
11.1	Santos e o “inédito viável”	94
11.2	O “inédito viável” sul americano na proposta dusseliana ou a identidade subalterna	101
11.3	Tomando a liberdade: a educação como prática da liberdade	107
11.3.1	Uma reflexão sobre educação, participação e democracia dentro da perspectiva freireana.....	108
11.3.2	Participação social ou democracia participativa	110
11.3.3	Resignificação da Participação.....	114
12	A PROPÓSITO DO CURRÍCULO	118
12.1	Currículo como Posologia ou currículo como Cultura	125
13	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
14	REFERÊNCIAS	140

1 Introdução

O interesse em estudar os processos educativos utilizados na implementação de políticas públicas vem desde o mestrado, quando defendi dissertação sobre o processo de capacitação de lideranças locais para implantação de Programa de Desenvolvimento Local em municípios de baixo Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, promovido pelo Governo Federal.

À época visitamos 80 municípios nos diversos estados brasileiros para avaliar, presencialmente, como se realizava a mobilização e capacitação das comunidades para formação dos fóruns de desenvolvimento local, inspirados nos conselhos de políticas públicas, mas que se pretendiam informais e agregadores de todos eles.

A metodologia utilizada baseava-se em processos participativos, partindo do conhecimento prévio das pessoas que se preparavam para fazer o diagnóstico e o planejamento conjunto das possibilidades de desenvolvimento de seus territórios. Apesar de não explicitado, havia forte influência das experiências de educação popular e de Paulo Freire. É importante o diálogo à luz da academia sobre o tema da educação popular, que ainda é motivo de muita polêmica e preconceito, pois há resistência, de diversos setores, em aceitar que as pessoas *vitimizadas*, subalternas tenham direito à educação descortinadora de seus próprios horizontes, ou para além deles.

O argumento que apresentamos com vistas ao desenvolvimento, ao combate à violência e à desorganização das grandes cidades, julguemo-lo panfletário ou não, é a educação. Cabe à Academia e à instituição Escola iniciarem o diálogo sobre os diversos espaços educadores, que não se resumem às escolas, entendendo e buscando estabelecer conexões entre esses diversos lugares.

Atualmente, a escola é vista como desinteressante, pois a velocidade das novas tecnologias, que apresentam informações atualizadas de maneira instantânea, faz com que a velha escola transforme-se em espaço anacrônico. Mas antes que essa afirmação traga desesperança, lembremos que Gramsci (2005) falou que a escola, mesmo sem querer, é espaço de encontros e descobertas reveladores, por isso, espaço privilegiado de diálogo sobre possíveis transformações por meio de processos pedagógicos.

A escola e a comunidade devem interagir para que o processo educativo se realize de maneira libertária e integrada, pois a forma como os conteúdos são transmitidos não permite que os corações e mentes funcionem de maneira processual, pois não há elos entre os pequenos e tampouco entre os grandes mundos.

O filme *Babel*¹ demonstra, com exemplos factíveis, a falta de elos sociais. Há uma conexão insólita entre algumas famílias de diversas nacionalidades: americana, japonesa, mexicana, marroquina. Essas famílias se envolvem em um ato acidental de violência, mas como este é detonado pela família marroquina, tendo como vítima uma americana, fica tácito para a opinião pública que é um atentado terrorista. Do outro lado do mundo, em San Diego, cidade estadunidense que se encontra próxima à fronteira com o México, uma mulher mexicana é responsável por fazer companhia aos filhos de um casal americano, que se encontra em viagem pelo Marrocos. Ela resolve levar as crianças ao México para um casamento, desencadeando uma seqüência de acontecimentos que farão com que seja deportada, apesar de não ter culpa do ocorrido. Isso se dá pela visão preconceituosa de policiais da fronteira, que não confiam em sua palavra, assim como não confiaram na palavra dos marroquinos.

Moral da história: aqueles que se encontram do lado hegemônico possuem uma palavra mais confiável e elos que permitem resguardá-los, até mesmo da verdade dos fatos, fortalecendo as versões sobre o acontecimento, pois seu lugar de fala é *confiável*.

A discussão suscitada no filme *Babel* coincide com o olhar de Dussel (2002) sobre aqueles que nomeia como vítimas. Os que estão sempre do lado mais frágil e não têm voz ativa, até mesmo nas discussões acadêmicas. Suas vozes são sempre apagadas e a educação a que estão submetidas nem sempre é capaz de instigá-las a ver o mundo de maneira mais ampla, sem véus.

O público alvo da política que acompanhamos ao longo da pesquisa faz parte desse grupo vitimado e com lugar de fala ocluso: são as Agentes Comunitárias de Saúde e de Proteção Social.

¹ BABEL. Direção: Alejandro González Iñárritu. Produção: Steve Golin, Alejandro González Iñárritu e Jon Kilik. Roteiro: Guillermo Arriaga. EUA / México: Paramount Pictures, 2006. Longa, 143 min.

A presente tese de doutorado é uma pesquisa semiparticipativa sobre o Projeto Ambientes Verdes e Saudáveis - PAVS, desenvolvido pela Secretaria do Verde e Meio Ambiente de São Paulo, que em sua concepção tem como princípio dar maior possibilidade de entendimento às pessoas das *franjas sociais*² por meio do conhecimento.

O PAVS capacitou agentes comunitárias de saúde, do programa Saúde da Família e agentes de proteção social, do programa Ação Família, ligadas respectivamente às Secretarias municipais de Saúde e de Desenvolvimento e Assistência Social, em questões ambientais associadas à temática de saúde.

Para sermos fidedignos aos dados, precisamos nos posicionar, mostrando ao leitor o nosso envolvimento com o objeto de pesquisa selecionado.

A Secretaria do Verde e Meio Ambiente, responsável pelo PAVS, tem como titular o Dr. Eduardo Jorge Martins Alves Sobrinho, com o qual trabalhamos por vários anos. Quando estavam formulando o PAVS, ele e alguns assessores, com os quais nos relacionávamos, nos procuraram para falar a respeito do programa e mais tarde nos convidar a participar de seu desenvolvimento. Achamos por bem acompanhar o projeto auxiliando o grupo de avaliação e monitoramento, mas não exclusivamente e nem tão próximos, para que o olhar não tivesse um viés avaliativo, pois, em conversas com os responsáveis pelo projeto e com o orientador, percebemos que ali estaria um ótimo objeto de estudo para o doutorado.

Durante sete meses acompanhamos, presencialmente, a formação dos educadores que capacitariam as agentes³, o trabalho das equipes pedagógica, de avaliação e monitoramento, além de parte do trabalho de formação das agentes.

Por meio dessa observação participativa e a inserção em grupos focais, além da realização de entrevistas e análise documental (tais como o Documento de Projeto - PRODOC, o Plano Pedagógico, o Relatório de Avaliação e o Histórico do Projeto), acompanhamos a implementação e desenvolvimento do PAVS, com foco no processo educativo dos educadores (multiplicadores) e das agentes.

O objetivo da pesquisa é a possível contribuição da educação não-formal, utilizada na implementação de políticas públicas emancipatórias ou Políticas

² O termo *franjas sociais* é utilizado na acepção de Comunidades periféricas, desassistidas.

³ Utilizaremos o feminino genérico quando fizermos referência às agentes em respeito ao fato de serem, em sua grande maioria, mulheres.

Públicas Populares Integradas⁴, na construção e difusão de um currículo que possa afetar a Escola, com vistas a transformá-la em pública e não meramente estatal.

A concepção da pesquisa sobre Educação formal, não-formal e informal está de acordo com as categorias expostas por Gohn (2006), que apresenta a educação não-formal como processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em outros ambientes, daí sua ligação com a educação popular.

A referida autora define as três categorias da seguinte forma:

[...] Na educação formal estes espaços são os territórios da escola, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Na educação não-formal os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais [...]. Já a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc.

A educação não-formal é entendida como antagônica à formal e, a nosso ver, de maneira inadequada, acaba marcada por esta oposição e negatividade, ou seja, ela é a *não-escolar*, aquela que está na informalidade. Por isso, é importante que se diga que a educação não-formal possui intencionalidades, organização, currículo e uma relação com o tempo diferenciada do tempo da escola, mas pensado e estabelecido como critérios metodológicos.

A escolha do projeto e as opções teóricas estão intimamente ligadas, pois o seu fundamento está registrado no Projeto – PRODOC conforme texto abaixo:

[...] muitos problemas de saúde enfrentados pela população do Município de São Paulo podem ser reduzidos por medidas preventivas. Essa abordagem integrada e inovadora demanda um aumento no nível de informação da população sobre as relações entre meio ambiente e saúde e um maior envolvimento na definição e controle de intervenções em nível local. (grifo nosso)

Estamos interpretando saúde preventiva, ou processos de ampliação da informação da sociedade, como processos educativos nos quais pode residir a ação efetiva da educação popular ou não-formal ao descortinar do horizonte da educação,

⁴ Categoria criada para esta tese, objetivando explicar melhor sobre qual política pública estamos falando, ou seja, aquela voltada para as vítimas dusselianas, que se queiram emancipatórias.

associando-o aos processos da vida, além do fato de vivenciarmos uma experiência inédita de integração de políticas públicas.

Para Freire (1982), a integração é um avanço significativo, pois é a soma dos processos de ajustar com a capacidade de transformar. Obviamente, ele se referia aos momentos atravessados pelos seres humanos na trilha do desvelamento e da conscientização, mas tomamos a liberdade de associar o seu pensamento à construção de políticas integradas, pois elas facilitam a transformação social e economizam recursos e energia, além de facilitarem o alcance dos objetivos.

Ao entender medidas preventivas e aumento do nível de informação da população como processos educativos e tendo como público alvo as agentes que trabalham e residem na periferia e são marginalizadas, estamos ligando os objetivos do PAVS às teorias de Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel, Homi K. Bhabha, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Michel Foucault, entre outros, que se preocuparam em fazer uma leitura crítica das relações sociais.

1.1 Gênese da Pesquisa

Segundo Larossa (1996, p.161), observar projetos que se desenvolvem nas comunidades com traço cultural marcado é uma experiência difícil de ser relatada, porém, há que se tentar transpor para o papel as sensações, muitas vezes, intangíveis:

Escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietude nova no olhar. O escrito (e o lido) não é senão um traço visível e sempre decepcionante e uma aventura que, enfim, se revelou impossível. E, no entanto, voltamos transformados. Nossos olhos aprenderam uma nova insatisfação e não se acostumam mais à falta de brilho e de mistério, daquilo que se nos oferece à luz do dia.

As políticas públicas, em um país onde estamos constantemente no entre-lugar, ou entre *Próspero* e *Caliban*⁵, freqüentemente ficam circunscritas ao espaço meio, ou seja, os recursos são gastos nas atividades de implementação e não chegam ao destino, ou não atingem o objetivo previsto no projeto original de atender as classes subalternas.

⁵ Metáfora baseada na peça de Shakespeare, "A Tempestade", em que habitam uma ilha deserta *Próspero*, Duque de Milão, mago poderoso, e *Caliban*, seu escravo.

A metáfora do entre-lugar é apropriada para um país classificado como *em desenvolvimento*, que não se vê parceiro dos países africanos, que gostaria de estar entre os *grandes*, mas nem mesmo sua imprensa o vê assim. Constantemente há notícias ironizando nossos governantes em viagens à Europa ou América do Norte, sempre tentando demonstrar o nosso provincianismo atávico, especialmente agora, quando nosso presidente não é oriundo da elite quatrocentona.⁶

É possível que este preconceito direcionado a alguém não reconhecido como *Próspero*, por isso indigno de representar a nação tupiniquim, seja oriundo do complexo do colonizador colonizado, que sempre esteve no entre-lugar, *Próspero* para as colônias, *Caliban* para a Europa. Submisso ao seu senhor e violento com o seu escravo.

As inscrições culturais que carregamos na alma não se afastam com facilidade de um povo, daí a repetição infinita de atitudes e comportamentos. Tratamos as *franjas sociais* à maneira (muito mais próxima do que desejaríamos) dos antigos senhores de engenho. As senzalas estão retratadas nas favelas e periferias das grandes cidades. A maior parte das famílias utiliza trabalhadores domésticos, trabalho por si só subalterno, sem garantia dos direitos trabalhistas, além de fazerem vistas grossas ao não-letramento dessas pessoas, como se essa responsabilidade não lhes coubesse.

As rodas intelectuais estão sempre discutindo e lembrando, com razão, os horrores do holocausto, para que não se repita *Auschwitz*, como bem escreveu Adorno (1995).

Há uma quantidade enorme de filmes a respeito daquele momento histórico, sob diversos pontos de vista, sempre mostrando a brutalidade dos acontecimentos. Porém, não há filmografia convincente a respeito da escravidão. As rodas intelectuais, com poucas e honrosas exceções, não discutem os horrores de nossa história pretérita. E dificilmente comparamos os acontecimentos, talvez por não percebermos pertinência, como se deslocar culturalmente vários povos e escravizá-los não fosse uma barbárie sem precedentes.

As maiores vítimas do holocausto foram os judeus, também os mais retratados nos filmes e livros sobre o assunto. Ciganos, homossexuais, entre outros, dificilmente aparecem como vítimas. Será porque o poder econômico dos judeus no

⁶ A elite quatrocentona brasileira é oriunda dos degredados portugueses, aventureiros em busca de fortuna (FRAGOSO, 1998). Compravam terras para obterem o *status* de senhores de engenho, mas a principal fonte de renda era o tráfico negreiro.

mundo seja visível? As várias nações africanas não possuem voz acessível aos ouvidos do mundo, pois ainda estão nas *franjas sociais*. São eternos *Calibans*. Daí os sentimentos, com relação à escravidão, não serem de indignação enfurecida.

Terminada a digressão, voltemos à nação Brasil. Nós, a sociedade, tendemos sempre a atribuir a responsabilização social ao Estado e, conseqüentemente, aos seus governos, como se fosse possível que, quaisquer que sejam eles, com suas diferentes concepções, conseguissem tamanha capilaridade de ação, mesmo que cobertos do que chamam *vontade política*⁷.

Há, especialmente, uma dificuldade em perceber que quem ocupa o centro e a periferia das instituições são pessoas, como as pessoas que compõem a comunidade, portanto, os cacoetes culturais que possuímos são os mesmos. Ou revelamos isso, ou continuaremos a repetir, infinitamente, padrões comportamentais preconceituosos, com visão de curto alcance.

Podemos dizer que essa atitude também está na gênese de nossa cultura, quando o nosso *Próspero Calibanizado* assumia ares paternalistas na formação do Estado brasileiro, com suas instituições forjadas artificialmente, pois vindas prontas, de navio, junto com a família real portuguesa.

Freire (1999), em sua tentativa de explicar a sociedade do Brasil colônia, demonstrou que nas relações existentes entre a Casa Grande e a Senzala, o *sinhozinho* ou coronel não era aparentemente perverso, mas paternalista, o que dificultava ainda mais as revoltas. O tratamento dado aos escravos fazia com que se sentissem eternamente em dívida, como se fosse oriundo de uma alma boa, que os reconhecia. Podiam e podem, ainda hoje, até mesmo comerem eventualmente à mesa do senhor.

Voltando às políticas públicas, vimos refletidos nos julgamentos às políticas de assistência social o egoísmo e a perversidade incrustada em nossa formação cultural. Há várias manifestações contrárias a essas políticas, sob a alegação de que as pessoas ficarão acomodadas com o que recebem mensalmente. Esse tipo de julgamento é fruto de quem vê a população subalterna como passiva, que se contentaria com as migalhas percebidas, não querendo batalhar pela dignidade, mesmo que pesquisas demonstrem o contrário.

⁷ *Vontade política* é uma expressão constantemente usada para nos referirmos aos políticos e suas ações, para o bem ou para o mal. Quando não fazem algo dizemos que não têm *vontade política*, quando fazem dizemos que houve *vontade política*. Acredito hoje que essa expressão é um eufemismo que diminui a responsabilidade individual e coletiva das pessoas envolvidas na ação. Afinal, não houve vontade de homens e mulheres.

Esses analistas são vítimas de uma visão unidimensional, sem perspectiva histórica, e cega em relação ao outro, pois não o reconhecem. Denominando-o por *esse povo*, vendo-o como aquele escravo que se contentava em *partilhar* a mesa com seu senhor, sem necessidade de sua própria mesa, não subalterna.

Quando há levante na favela, estampam bem grande nos jornais que precisamos mudar nossas leis, afinal, *esse povo* é animal, frio, sem recuperação. *Esse povo* é o outro invisível, aquele que Dussel (2002) chama de vítima, e que é o alvo da política pública analisada nesta pesquisa.

Será que não há lideranças comunitárias? Será que a comunidade não pode ser protagonista? Não pode estar, assim como estão Mercado e Estado, à frente de sua própria história? Elevando a sua voz para além da senzala? Falando por si e não ouvindo sobre si?

Intencionando perceber a comunidade, perceber-nos nela e os poderes que ela detém, a pesquisa direcionou-se para políticas públicas educativas voltadas para comunidades subalternas, com o intuito de aferir-se.

De acordo com Santos (2006), é possível elevar a Comunidade ao lugar de sustentação eternamente ocupado pelo Estado e Mercado — sendo que o primeiro sempre a serviço do segundo — como possibilidade de realizarmos a emancipação social e não a individual, proposta pela modernidade que não vingou.

Os meios seriam a defesa da emancipação da Comunidade, intitulada por Santos (2006), de terceiro pilar de sustentação da Modernidade, e a defesa da internacionalidade e interculturalidade críticas, já que Casali (2008) faz restrições à proposta multiculturalista cultuada desde as últimas décadas do século XX, a “Internacionalidade e interculturalidade humanista liberal”, ou, traduzindo em miúdos, o politicamente correto, que se revelou um conjunto de cerimônias e etiquetas⁸ sociais:

Trata-se de encontrar formas de relacionamento e convívio social em que nenhuma das partes renuncia por princípio a suas identidades, e as realiza inteiramente no relacionamento reciprocamente respeitoso umas com as outras, que apesar de universal, não implica em recusar as particularidades culturais e nacionais. Ao contrário, implica em assumi-las em todas as suas identidades, suas manifestações e desdobramentos internos, com toda a variedade de seus sub-sistemas culturais; e mais, implica em incluir as subjetividades que a constituem, e realizá-las todas de um modo ético.

⁸ Ainda de acordo com Casali (2008), etiqueta é um rótulo, uma marca; significa, também, semanticamente, uma “pequena ética”. E ele considera o politicamente correto apenas um conjunto de clichês, ou pequenas éticas, sem ser uma ética propriamente dita.

Uma das hipóteses de caminho é a utilização da educação não-formal, vista nesta pesquisa sempre como progressista e voltada para os interesses das comunidades⁹, objetivando ampliar os seus campos de visão e proporcionar emancipação social de maneira sustentável.

A educação para a emancipação que propomos não está no mesmo lugar da educação emancipatória de Adorno (1995). Este também pretende evitar a barbárie por meio da educação para a emancipação, mas ao condenar o autoritarismo e pensar na proposta educacional de combate, isola os processos educativos, não apresenta uma proposta global e atribui ao processo educacional uma responsabilidade transformadora que ele não conseguirá isoladamente.

Este é o equívoco da proposta emancipatória da modernidade, pois não há possibilidade inovadora para a sociedade isoladamente e pretensamente universalizada. É necessário que os processos educativos sejam integrados com os diversos mundos que compõem a comunidade, contribuindo para a construção de identidades, respeitando e incorporando a diversidade.

1.2 Descrição dos capítulos

O primeiro capítulo está dividido em duas partes: a primeira é a descrição detalhada do PAVS e seu Plano Pedagógico e a segunda descreve a opção metodológica, que é a pesquisa participativa, de acordo com Brandão (1984) e André (2000).

Neste primeiro capítulo, apresentamos a relação existente entre o Programa Ambientes Verdes e Saudáveis com os programas Saúde da Família e Ação Família, respectivamente das Secretarias de Saúde e Desenvolvimento e Assistência Social. Relacionamos, ainda, os motivos que nos levaram a analisar o projeto, além da proposta metodológica.

O segundo capítulo apresenta a descrição dos dados de forma cronológica, de acordo com o desenvolvimento do PAVS. Relatamos as oficinas que deram origem à proposta pedagógica, metodológica, de comunicação e de avaliação do

⁹ A pesquisa refere-se sempre à educação não-formal e sabemos que existem vários processos de educação não-formal, utilizados com os mais diversos objetivos e nem sempre com visão e posturas progressistas e emancipatórias, porém, nossa opção foi utilizar esse conceito como a favor da emancipação social.

projeto, elaboramos a análise dos resultados e a contribuição da pesquisa para a possível inovação curricular por meio da educação não-formal.

O **terceiro capítulo** apresenta uma leitura de Boaventura de Sousa Santos sobre a possibilidade da construção de uma filosofia sulista, Enrique Dussel e a concretização dessa filosofia e a construção do Ethos latino-americano e a educação popular aos olhos de Paulo Freire, a visão das relações Estado/Sociedade aos olhos de Evelina Dagnino, além de uma leitura sobre currículo.

Por último, **as considerações finais**, contendo apanhado de todo o percurso, estabelecendo relações entre teoria e dados empíricos; percepções, sentimentos e possíveis contribuições para a emancipação social, além da possibilidade de amadurecimento da democracia por meio de processos de educação não-formal.

Seguido de dois anexos contendo a lista dos projetos desenvolvidos, pelas agentes, a partir do PAVS e o histórico do PAVS elaborado pela equipe gestora em conjunto com os parceiros.

CAPÍTULO I.

BREVE HISTÓRIA DO PROJETO AMBIENTES VERDES E SAUDÁVEIS (PAVS)

2 PAVS e seus pressupostos

O PAVS, desenvolvido pela Prefeitura de São Paulo, é um programa de educação ambiental, elaborado pela Secretaria Municipal do Verde e Meio Ambiente (SVMA), objetivando formar as Agentes Comunitárias de Saúde e as Agentes de Proteção Social em questões ambientais, associados aos conteúdos de saúde pública.

A concepção do Projeto preocupou-se com a sua sustentabilidade como política pública, oferecendo a possibilidade de apropriação de conhecimentos e recursos por parte da comunidade, tornando-o perene, independentemente das mudanças governamentais, além de estar associado a uma política já testada e aprovada em diversos lugares, que é o Programa de Saúde da Família.

A SVMA estabeleceu parcerias com a Secretaria Municipal de Saúde (SMS) e a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS). A parceria ainda se estende até o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA, responsável pela gestão na modalidade Execução Nacional do PAVS em conjunto com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO – Brasil com recursos oriundos do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, Governo Federal e contrapartida da Prefeitura.

Um conjunto de parcerias foi formado em torno do projeto, muitas delas por fazerem parte da rede sustentação do PSF. Quais sejam: SVMA, SMS, SMADS, as trinta e uma subprefeituras e as cinco coordenadorias de saúde.

Também fizeram parte desse conjunto de parcerias as seguintes agências de implementação: Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais – FLACSO; Local Governments for Sustainability – ICLEI; Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ; e as seguintes agências de implementação associadas: Núcleo de Estudos em Saúde Pública da Universidade de Brasília – NESP/UnB; Centro de Estudos, Pesquisa e

Documentação em Cidades Saudáveis da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo – CEPEDOC/USP; Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP; Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS; Associação Congregação Santa Catarina; Associação Saúde da Família; Comunidade Monte Azul; Casa de Saúde Santa Marcelina; Instituto Adventista de Ensino-IAE; Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo; Organização Santamarense de Educação e Cultura – OSEC; Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Hospital Albert Einstein; Centro de Estudos e Pesquisas “Dr João Amorim” – CEJAM; e Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto.

2.1 Programa Saúde da Família – PSF

O Programa de Saúde da Família (PSF) participa do PAVS não apenas como parceiro, mas especialmente como inspirador. Os profissionais envolvidos na concepção do Projeto são oriundos da área da saúde, particularmente da saúde pública, e fazem parte de um grupo de militantes¹⁰ que contribuíram para a mobilização em torno da elaboração e aprovação do Capítulo da Seguridade Social na Constituição de 1988, além da elaboração e aprovação da Lei Orgânica da Saúde em 1990.

De acordo com Minayo (2001):

A proposta do Sistema Único de Saúde é uma tentativa de resposta, de um dos mais exitosos movimentos sociais brasileiros que chegou a transformar a ordem social constituída a universalização do *Direito à Saúde* como dever do Estado brasileiro. Ele é fruto de uma contra-hegemonia em relação à dinâmica que acompanhou toda a era republicana, na qual a oferta de serviços do setor sempre se pautou muito mais pela lógica de acumulação do capital do que pelas necessidades da população brasileira.

Dentro desse quadro político, o PSF foi pensando como um Programa humanizador do Sistema Único de Saúde (SUS), a porta de entrada do Sistema ou organizador da rede básica. Além de estar focado na prevenção e humanização, estaria pensando na desobstrução do Sistema ao promover a saúde com medidas preventivas, em contraposição ao modelo hospitalocêntrico, herdado da ditadura militar, que até hoje domina o mercado e o imaginário das pessoas como sendo o

¹⁰ Grupo formado por profissionais e usuários da saúde que mobilizaram constituintes com a chamada Reforma Sanitária Brasileira, instituída pela Constituição de 1988, que transformou-se no Sistema Único de Saúde.

ideal. Esse modelo se mostrou caro e consumidor de tecnologias muitas vezes desnecessárias (MINAYO, 2001), que visam mais o lucro das empresas do que o atendimento universalizado, além de focar na doença e não na saúde, como as propostas preventivas o fazem.

Apesar dessas considerações, ainda há muita resistência ao PSF, por parte de profissionais e alguns segmentos sociais, justificada com argumentos desqualificadores dessa política pública, como sendo política excludente, para pobres, por ser mais focalizada.

Há usuários que também reclamam e acham que não têm a liberdade de procurarem os profissionais que julgarem necessários. É possível que essa dificuldade de entendimento entre as comunidades ocorra, por uma dificuldade de entendimento do próprio funcionamento da política, pois não temos a tradição da participação dos usuários na concepção das políticas. Os projetos são pensados e executados sem a manifestação da sociedade, daí a dificuldade de as comunidades serem realmente participativas, por não se sentirem partícipes, pois a capacidade de participação aumenta e se consolida na medida em que as pessoas sentem-se capazes de influenciar na formulação das políticas públicas.

Por isso o SUS é referência, por ter nascido do movimento social e dos conselhos populares de saúde. Obviamente, que além de usuários, esse movimento foi composto, em sua maioria, por profissionais da área, mas com a participação popular, talvez porque o momento histórico permitisse e fosse propício para o florescimento de políticas sociais dessa natureza. O PSF possui os referenciais do SUS, só não pode afastar-se da comunidade e da participação dessa comunidade em suas formulações.

Possivelmente, os encontros e desencontros desse Programa, suas fortalezas e suas fraquezas, tenham feito com que os formuladores do PAVS pensassem nas agentes comunitárias como o público preferencial da ação proposta pelo novo Programa. Por um lado as fortalezas, ou seja, uma política com capilaridade nas comunidades escolhidas para o desenvolvimento do Programa, uma rede de parcerias capaz de viabilizar a sua implementação e o fato de serem as agentes comunitárias atrizes capazes de integrar conteúdos de saúde e ambiente, além de poderem multiplicar os conhecimentos pela comunidade. Por outro lado, um Programa nascido da concepção idealizada do SUS, pensado a partir da lógica da

descentralização do sistema e da promoção da saúde, porém, enfraquecido pelas críticas e pelos interesses de mercado que insistem em aprofundar o modelo hospitalocêntrico, desmotivando as equipes e em especial as agentes. Portanto, o PAVS traria uma nova formação e uma nova energia para equipes e agentes.

O PAVS foi pensado, então, para ser parceiro do PSF nas regiões mais pobres da cidade de São Paulo, aproveitando a energia e capacidade de mobilização desta que é a principal ligação entre as Unidades Básicas de Saúde e a população, a Agente Comunitária de Saúde (ACS).

No Município de São Paulo, o PSF organiza-se da seguinte maneira: faz o repasse de recursos às instituições, que já trabalham com saúde pública, para a contratação das agentes, que ficam sob a responsabilidade dessas instituições e, junto com a Secretaria de Saúde, promovem a formação continuada das ACS. Daí o convite para que esta rede de parceiros do PSF viesse, também, integrar o PAVS.

O PSF foi iniciado em âmbito nacional em 1994. Os formuladores do PSF basearam-se, provavelmente, na distância entre o que está escrito no texto das leis, como a formulação do Sistema Único de Saúde, por exemplo, e a efetiva oferta de serviços à população. Dentro da lógica *prevenir para não remediar*, os gestores e formuladores que defendem o PSF acreditam que ele pode ser a porta de entrada para o Sistema, que, ainda hoje, possui a rede básica insuficiente e visão hospitalocêntrica, invertendo valores e descartando a saúde preventiva, quanto mais aparelhada for a unidade de saúde, mais respeitada, porém, esse equívoco só provoca desilusões, pois não pode atender a todos.

O PSF, portanto, de acordo com Ministério da Saúde (2007), é entendido como uma estratégia de reorientação do modelo assistencial, operacionalizada mediante a implantação de equipes multiprofissionais em unidades básicas de saúde. Essas equipes são responsáveis pelo acompanhamento de um número definido de famílias, localizadas em uma área geográfica delimitada e atuam com ações de promoção da saúde, prevenção, recuperação, reabilitação de doenças e agravos mais freqüentes e na manutenção da saúde desta comunidade.

Ao longo dos anos, diversas pesquisas indicaram que unidades básicas de saúde, funcionando adequadamente, de forma resolutiva, oportuna e humanizada, são capazes de resolver, com qualidade, cerca de 90% dos problemas de saúde da população. O restante das pessoas precisará, em parte, de atendimento em ambulatórios de especialidades e apenas um pequeno número necessitará de atendimento hospitalar, segundo dados da Faculdade de Saúde Pública da USP.

Foi por razões como essas que o Ministério da Saúde assumiu o PSF como política pública. O PSF é formado minimamente por um médico, um enfermeiro, de quatro a seis agentes comunitárias de saúde - ACS. O Programa não é algo isolado no Sistema, ao contrário, ele deve ser o que organiza o sistema, por conhecer profundamente o seu público alvo, pois o acompanha cotidianamente.

A rede formada pelo PSF, com parceiros externos, como é o caso da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, Associação Congregação Santa Catarina, Associação Saúde da Família, Comunidade Monte Azul, Casa de Saúde Santa Marcelina, Instituto Adventista de Ensino-IAE, Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, Organização Santamarense de Educação e Cultura - OSEC, Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Hospital Albert Einstein, Centro de Estudos e Pesquisas Dr. João Amorim -CEJAM, Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto, que no caso do Programa Saúde da Família, é responsável pela contratação das agentes e, em conjunto com a Secretaria de Saúde, pelo processo de educação continuada, além da mais forte das parcerias, a saber, com a comunidade.

A rede foi muito bem aproveitada pelo PAVS, que já encontrou ambiente propício e pessoas mobilizadas. Além disso, temos de destacar as atribuições das equipes de saúde da família para percebermos que questões como participação social, interação, parcerias e controle social estão presentes em sua concepção. Isso faz com que outros programas se apropriem dessa energia, apesar da dificuldade de apropriação por parte da Comunidade, porque a participação e parceria são reais no nível central, não no nível descentralizado.

As atribuições básicas de uma equipe de Saúde da Família, segundo o sítio do Ministério da Saúde (www.ms.gov.br), são:

- a) conhecer a realidade das famílias pelas quais são responsáveis e identificar os problemas de saúde mais comuns e situações de risco às quais a população está exposta;
- b) executar, de acordo com a qualificação de cada profissional, os procedimentos de vigilância à saúde e de vigilância epidemiológica, nos diversos ciclos da vida;
- c) garantir a continuidade do tratamento, pela adequada referência do caso;

- d) prestar assistência integral, respondendo de forma contínua e racionalizada à demanda, buscando contactos com indivíduos sadios ou doentes, visando promover a saúde por meio da educação sanitária;
- e) promover ações intersetoriais e parcerias com organizações formais e informais existentes na comunidade para o enfrentamento conjunto dos problemas;
- f) discutir, de forma permanente, junto à equipe e à comunidade, o conceito de cidadania, enfatizando os direitos de saúde e as bases legais que os legitimam;
- g) incentivar a formação e/ou participação ativa nos conselhos locais de saúde e no Conselho Municipal de Saúde.

2.2 Programa Ação Família

O Programa Ação Família – Viver em Comunidade, de onde as agentes de proteção social são oriundas, realiza-se no âmbito da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo (SMADS). Suas características foram inspiradas no Programa de Saúde da Família, dentro das diretrizes do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que por sua vez é inspirado no Sistema Único de Saúde (SUS).

Esse Programa foi lançado em novembro de 2005, com o intuito de atender famílias em situação de vulnerabilidade, residentes nos 13 distritos do Município onde foram implantados 19 Centros de Referência Ação Família (CRAF).

O Ação Família – Viver em Comunidade é um programa focalizado territorialmente, especialmente nos locais de maior concentração de famílias em situação de risco. O ponto de partida é o cadastro único¹¹, que nasceu com o objetivo de promover políticas intersetoriais.

As agentes de proteção social vão de casa em casa e levam as demandas para os CRAF, para que seja decidida a melhor estratégia de atendimento.

¹¹ O Cadastro Único, instituído em julho de 2001, é um instrumento que tem por objetivo retratar a situação sócio-econômica da população de todos os municípios brasileiros, por meio do mapeamento e identificação das famílias de baixa renda. Também possibilita conhecer suas principais necessidades e subsidiar a formulação e a implantação de serviços sociais que os atendam. A utilização do Cadastro Único pelas três esferas do Governo proporciona maior abrangência dos programas sociais, ajuda a identificar os potenciais beneficiários e evita a sobreposição de programas para uma mesma família. Disponível em <<http://www.caixa.gov.br>>. Acessado em: 29 de jul de 2008.

Nas subprefeituras, onde o Programa foi implantado, existem comissões locais, formadas por moradores, lideranças do bairro e representantes dos órgãos públicos. Há participação das comissões na discussão do andamento do Programa, que atua em parceria com outras secretarias municipais.

O Ação Família – Viver em Comunidade, apesar de estar de acordo com a Política Nacional de Assistência Social, ou o Sistema Único de Assistência Social – SUAS, é um programa do município de São Paulo.

2.3 O Nascimento do Projeto Ambientes Verdes e Saudáveis (PAVS)

O PAVS nasceu tendo como horizonte o universo do PSF e a intenção de capacitar 5700 Agentes Comunitárias de Saúde e Agentes de Zoonoses, além das Agentes de Proteção Social em questões ambientais associadas aos conteúdos da saúde. Com relação aos agentes de Zoonoses, houve problemas de ordem técnica que impediram que eles participassem da capacitação. O processo foi desencadeado em pleno período de chuvas, onde a manifestação do mosquito da dengue é mais acentuada. Como esses agentes são responsáveis pelo combate ao *Aedes Egípty*, não tiveram disponibilidade para a capacitação oferecida pelo PAVS. Os agentes serão capacitados no segundo semestre de 2008 (informação verbal).¹²

Outros objetivos do PAVS são o oferecimento, em nível local, da possibilidade de uma agenda intersetorial, que possibilite intervenções em questões ambientais, com impacto na saúde da população, o incentivo a atitudes de preservação, de conservação e de recuperação ambiental, além da promoção da saúde.

Sua implantação ocorreu no período compreendido entre outubro de 2006 e julho de 2007 e a segunda fase entre outubro de 2007 e julho de 2008. Para a realização da formação das agentes, foram contratados 78 educadores, que foram capacitados nos conteúdos e na proposta pedagógica propostos. Pensados a partir da realização das seguintes oficinas temáticas: proposta pedagógica, conteúdo, material didático, comunicação, avaliação e monitoramento.

As oficinas foram realizadas antes da contratação dos educadores. Os participantes eram do grupo executivo do projeto, além de parceiros do Programa de Saúde da Família – PSF, aos quais as Agentes Comunitárias de Saúde estão ligadas.

¹² Informação fornecida durante entrevista realizada com a coordenadora do PAVS, em junho de 2008.

A partir do resultado das oficinas foram elaborados o roteiro e os conteúdos para a capacitação dos educadores. Por duas semanas seguidas eles se apropriaram do processo. Primeiro passaram por uma capacitação nas diversas linhas da pedagogia, porém, ficou claro que a opção seria a pedagogia crítica¹³, em segundo lugar, foram visitar os locais onde desenvolveram o trabalho e por fim receberam os conteúdos dos módulos que trabalharam posteriormente com as agentes.

No Plano de Formação dos Educadores e Agentes está destacado que:

O desenvolvimento das ações integradas de saúde-ambiente, assim como a qualificação de agentes e de lideranças comunitárias para atuar nesse campo, requer proposição de uma educação dialógica, crítica e emancipatória e a construção de um plano orientador tanto para a formação dos formadores, assim como para a formação dos agentes, guardando coerência com a concepção de que o ato de educar parte da realidade, experiências e percepções do sujeito aprendiz.

O referido plano exige uma análise mais detalhada, até mesmo para percebermos se há uma concepção fundante ou se as palavras são utilizadas sem preocupação com o conceito, por exemplo, “educação dialógica, crítica e emancipatória”, fazendo-se necessário esclarecer qual conteúdo acompanha esses conceitos.

2.3.1 Desenvolvimento e expectativas da capacitação: Plano de formação de educadores e agentes do Projeto Ambientes Verdes e Saudáveis

É importante relatar que o Plano de Formação inicia-se com uma citação de Freire (1996): “Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida”.

Antes de nos estendermos na explicitação do processo de capacitação e do Plano de Formação, gostaríamos de deixar uma hipótese a ser verificada ao longo da pesquisa: **O fio condutor da integração das políticas públicas é a educação.**

O PRODOC nos diz que após a capacitação, as agentes deverão estar aptas a:

¹³ A pedagogia crítica, a que se refere o Projeto, foi apresentada aos educadores pela equipe pedagógica de forma oral e, a nosso ver, está relacionada aos preceitos problematizadores de Paulo Freire e às experiências comunitárias de educação popular.

[...] reconhecerem e abordarem questões sócio-ambientais relacionadas à saúde, mobilizarem a população para participar da gestão integrada e controle social da agenda de intervenções nas áreas de saúde e ambiente, implantarem uma agenda de ações integradas voltadas à preservação, proteção e promoção de ambientes verdes e saudáveis.

Perguntamos se o conteúdo e instrumental dados a elas são suficientes para que a expectativa se realize.

Os princípios sugeridos pelo plano de formação são permeados por educação como processo contínuo, interdisciplinaridade, intersetorialidade, contextualização e participação dos atores sociais, divididos em duas etapas: a primeira é a capacitação propriamente dita e a segunda é voltada para o desenvolvimento de projetos comunitários estratégicos.

A concepção sempre reforçada, tanto no projeto quanto no plano de formação, é de ação educativa, de troca entre os participantes e reforço das relações sociais, estabelecendo como princípio um cuidado semelhante com os conteúdos e com os métodos, além de uma preocupação com os saberes preexistentes na comunidade e incentivo ao pensamento crítico e contextualizado.

Os pressupostos contidos no Plano de Formação de Educadores e Agentes são:

- a) a educação tem compromisso com a humanização de sujeito e processos;
- b) a educação jamais poderá ser mecânica, meramente instrumental, ou estar a serviço da reprodução ou da transmissão de conhecimentos que possam discriminar, desqualificar ou inferiorizar sujeitos e culturas;
- c) a educação deve contribuir para a consolidação de novos modos de saber e fazer mediações, ações cooperadas, solidárias e transformadoras; e
- d) a educação tem compromisso com a sustentabilidade nas dimensões: ambiental, cultural, social, econômica, política e de saúde, resultando em uma educação integral do cidadão.

O Método exercido para a capacitação de educadores e agentes foi elaborado da seguinte forma:

- a) desenvolvimento de seis módulos temáticos em saúde e ambiente: lixo; água e energia; biodiversidade; convivência saudável e zoonoses; consumo responsável; e cultura de paz e não violência;

- b) capacitação contínua e paralela dos educadores e das agentes. Os dois momentos, capacitação de educadores e capacitação de agentes foram convencionados como concentração e dispersão;
- c) concentração dos educadores em oficinas, às segundas-feiras, para apresentação de conteúdo dos módulos e às sextas-feiras, para a socialização das experiências durante a dispersão;
- d) dispersão, ocorrida nos três dias intermediários, com a ida dos educadores até às comunidades para ministrarem a capacitação dos agentes;
- e) elaboração, pelas agentes, de projetos de intervenção locais ou inter-regionais que proporcionem novas práticas capazes de mudar a relação da comunidade com o espaço em que vivem e trabalham.

Na apresentação do Plano de Formação de Educadores e Agentes estão expostos os compromissos de seus formuladores, destacando:

[...] condução de uma ação estratégica que pretende enfrentar a desarticulação das políticas, cuja conseqüência se verifica também na fragmentação do cuidado às pessoas que almejam viver com mais qualidade. Pretende, também, contribuir para a construção de uma gestão ambiental que, aplicada às grandes cidades, venha a permitir a reflexão e percepção do meio ambiente, proporcionando a participação ativa das comunidades no debate, na solução e na decisão sobre as políticas ambientais voltadas à melhoria da qualidade de vida e saúde.

Outra questão merecedora de destaque (até para analisarmos a possibilidade e o nível de concretização) é a afirmação de que o Plano de Formação foi fruto de uma construção coletiva, envolvendo uma rede de diferentes instituições e profissionais.

Está explicitada no Plano a visão de meio ambiente como espaço socialmente construído, privilegiando a concepção de dimensão sócio-ambiental, descrita abaixo, que pode ser considerada como uma política de educação:

[...] com relação aos espaços urbanos, esta representação de ambiente tem incorporado temáticas que vão desde a destinação adequada do lixo à proteção de mananciais e qualidade da água, o controle de vetores e zoonoses, até o fortalecimento de uma cultura de paz e a melhoria das condições de habitação. Nesse sentido, uma política pública ambiental pode ser entendida como uma política de promoção da saúde.

A educação entra no Plano de Formação dos Educadores e Agentes como instrumento/ação capaz de integrar as políticas de saúde e ambiente, porém, não

conseguem colocá-la também como uma política pública que se quer integrada, mas sim como instrumental, ou seja, realiza a ligação, mas não está na roda. Isso poderá afetar a possibilidade de sustentabilidade do projeto, pois a educação contribui para a apropriação de mudanças sociais.

De acordo com o Plano:

Qualquer ação educativa que considere a integração saúde-meio ambiente é um processo permanente de construção de conhecimentos, valores, habilidades e experiências, no qual indivíduos e comunidades passam a entender e apreciar as inter-relações entre seres humanos, suas culturas e seus meios físicos e a agir de forma ambientalmente sustentável.

O Plano previu, ainda, que as entidades contratadoras e formadoras das Agentes Comunitárias de Saúde e, agora, parceiras no PAVS, contratadoras dos educadores, seriam as principais responsáveis pela formação das agentes. É necessária uma análise de como essas relações ocorreram na prática, mas antes, para melhor visualização da organização do Programa, na Figura 1 é apresentada a configuração do PAVS.

A análise documental nos revela que o Plano de formação é resultado da sistematização das oficinas de planejamento e temáticas pedagógicas, de conteúdo, de comunicação e de avaliação. Precisamos verificar se isso ocorreu e em que medida. Outra informação importante é a que explicita que os conteúdos dos módulos estão em consonância com os tópicos do Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência, coordenado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, apesar de alguns parecerem uma livre associação de idéias.

No corpo da proposta pedagógica encontramos capítulos sobre informação, educação e comunicação; monitoramento e avaliação; proposta pedagógica; módulos temáticos; todos elaborados separadamente, por distintos grupos, pois a gestão delineada era de várias instituições parceiras, mas com territórios muito bem demarcados, o que distancia um pouco da proposta original de se fazer políticas integradas e educação integrada, para que seus atores possam fazer reflexões sobre os acontecimentos como sendo associadas. É importante que, ao longo da análise, reflitamos sobre as decorrências desse comportamento.

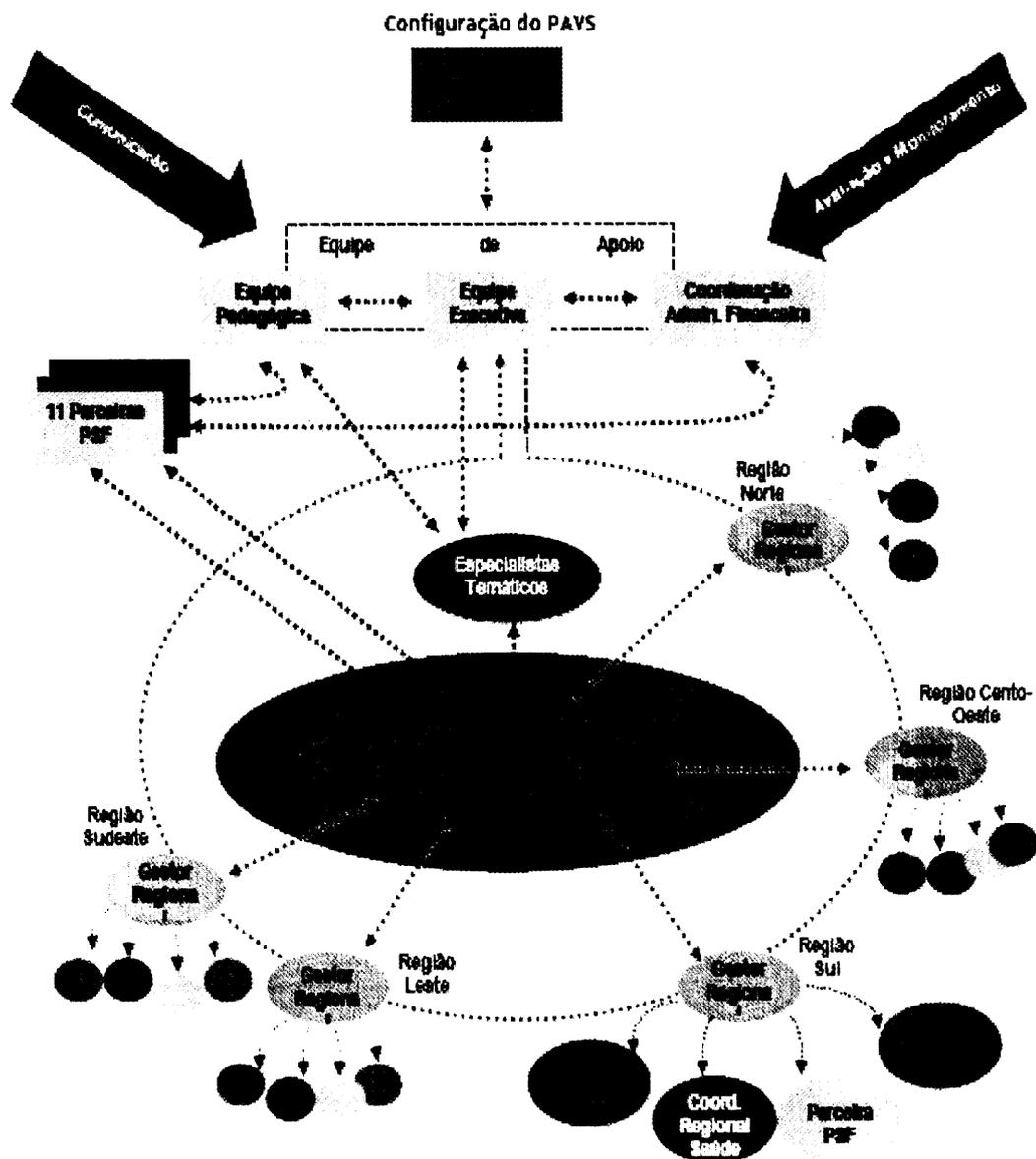


Figura 1. Configuração do PAVS
(Fonte: relatório de avaliação do CEPEDOC)

Podemos inferir que as vontades nem sempre se traduzem em novas práticas, pois, durante a observação, percebemos que um grupo da avaliação e monitoramento não interagia com os demais. Acreditamos, ainda, que a comunicação poderia ser instrumento fundamental para que as ações de monitoramento fossem divulgadas e apropriadas pelo conjunto de atores, ou, melhor ainda, feitas em sintonia, avaliação e comunicação, mas devido ao conservadorismo, apesar de haver forças de inovação, não conseguiram trabalhar

de forma cooperativa, pois os grupos mostravam-se, muitas vezes, com dificuldades de agregação.

Segundo o Plano de Formação “[...] a comunicação se integra na apropriação coletiva e na socialização de conhecimentos, parte da prática cotidiana, transita pelos módulos temáticos e circula entre todos os atores envolvidos no projeto.” Também esclarece que a comunicação deve ocorrer em três formas, com visibilidade, que implica em sensibilizar público interno e externo; coesão e articulação que seria a comunicação entre instituições participantes, incluindo a população; aprendizagem, com registro de informação e conhecimento e desenvolvimento de ações comunicativas.

O plano de formação contém ainda os seguintes princípios sobre a comunicação:

- a) promoção da coesão dos diversos atores individuais e coletivos;
- b) construção e apropriação coletiva do projeto de formação e de intervenção;
- c) visibilidade do projeto para garantir sua sustentabilidade;
- d) divulgação do projeto na comunidade e na sociedade;
- e) transformação do projeto em um processo de protagonismo local;
- f) socialização de conteúdos, metodologias, métodos e tecnologias sociais.

É possível que o discurso, de tão inovador, esteja ainda muito distante da prática, ou talvez exista a verdadeira pretensão de se construir processos participativos e democráticos, mas, no exercício, os gestores trazem sempre a responsabilidade para si, não permitindo que a comunidade desenvolva seus próprios processos, por exemplo, quando dizem *socialização de conteúdos, metodologias, métodos e tecnologias sociais*.

Com relação à avaliação, sua construção teórica dizia que se buscava integrar métodos qualitativos e quantitativos e que o processo seria fundamentalmente participativo, porém, o que se transformou em fato foi a escolha de atores privilegiados, quais sejam, os educadores. A construção participativa visava uma coleta sistemática de dados e reflexões para mudanças de rumo, mas como a comunicação não fluía, os dados coletados para monitoramento acabavam sendo combustíveis para desavenças e não para o aperfeiçoamento do processo.

Pensava-se em reflexão compartilhada, para que facilitasse a pactuação, mas apesar de ter havido esforços nesse sentido, não conseguiram gerar frutos.

O processo de avaliação participativa e monitoramento pressupõem que o desenho da avaliação seja compartilhado entre diferentes atores; que as habilidades e conhecimentos produzidos sejam socializados para todos os membros participantes; que haja um contínuo processo de retroalimentação e reflexão e, finalmente, pressupõe um envolvimento de diferentes atores no processo de avaliação.¹⁴

A instituição responsável pela avaliação propôs e formou grupo de trabalho com integrantes dos diversos âmbitos do projeto. Mas, ao invés de ganhar mais musculatura no decorrer do processo, foi perdendo, não conseguindo representatividade em suas reuniões, apesar de apelos constantes por parte da Instituição, que pode não ter se manifestado de maneira isenta, menos crítica e mais reflexiva, visando à adesão de todos os atores para a construção realmente participativa dos instrumentos de monitoramento e avaliação.

Os retornos avaliativos eram sempre feitos exclusivamente pela instituição responsável pelo processo avaliativo, nunca pelos outros envolvidos, como grupo executivo, grupo pedagógico, especialistas, atores que muitas vezes tinham o contato com a avaliação naquele momento em conjunto com os educadores. Outra falta do projeto, que julgamos grave, foi a não participação das agentes comunitárias de saúde e das agentes de proteção social, público alvo do projeto. A avaliação, apesar de ter se deslocado até a ponta, não o fez da mesma forma como realizou com os educadores. Apesar de avaliados, as agentes não recebiam retorno e não foram sensibilizadas para a avaliação.

Participamos de um grupo focal com agentes da região sudeste de São Paulo, que chegaram a pensar que aquele grupo havia sido formado para que pudessem fazer reivindicações, pois estavam com dificuldade de acesso às pessoas responsáveis pelo desempenho do PSF na Secretaria de Saúde.

3 Porque analisar o PAVS

Está convencionado que quando falamos em educação estamos falando de processos desenvolvidos pela instituição escola e dentro das salas de aula. Educação formal ou apenas educação. A convenção impregnou de tal forma a nossa cultura que, observando educadores sociais que se especializaram em abordagens

¹⁴ Retirado do Plano de Formação de educadores e agentes.

pedagógicas problematizadoras, voltadas para conteúdos não escolares, percebemos que eles mesmos, muitas vezes, se denunciam no discurso, pois estão constantemente referindo-se à escola como local da educação.

Não estaríamos questionando o fato, caso fossem reconhecidos a existência da educação e dos processos educativos de troca, constantes em todos os espaços de nossas vidas, para além dos muros das escolas, porque somos sempre educadores e educandos nos diversos papéis que desenvolvemos, além de sermos seguidores de um currículo também convencionalizado culturalmente.

Educação popular relaciona-se com a parte subalterna da sociedade, com as vítimas. Talvez por isso tenhamos dificuldade de percebê-la como possibilidade de contribuição para mudanças curriculares, para uma maior aproximação do currículo escolar com a realidade da vida cotidiana, para que além da história da Grécia saibamos também da história dos lugares próximos de nós. Afinal, “[...] que outro é o desafio da educação popular senão de reverter, no mistério do saber coletivo, o sentido da palavra e o sentido de poder?” (BRANDÃO, 1984)

Brandão (1984) justifica a proposta de o currículo da educação popular afetar a educação regular:

Ao mesmo tempo em que é necessária e legítima a ampliação de experiências autônomas e alternativas de uma educação popular realizada entre movimentos populares, movimentos sociais e agências civis de educadores participantes, é também importante a redefinição da educação pública de modo a que, à custa de lutas e conquistas, ela venha a se transformar em uma educação oferecida, pelo poder de Estado, a serviço de interesses e projetos das classes populares. Isto é parte do projeto histórico de um dia toda a educação realizar-se, em uma sociedade plenamente democrática, como uma educação popular.

A idéia força do PAVS veio da intenção de realizar políticas públicas populares integradas, fortalecendo a participação social e a apropriação pelo local, do projeto proposto, por meio de processos educativos, com problemas e soluções dialogados pela comunidade local. Dentro da idéia de políticas públicas integradas está a possibilidade de romper os muros das escolas e trazê-las para se integrarem ao projeto, pois boa parte das agentes participantes do PAVS possui relações com as escolas das comunidades em que moram e trabalham, porém, os conteúdos não se encontram e não se dialogam.

A possibilidade de realizar as idéias expostas por Brandão (1984), fazendo com que os muros e distâncias sejam reduzidos, é que levou-nos à escolha deste Projeto

como objeto de análise, pois, além de possibilitar a ampliação da democracia - tendo como premissa que democracia e cidadania são processos pedagógicos - ao oferecer troca de conhecimentos e informações com a sociedade, oferece-se, também, a possibilidade de construção de um currículo não-formal, que contribua para a reorganização da vida social/comunitária: “A proposta de educação que é popular [...] vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia.”

Um projeto de intervenção, mediado por processos educativos problematizadores, pretende entender de que lugar as pessoas estão falando, se estão apenas reproduzindo o senso comum, para que, por meio de uma troca horizontal, possa acrescentar elementos que permitam uma reflexão mais aprofundada, que possibilite mudanças de cenários.

3.1 Pesquisa Semi-Participante

A missão do pregador catequista que um dia aportou da Europa no país era a de fazer do outro um “como eu”, desde que subalterno. Através de idéias inculcadas, de hábitos mudados e de ritos de mudanças impostos, destruir aquilo que separa na vida, na consciência e na cultura o *outro de mim*, desde que, ao ingressar em meu mundo a proximidade adquirida pelo outro não venha a abolir a diferença entre *nós*. O índio cristianizado e o negro batizado, como resultado de um trabalho violento e seguro de re-significação da cultura (morada dos símbolos) e da identidade (a morada dos significados culturais da diferença) para ser finalmente um cristão *como eu*, desde que ainda índio ou negro, ou seja, desde que nunca *outro eu*. Um ser agora humano, porque cristão, mas ainda índio ou negro e, portanto, um subalterno legítimo a quem a proximidade adquirida à custa de perdas forçadas permita até chamá-lo de “irmão”, mas um próximo sobre quem a nova diferença estabelecida autoriza submeter, reduzir ou escravizar. (BRANDÃO, 1999, p. 9)

Brandão apresenta-nos a nossa própria visão da alteridade, sem máscaras, tradição que repetimos há 500 anos, pois sempre vem à baila em momentos cruciais, como nas discussões sobre cotas nas universidades, sobre a necessidade de termos políticas públicas compensatórias ou quando há priorização de políticas para as *franjas sociais*.

A forma como observamos e respeitamos culturas e identidades diferentes, e reagimos a elas, especialmente quando vamos a campo para realizarmos uma pesquisa, deve ser criteriosa em todos os casos, mas quando observamos essas *franjas sociais*, precisamos ficar atentos para não cairmos na tentação de repetir

idéias pré-concebidas. Optamos, nesse caso, por utilizar instrumentos da etnografia e da pesquisa participante, visando a uma maior interação com o outro, em seu território, de maneira participativa e não asséptica a ponto de conseguirmos perceber sentimentos não mensuráveis, além de estarmos intrinsecamente ligados ao objeto de análise. Somos ao mesmo tempo observadores e participantes da ação.

O senso comum cristaliza concepções a respeito do mundo e das pessoas. As idéias pré-concebidas normalmente estão impregnadas culturalmente nos corações e mentes, daí a necessidade de desconstrução e reconstrução do observado, além da percepção do simbólico contido nas ações, para que haja possibilidade de verificar além do aparente.

Os recursos metodológicos são importantes nesse processo e devem estar de acordo com os objetivos traçados. Para André (2000), a etnografia é um tipo de pesquisa desenvolvida pela antropologia e quer dizer “descrição cultural” e este é o foco principal dos etnógrafos. Em educação o foco é o processo educativo, por isso a autora nos dá a liberdade de, apesar de não nos comprometermos com uma pesquisa etnográfica, utilizarmos recursos da etnografia, ou seja, fazer um estudo do tipo etnográfico com instrumentos como diário de campo, análise documental, observação participante e entrevistas intensivas.

A observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas por meio de outras fontes. (ANDRÉ, 2000)

Ainda sobre os recursos etnográficos, o pesquisador é sempre a fonte dos dados, o instrumento de coleta e análise dos dados, pois é necessária a interação entre pesquisador e objeto. Necessária, também, é a ênfase no processo e não nos resultados, por isso, no caso em tela, apesar de termos verificado a segunda etapa do Projeto, nosso foco foi na implementação e, especialmente, no processo educativo.

Utilizamos, ainda, instrumentos da pesquisa-ação, em especial aquela influenciada pela corrente francesa, voltada para a educação não-formal, que no Brasil ficou conhecida como pesquisa participante. Não realizamos uma pesquisa participante *stricto sensu*, mas recorreremos ao seu instrumental, especialmente, com relação ao nosso olhar, visto que o objetivo desta metodologia é, segundo André

(2000), a “[...] conscientização do grupo para uma ação conjunta em busca da emancipação”.

Na América Latina, a pesquisa participante surge na década de sessenta, com perfil mais sociológico, criticando a separação entre política e ciência. Porém, do ponto de vista da educação, a pesquisa participante tem em Paulo Freire seu maior representante e inspirador, a partir da década de setenta, mas foi durante a década de oitenta que a pesquisa participante afirmou-se como proposta metodológica.

Podemos dizer que Paulo Freire propõe uma nova forma de se fazer pesquisa, baseado em seu método de alfabetização que se preocupa com o *universo temático significativo* e com as *palavras geradoras*. A mudança ocorreu devido à necessidade de termos metodologias que superassem as dicotomias sujeito-objeto, teoria-prática. Caracterizada pela autenticidade de compromisso, antidogmatismo, restituição sistemática do conhecimento produzido. (GAJARDO, 1999, p. 18).

A relação entre teoria e prática nas ciências sociais deve ser dialética e comprometida, ou seja, a pesquisa deve ser uma *práxis*, não sendo possível estabelecer uma relação isenta, especialmente nesta pesquisa, pois há uma relação de comprometimento com a execução do projeto, o que, para Demo (1999, p. 110), não é problema, ao contrário, é uma forma de responsabilização com a história:

[...] pois quem passa a vida “em cima do muro”, não faz história, ou é tragado por ela. Por medo do compromisso, inutiliza sua passagem pela história, ou serve a compromissos escusos. Isso significa de novo, que não há como fazer história sem “sujar-se” com ela.

Sem a teoria corremos o risco de nos tornarmos fanáticos e não críticos, presas de nosso próprio discurso. Sem a prática não é possível testar a teoria ou assumir a pesquisa como algo que poderá intervir e modificar a realidade.

Além disso, as hipóteses não nasceram *a priori*, foram sendo construídas ao longo da pesquisa, com a participação dos sujeitos pesquisados, a partir de questões postas por eles, pois os instrumentos metodológicos utilizados objetivam o desencadear de situações que visem à melhora das populações subalternas, além de pretenderem ser de retroalimentação.

A comunicação em qualquer pesquisa é fundamental para a transparência do processo. Por isso é importante que façamos a retroalimentação e que analisemos se o objeto em questão facilita os processos comunicativos, pois sabemos que

compartilhar informações significa compartilhar poder, e nem sempre os gestores, ou mesmo os sujeitos que estão na implantação dos projetos estão dispostos a dividir poder. Nossa cultura ainda não foi impregnada com o agir participativo e democrático, estamos construindo em várias frentes essa história.

A avaliação de processo também deve ser compartilhada entre todos os participantes, mas muitas vezes os executores não dividem com o grupo interessado, ou a comunidade, as questões que ocorrem no decorrer da implantação de uma política pública ou de uma pesquisa, resultando na falta de representatividade dos sujeitos que decidem. É necessário que reflitamos sobre isso na pesquisa e na observação do processo.

O PAVS é um projeto que pretende em seus objetivos intervir e modificar a realidade local, além de estar definido metodologicamente que sua concepção e execução devem ser participativas, o que verificaremos na análise dos dados.

O cronograma previsto para o projeto desenvolveu-se norteado pela formação dos diversos atores que se responsabilizariam pela implantação do programa de educação ambiental. As etapas foram divididas de acordo com o exposto no Quadro 1.

ETAPA	PERÍODO	ATORES ENVOLVIDOS
1. Realização das oficinas temáticas (pedagógica, de conteúdo, materiais didáticos, comunicação e avaliação)	Novembro e dezembro de 2006	Coordenadores pedagógicos, instituições parceiras do PSF, CEFOR/SMS, gestores regionais, SVMA, SMS, PNUMA, CEPEDOC, IBEAC.
2. Elaboração do plano de capacitação	Novembro/2006 a Janeiro/2007	Equipe pedagógica, CEFOR/SMS, instituições parceiras do PSF, gestores regionais, SVMA, SMS, especialistas.
3. Seleção dos educadores	Janeiro a início de fevereiro/2007	Instituições parceiras do PSF, coordenadores de saúde da SMS e gestores regionais.
4. Formação dos educadores	Fevereiro a julho/2007	Especialistas, equipe executiva, instituições parceiras do PSF, gestores, CEFOR/SMS.
5. Formação das agentes (concomitante com a formação dos educadores)	Março a julho/2007	Educadores, especialistas, equipe executiva, instituições parceiras do PSF, gestores Regionais, CEFOR/SMS.
6. Seminários regionais integradores	Abril a junho/2007	Agentes comunitárias de saúde e agentes de proteção social, educadores, instituições parceiras do PSF, coordenadorias de saúde, subprefeituras, equipe executiva, especialistas, gestores regionais.
7. Criação de espaços de situação	Fevereiro/ 2007 até o final	UMAPAZ, agentes, equipe executiva, coordenadores, gestores.
8. Projetos de intervenção	Março em diante	Agentes, educadores, secretarias (SMS, SVMA, SMADS), subprefeituras, ICLEI, parceiros (PSF e outros).

* Os coordenadores pedagógicos, por não terem atendido às expectativas iniciais do Programa, foram substituídos por uma equipe pedagógica com outra concepção

Quadro 1. Etapas do cronograma de execução do PAVS

As oficinas de concepção do projeto foram realizadas ainda em 2006, entre novembro e dezembro. Delas participaram membros da coordenação executiva do projeto, instituições parceiras, instituição responsável pelo monitoramento e avaliação do projeto.

A seguir, houve a sistematização do *Plano de Formação de Educadores e Agentes* por alguns membros da executiva. Apesar de estar definido que o Plano seria elaborado de forma coletiva e participativa, conforme mencionado no Quadro 1, percebemos que houve centralização excessiva no que eles chamaram de sistematização, pois não houve apenas sistematização. Pouco do que se discutiu nas oficinas foi aproveitado, até porque, parte do que havia sido elaborado teve a participação efetiva dos coordenadores pedagógicos, que foram substituídos pela coordenação pedagógica, formada por outros profissionais contratados após a etapa de realização das oficinas temáticas.

Em seguida realizou-se a contratação dos educadores pelas instituições parceiras executoras do Programa de Saúde da Família. Pudemos perceber que não houve uniformidade de critérios, por parte das instituições contratantes, para a escolha dos educadores, o que resultou em atitudes e práticas diferentes em campo.

Os educadores também vivenciaram processo de capacitação e a análise e observação dessa capacitação foi feita no local de concentração onde os educadores se reuniam, às segundas e sextas-feiras, para formação e troca de experiências, com a utilização do diário de campo. Na seqüência do projeto, entrevistamos educadores escolhidos aleatoriamente. Essas entrevistas foram abertas, permitindo que o entrevistado falasse livremente de sua experiência em campo.

Na Figura 2 é apresentada a linha do tempo do processo de capacitação dos educadores e agentes.

Os agentes também responderam um questionário ao final da capacitação, aplicado pela equipe do CEPEDOC, com o objetivo de aferir se houve apropriação do processo e de que forma eles pensavam em replicar o conhecimento na comunidade onde vivem e trabalham. Ainda, se houve uma associação entre as questões ambientais e as questões de saúde e, por fim, se eles foram capazes de elaborar projetos de intervenção em seus locais de moradia e atuação.

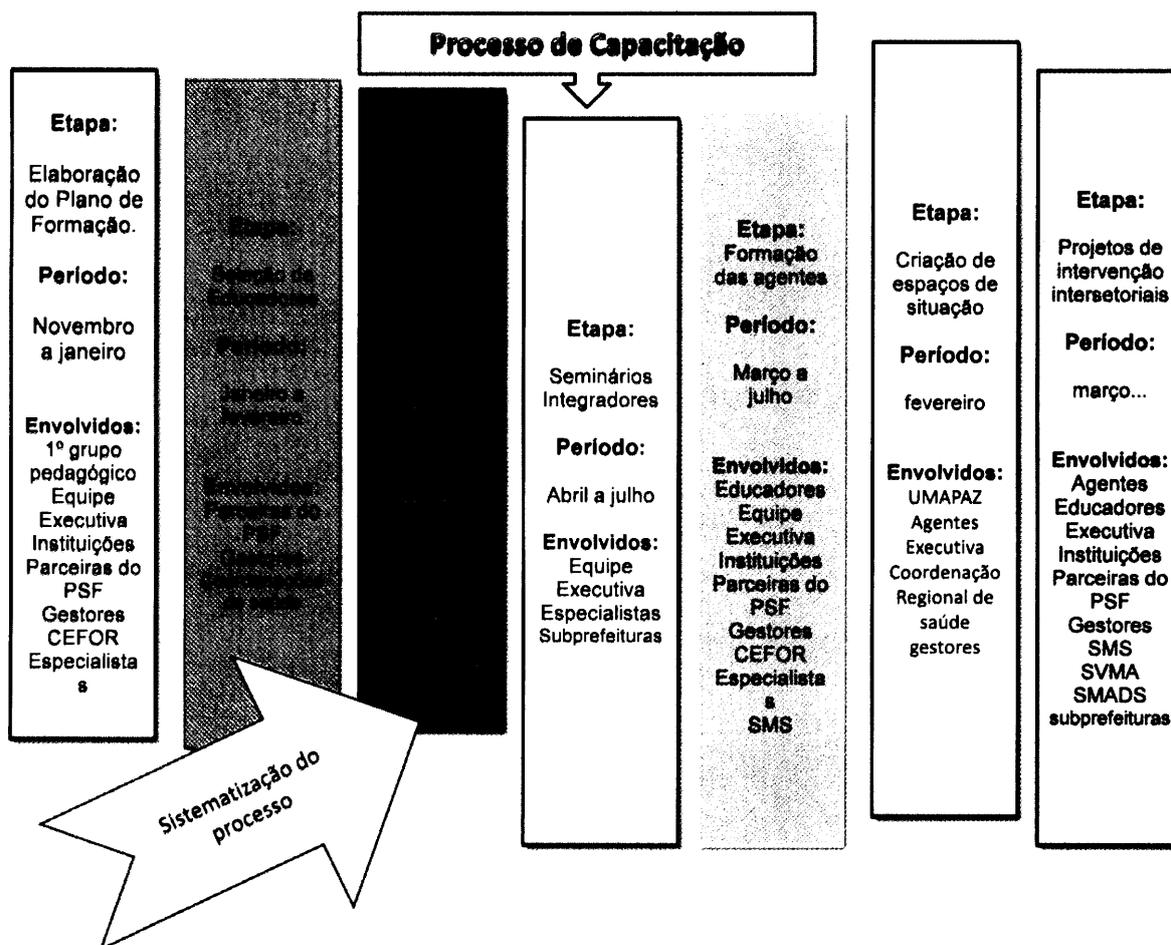


Figura 2. Linha do tempo do processo de capacitação dos educadores e agentes, PAVS

Alguns membros da coordenação executiva do projeto também foram investigados por meio de entrevistas semi-estruturadas, que serão analisadas utilizando o conceito de lugar de fala, desenvolvido por Braga (1996):

A estrutura interna da fala decorre da construção de uma determinada “lógica” no trato de uma situação concreta. Essa lógica, enquanto articulação entre fala, textos disponíveis e situação, pode ser chamada de “lugar de fala”. Vista *deste* lugar, a fala faz sentido e se articula aí com os dados materiais da situação e a intertextualidade disponível.

A questão básica para este tipo de estudo seria então a de observar que lógica é esta –, ou seja, em que lugar a fala faz sentido – ou ainda, que “coerência” entre fala e situação estrutura este conjunto de tal forma que, por sua inserção em tal estrutura, a fala *signifique*.

O que o referido autor está apresentando como *lugar de fala de um indivíduo* não é igual à sua visão de mundo, pois ele acredita que *visão de mundo* seja algo inserido em um universo muito maior e mais complexo, tendendo a abranger a

totalidade, enquanto que *lugar de fala* refere-se a situações mais locais, mais específicas, ou seja, recortes de determinada realidade. Portanto, enquanto visões de mundo são poucas, temos infinitos lugares de fala: “Buscar o lugar de fala significa buscar as estruturas significativas imediatas de uma fala”.

A importância do discurso também se fará presente nesse contexto, pois há vários atores envolvidos, vindos de diversos lugares e com desejos e poderes diferentes. Como disse Foucault (1996, p. 10):

[...] Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isso a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

Dentre as formas de exclusão discursivas analisadas por Foucault (1996), a que ele nomeia como vontade de verdade é a que mais cerceia a possibilidade de um discurso realmente democrático para quem não se situa dentro do discurso. Por isso, segundo o autor, o discurso *verdadeiro* ficou cada vez mais ao lado do grupo hegemônico, pois o saber desse grupo daria respaldo à *verdade*. Ele ainda nos diz que essa é a forma de cerceamento da qual menos se fala, talvez por estar incorporada como verdade e tenhamos dificuldade de ver através dela.

Além disso, uma pesquisa pode ter a função de dizer o que estava apagado no primeiro discurso, podemos construir o segundo discurso a respeito do primeiro, revelando não ditos e mostrando os espaços de crescimento e troca de experiências democráticas. “O comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*.” (FOUCAULT, 1996, p. 25)

CAPÍTULO II.

O DESENVOLVIMENTO DO PAVS

A identidade ou identidades culturais se dão pelo resgate de histórias comuns (diagnósticos e resgate da vida dos indivíduos da comunidade). Pela busca do substrato comum que unifica um grupo ou comunidade (Stuart, 1996).

4 Descrição e análise dos dados

Considerando a Figura 1 apresentada no final do capítulo anterior, apresentamos, a seguir, um resumo da linha do tempo do PAVS, visto que a descrição e a análise dos dados respeitaram uma ordem cronológica:

- a) elaboração do Plano de Formação de Educadores e Agentes (realização das oficinas temáticas e sistematização dos dados);
- b) seleção de educadores;
- c) formação de educadores;
- d) formação de agentes (os processos de formação foram concomitantes);
- e) organização de seminários regionais integradores;
- f) discussão sobre questões de gestão.

5 Elaboração do Plano de Formação de Educadores e Agentes: realização das oficinas temáticas e sistematização dos dados

A fase do Projeto Ambientes Verdes e Saudáveis – PAVS – que analisamos, conforme relatado no primeiro capítulo, desenvolveu-se ao longo de 10 meses, de outubro de 2006 a agosto de 2007. No primeiro momento, foram realizadas cinco oficinas temáticas com objetivo de formatar o processo de capacitação, em especial, o Plano de Formação de Educadores e Agentes. As oficinas diziam respeito à concepção pedagógica, aos conteúdos, ao material didático, à avaliação e à comunicação. Acompanhamos as oficinas presencialmente, relatando as observações em diário de campo.

O momento de realização das oficinas foi bastante representativo, pois delas participaram não apenas os formuladores do PAVS, como também representantes das instituições parceiras do PSF, a Escola Técnica do SUS e as coordenadorias de saúde da Secretaria Municipal de Saúde (SMS). Houve construção conjunta e pactuação de alguns preceitos conceituais em relação à proposta pedagógica, de comunicação e avaliação, mas essa pactuação ficou prejudicada no percurso, por causa da mudança no desenho da gestão, com o afastamento dos coordenadores pedagógicos que haviam participado intensivamente daquele momento de construção de concepções.

Após o afastamento dos coordenadores, optou-se por contratar uma equipe pedagógica, que apesar de não ter participado das oficinas, responsabilizou-se por parte da elaboração do Plano de Formação de Educadores e Agentes.

As primeiras oficinas, de conteúdo, pedagógica e de material didático foram iniciadas com os relatos das entidades parceiras do PSF sobre o compromisso delas com a formação da Agente Comunitária de Saúde (ACS), além disso, foi feito um resgate da história do PSF e falou-se da importância e do compromisso social de se trabalhar com o Programa.

Houve falas muito repetidas, que podem ser resumidas nos exemplos abaixo:

A agente deve sempre falar primeiro o que ela traz em sua bagagem. O educador deve trabalhar a partir do que ela traz.

Elas trazem inclusive o conceito de família.

É necessária uma metodologia que problematize para trabalhar com a comunidade.

Devemos trocar supervisão por intervisão.

As agentes estão submetidas a muito stress, por isso é necessário cuidar do cuidador.

5.1 Oficina Pedagógica

Durante a realização da oficina pedagógica, com os parceiros do PAVS, nos dias 6 e 7 de novembro de 2006, houve a elaboração e pactuação de uma carta de princípios pedagógicos, muito importante para nortear o nosso olhar em relação ao processo de formação. Segue abaixo a transcrição desses princípios:

- a) o sujeito é pleno de possibilidades, é inacabado, complexo e singular;
- b) a ação dos sujeitos se fundamenta na afirmativa que toda existência humana é concreta e se realiza no agir prático;
- c) é fundamental conhecer, vivenciar e valorizar a realidade na qual os processos educativos ocorrerão;
- d) a ação em rede lida com diversidade, cooperação, e requer a construção de consensos;
- e) a educação tem compromisso com a humanização de sujeitos e de processos;
- f) a educação jamais poderá ser mecânica, meramente instrumental, ou estar a serviço da reprodução ou da transmissão de conhecimentos que possam discriminar, desqualificar ou inferiorizar sujeitos e culturas;
- g) a educação deve contribuir para a consolidação de novos modos de saber e fazer mediações, ações cooperadas, solidárias e transformadoras;
- h) a educação tem compromisso com a sustentabilidade nas dimensões: ambiental, cultural, social, econômica, política e de saúde, resultando em uma educação integral do cidadão;
- i) a educação deve contemplar o aprender com o passado, protagonizar o presente, construir o futuro de forma sustentável e atenta aos sonhos;
- j) educador e educando são sujeitos que constroem sua história, e se apropriam do conhecimento, visando à transformação de si e do mundo;
- k) o processo ensino-aprendizagem leva o educador a aprender, enquanto ensina;
- l) toda proposta de formação deve reconhecer a diversidade de contextos e processos nos quais ela se inserirá;
- m) uma proposta problematizadora convida e conduz o educando a buscar soluções para os problemas que ele identifica e reconhece como merecendo enfrentamento e/ou superação;
- n) todo processo educativo se volta para a inclusão e para a promoção da autonomia de sujeitos e de coletividades pensando na própria continuidade e aperfeiçoamento;

- o) a ação educativa requer o compartilhamento de saberes, aspirações e necessidades, o fortalecimento das relações sociais, o saber-fazer e o conviver;
- p) é importante que as ações educativas já implementadas sejam conhecidas e consideradas no desenho de novas ações de formação;
- q) a implementação de ações educativas transformadoras pressupõe a identificação e a superação de práticas arraigadas em modelos e em propostas voltadas à reprodução e transmissão de informações;
- r) uma ação educativa eficaz precisa levar o educando a conhecer sua realidade para nela atuar, requalificando a prática educativa na direção de uma *praxis*.

Os parceiros, durante a oficina de conteúdos, procuraram resgatar o exposto na carta de princípios, como a necessidade de sustentabilidade ambiental, social, cultural, econômica, política e de saúde. Porém, essas questões ficaram apenas no discurso imediato, pois ninguém se propôs a destrinchar o que significa essa sustentabilidade nas diversas áreas. No decorrer das oficinas, percebemos que isso foi uma falha, pois teria sido importante para que os educadores pensassem essas questões como interligadas e que entendessem na prática o que significa sustentabilidade.

Para a pesquisa ficou nítido que as agentes, por sua experiência, tinham mais clara a idéia do que seriam processos sustentáveis que os próprios educadores. Precisamos responder se capacitadores menos amadurecidos que os capacitados dificultam o aprendizado, a troca entre atores. Isso não ficou transparente; ao contrário, pareceu-nos que houve um bom relacionamento e troca de idéias entre as agentes e os educadores.

Outra questão levantada a partir da carta de princípios dizia respeito ao ensino e aprendizagem que deveriam ser vistos como processo onde “o educador seria aquele que ensina e enquanto ensina, aprende. O educando é o sujeito construtor de sua história, portanto, construtor de seu processo de apropriação do conhecimento, visando sua transformação e a do mundo”.

É importante ressaltar que uma das maiores dificuldades de qualquer processo de ensino – aprendizagem é a da troca horizontal, o respeito ao conhecimento prévio que, nesse processo, era de fundamental importância, pelo fato

de estarmos tratando com líderes formados, pessoas já capacitadas em suas comunidades. Esse fato pode ter sido dificultado pela inexperiência de parte dos educadores, ou por faltar sensibilidade em sua formação, o que veremos quando estivermos falando do processo de capacitação.

4.1 Oficinas de conteúdos e materiais didáticos

Os atores mais participativos na oficina de conteúdos foram os parceiros do PSF, porém, percebemos que, apesar de serem responsáveis pela formação continuada das agentes, não possuíam procedimentos uniformes, até mesmo com relação aos recursos. A Fundação Zerbini¹⁵, por exemplo, responsável pelas regiões norte e sudeste da cidade de São Paulo, possui equipes de apoio volantes, de saúde mental, casa de parto, ambulatórios de especialidades. Essa discrepância de recursos de capital e humano entre as parceiras se refletiu no processo do PAVS.

Como a proposta requeria energia integradora entre as várias políticas, foram levantadas questões dentro desse prisma, como a dificuldade das próprias agentes e da comunidade de associarem diferentes fatores que afetam suas vidas.

Os profissionais, que seriam os coordenadores pedagógicos, estavam participando ativamente das oficinas, porém, houve um entrave no desenrolar da reunião, pois esses atores argumentaram que a linguagem utilizada pelos profissionais de saúde presentes não estava adequada aos leigos, dificultando a interação. É necessário ressaltar que os gestores do PAVS, após as oficinas, acharam por bem substituir esses coordenadores, que seriam distribuídos por região, por uma equipe pedagógica. No entanto, a proposta inicial seria que os coordenadores trabalhassem direto nas regiões, o que não foi feito pela equipe pedagógica, que não se deslocou da base.

Percebemos, ainda, que há uma preocupação constante, entre os membros da oficina, em transformar esta experiência em modelo para outros projetos de políticas públicas semelhantes, de educação ambiental em outros lugares.

Durante as discussões, um participante levantou a preocupação de se envolver as escolas no processo de capacitação desenvolvido na comunidade: “A escola será envolvida? Não como Secretaria, pois não se aproximaram no primeiro

¹⁵ Essa Fundação participou de todo o processo até o início da formação das agentes, quando, por questões financeiras, teve de se afastar, tendo seu trabalho distribuído entre as demais parceiras.

momento para convidar para a parceria, mas fazendo interface com as escolas na própria comunidade?”.

Outro participante apresentou o seguinte comentário, levantando a necessidade de o projeto ter a intermediação da Secretaria de Educação para atingirem a escola: “A escola é legalista, ela é dura, você não entra assim tão fácil.”

Porém, a discussão a respeito da participação ou não das escolas terminou com a conclusão de que seria muito difícil associá-las ao processo, pois *possuem muros muito fechados*. O mais estranho foi o fato de nenhum participante se disponibilizar a, ao menos, tentar estabelecer relação com as escolas, nem mesmo os coordenadores pedagógicos. Estes propuseram, apenas como forma de mobilização, exposições nas escolas e CEU.

Passou-se à discussão dos temas da formação, que já estavam estabelecidos previamente, ou seja, a proposta dos conteúdos não foi feita pela oficina de conteúdos, estes já estavam previamente elaborados. Os temas eram: Lixo; Água e Energia; Consumo Sustentável/Responsável; Biodiversidade; Zoonoses; e Cultura de Paz e Não Violência.

A oficina sugeriu que fossem trabalhados os direitos humanos como tema transversal, o que foi acatado, mas pouco desenvolvido de fato. Percebemos ainda uma grande preocupação de se ter como lugar de partida o conhecimento da agente, mas apesar disso ficou a sensação de que há muita dificuldade para fazer dessa forma, pois há uma ansiedade grande em se passar conteúdos.

Outra questão muito discutida foi a necessidade de os conteúdos estarem de acordo com as realidades locais onde o Plano de Formação se desenvolveria, aproveitando e valorizando o saber popular e as subjetividades como princípios já desenvolvidos pelas Agentes Comunitárias de Saúde. Além disso, os conteúdos deveriam estar voltados não só para a “substância”, mas também para uma ação reflexiva, pois os participantes da oficina acreditavam que no processo de formação do PSF as agentes já haviam adquirido essa substância, faltando o pensamento reflexivo.

Ainda na oficina de conteúdos, houve um momento específico para reflexão do grupo de cultura de paz com os demais participantes. Ficou decidido que seria trabalhada a subjetividade das agentes em especial, além de focarem na reflexão sobre o consumismo, a solidariedade, o drama cotidiano das agentes, tornando tudo

isso parte das metas a serem cumpridas, mesmo que as condições não fossem favoráveis.

A intenção era de estabelecer relação com a temática do PAVS e servir de elo entre os temas. Porém, o que vimos ao longo do processo de formação dos educadores foi o contrário, ou seja, os conteúdos da cultura de paz não dialogaram com os demais temas e o que foi exposto na oficina de conteúdo não foi transmitido de forma esclarecedora aos educadores.

Nos demais temas, que foram apresentados nas oficinas por grupos com maior interação com o PAVS e preocupados com a viabilidade da proposta e com a verdadeira comunicação, a intenção de integração ficou mais explícita.

Foram reunidos os profissionais de saúde e os profissionais de ambiente, para que os conteúdos se integrassem. Em todos os temas o PAVS optou por profissionais que estariam atuando na área e com foco nas políticas públicas, o que, infelizmente, não ocorreu no momento da contratação dos especialistas para a formação dos educadores.

Mesmo tendo a preocupação com a fidedignidade das informações durante a formação, percebemos que faltava maior grau de conhecimento da execução das políticas. Exemplo disso ocorreu durante o Módulo Zoonoses, em que ficaram claras as dificuldades dos especialistas com as informações básicas sobre as políticas dessa área.

Com relação à biodiversidade foram sugeridas aulas práticas, com visitas aos parques, por exemplo, mas apesar de a capacitação ter ocorrido dentro do Parque Ibirapuera, durante a formação não ocorreram momentos práticos.

5.2 Oficina de Avaliação

A oficina de avaliação resultou na formação do grupo de trabalho (GT) que acompanhou toda a linha do tempo e as etapas de trabalho desenvolvidas pela entidade responsável pelos processos de monitoramento e avaliação. O GT se reuniu todos os meses durante o processo de capacitação de educadores e agentes. Os resultados esperados pela oficina, constantes do documento síntese da oficina de avaliação, eram:

- a) discutir formas de avaliação de projetos e potencialidades da avaliação participativa;
- b) definir ciclos de avaliação e monitoramento e seus momentos em cada macro etapa do projeto;
- c) estabelecer um processo de trabalho de avaliação e monitoramento do projeto.

O que foi chamado de resultados esperados na verdade eram as metas estabelecidas pelo grupo, que de certa forma foram executadas, porém, precisamos analisar em que medida a avaliação *participativa* envolveu todos os atores, pois percebemos ao longo do processo que alguns destes foram eleitos como preferenciais, obtendo retornos sucessivos das avaliações.

O processo de monitoramento foi pouco aproveitado pela gestão no primeiro momento, ou primeira fase. Talvez pelas dificuldades por parte da instituição responsável em transmitir os dados de forma democrática e com vistas ao enriquecimento do projeto, ou por dificuldade do grupo gestor em ouvir. Por isso a dúvida se o que nomeiam de processos participativos foram de fato participativos e em que medida.

Vejamos algumas falas expostas na oficina de avaliação a respeito da dinâmica da avaliação e suas devolutivas:

Às vezes as metas que traçamos com relação ao projeto esbarram com as expectativas da clientela do projeto. A participação tem de atravessar o processo todo e ser transparente para não despertar suspeitas.

Nós nunca nos vemos, nem mesmo no espelho, pois é apenas uma imagem projetada e invertida, apesar de conseguirmos ver o outro.

O sentido da avaliação — a avaliação pode gerar competitividade. A avaliação é chave, mas é uma chave de controle e o sofrimento passa a ser a marca.

A primeira fala é importantíssima para entendermos todo o processo de avaliação e monitoramento, pois as metas traçadas e as questões propostas como norteadoras, apesar de terem sido, aparentemente, pactuadas na oficina de avaliação, se desenvolveram participativamente e foram vistas, por parte dos gestores, como controladoras.

A preocupação também esteve presente na oficina, conforme podemos observar na última fala que traduz esse sentimento, pois quando não entendemos os

processos e não participamos ativamente deles, tendemos a percebê-los como controladores de nossas ações, causando-nos sofrimento.

As questões propostas como norteadoras do processo de avaliação e monitoramento, pela instituição, foram:

- a) Quais os objetivos da avaliação?
- b) Quem pode avaliar?
- c) De quem é a avaliação?
- d) Quando avaliar?
- e) O que avaliar?

Uma pergunta que devemos responder é se o grupo da avaliação e monitoramento não deveria ter trabalhado também em conjunto com o da gestão, visto que isso aconteceu com os demais grupos, como foi o caso da comunicação. A distância física pode ter causado desconfianças também, fazendo com que alguns grupos, ao invés de usarem a avaliação como instrumento de gestão, trabalhassem com vistas a deslegitimá-la.

5.3 Oficina de Comunicação

A oficina de comunicação começou apresentando o que o grupo chamou de idéias sínteses a respeito da comunicação:

- a) a política de comunicação do projeto é um processo em construção;
- b) a parte principal de qualquer projeto é a comunicação, pois, tanto pode fazer um projeto dar certo, como não;
- c) para exercer a comunicação é necessário que todos conheçam os lugares de onde são apresentadas as idéias (identificar diferenças e campos de poder);
- d) o agir comunicativo e o agir público só acontecem em espaços e em dinâmicas promotoras de transparência;
- e) o agir comunicativo sustenta e, ao mesmo tempo, é alimentado pela prática sócio-educativa do projeto;
- f) a comunicação como desafio: é preciso lançar um olhar sobre o cotidiano;

- g) a comunicação será desenvolvida nos âmbitos onde se estruturam o projeto: (1) informação/divulgação: face pública do projeto; (2) informação para a formação;
- h) qual meio/instrumento é coerente com a informação que quero passar?

A metodologia da oficina também buscou alguns acordos e pactos em torno de princípios para a construção de um *consenso comunicativo*. Esses consensos/princípios escolhidos foram: respeito (especialmente com relação às agentes), participação democrática de todos os envolvidos no processo, transparência, ética e coerência, informação mobilizadora e universalizada entre todos os agentes, processo dialógico, informação para a formação.

Vemos mais uma vez a vontade de construção de processos participativos e transparentes, que se realizem com a participação de todos os atores envolvidos. Porém, pudemos perceber que não houve ao longo do processo essa comunicação horizontal, que facilitasse as ditas relações dialógicas. Novamente, quando se fala em comunicação, o que é feito é apenas a comunicação para fora e de maneira superficial; a comunicação interna é sempre preterida, o que ocasiona processos de desconfiança mútua, assim como os processos de avaliação, que quando não são verdadeiramente participativos, ocasionam disputas.

Acreditamos que a falta da cultura de integração, além de uma democracia ainda tímida, resultam em vontades que não se traduzem na prática. A comunicação é um bom exemplo disso, pois se fala muito em processos dialógicos, comunicação construída por todos, mas percebemos a comunicação distante da gestão e vice-versa. Aproximando-se, apenas, na segunda etapa.

A oficina pactuou ainda os seguintes objetivos da política de comunicação aprovados consensualmente:

- a) a promoção da coesão do grupo;
- b) a apropriação coletiva de processos;
- c) a construção coletiva do projeto de capacitação;
- d) a visibilidade ao projeto para garantir a sua sustentabilidade (durante e após o projeto);
- e) o fazer-mudar, passar a ser multiplicador, reproduzir o boca-a-boca;
- f) a divulgação do projeto na comunicação e na sociedade;

- g) a transformação do projeto em um processo de protagonismo local; e
- h) a construção de um ambiente saudável de trabalho.

Verificamos que a construção coletiva é sempre bem intencionada, porém, no cotidiano, disputa espaço com nossas velhas práticas, pois percebemos os processos de comunicação, em determinadas circunstâncias, transformarem-se em meros processos de divulgação.

Uma questão muito interessante exposta pelos organizadores da oficina dizia respeito à comunicação para a mobilização. O mobilizado é sempre e somente o outro? Isso gerou uma boa reflexão sobre processos construídos de maneira interativa e democrática, surgindo a partir disso algumas questões não menos importantes:

- a) Pensando a comunicação mobilizadora: qual o imaginário convocante desse grupo?
- b) Quais são os interesses desse grupo, ou seja, que intencionalidades estão presentes nas nossas relações e qual o lugar que cada um ocupa no projeto?
- c) Os propósitos de cada momento, etapa ou processo devem ser claramente nomeados, definidos e devem-se definir responsáveis pelo cuidado destes.
- d) Pode existir autonomia sem acesso às informações?
- e) Devemos perceber que o processo é sistêmico.
- f) Os princípios listados pelo grupo devem ser traduzidos em ações; e a qualidade dos instrumentos deve refletir esses princípios.

A impressão que fica, após o distanciamento do processo, é que apesar de fazermos as reflexões necessárias, não conseguimos aplicá-las no cotidiano, pois estamos sempre guardando informações como forma de poder.

Precisamos refletir ao longo da análise sobre a questão da informação e a emancipação para a autonomia. É possível emancipação social, de acordo com a proposta de Santos, sem que todos os envolvidos possuam as informações necessárias a respeito dos processos? Como fazer para que a força de nossa tradição não emperre a necessidade de mudança?

Como conclusão da oficina de comunicação os participantes, diante da apresentação da síntese dos trabalhos, levantaram algumas questões para reflexão e resolução:

A informação não pode ser apenas por meio virtual, pois nem todos possuem acesso.

É necessário que criemos um fórum mensal para socialização das informações.

As informações devem vir com debates, elas puras não viabilizam situações de comunicação.

As próprias falas, de certa forma, se contradizem, pois ao mesmo tempo em que há preocupação em não fazer do meio virtual o único instrumento de comunicação, pede-se a criação de um fórum mensal para a socialização.

O fórum ocorreu e foi fonte importante de informações, até mesmo para reflexão a seu respeito, porém, as principais parceiras na empreitada, ou seja, as agentes, que acessam pouco ou nada essa ferramenta, ficaram de fora, não participando dos fóruns permanentes de trocas de experiências e informações.

5.4 O Plano de Formação propriamente dito

No primeiro capítulo já falamos longamente sobre o processo de elaboração e desenvolvimento do Plano de Formação. Em vista disso, e para não nos repetirmos, vamos nos concentrar na análise da elaboração e desenvolvimento do referido Plano.

Ao longo do relato sobre as oficinas, já deixamos clara a crítica ao processo que se pretendeu participativo, mas que, devido às pressões da tradição, em momentos cruciais, não conseguiu sê-lo. O mesmo sucedeu com a elaboração do Plano de Formação, que, a princípio, seria uma síntese das oficinas temáticas. Isso não ocorreu, porque o modelo de acompanhamento do Projeto foi redimensionado e os coordenadores pedagógicos foram substituídos pela equipe pedagógica.

A sistematização do processo foi além de uma compilação de dados. A nosso ver, foi o verdadeiro momento de elaboração. Obviamente, utilizando as sínteses das oficinas, mas apenas como referências, pois houve uma reelaboração dos conteúdos. A ação não seria problemática caso houvesse pactuação em respeito

aos processos participativos, mas não houve, preterindo-se, dessa forma, aquilo que foi dialogado nas oficinas.

O fato suscitou a primeira ação de enfraquecimento dos processos participativos, gerada pela falta de confiança, por parte dos coordenadores, na capacidade criativa dos parceiros, ou, ainda, pelo imperativo de se resguardar idéias, visto que estas, compartilhadas, são vivas e podem mudar.

Porém, há que se registrar que, apesar de o processo de sistematização do Plano de Formação ter preterido parte da ação desencadeada pelas oficinas, a sua consolidação realizou-se de forma coletiva. Vejamos o que foi registrado no documento intitulado Histórico do PAVS:

Na fase de conclusão do processo de elaboração do Plano, foi efetuada uma leitura crítica do texto, com a participação das Equipes Pedagógica e Executiva do PAVS e representantes: da SMS, das Instituições parceiras implementadoras: FIOCRUZ, CEPEDOC e IBEAC, do CEFOR e de dois especialistas na área pedagógica, resultando na 1ª versão do Plano de Formação dos Educadores e Agentes. Ao mesmo tempo em que se elaborava o Plano de Formação, as Instituições parceiras do PSF procederam à seleção dos educadores, com a participação de alguns Gestores Regionais e representantes da Equipe Executiva.

O Plano de Formação foi considerado pela equipe de implementação do PAVS como a definição do desenho pedagógico da formação, tanto dos educadores, quanto das agentes.

6 Contratação de Educadores e observação do processo de formação dos educadores ou concentração

Os educadores foram selecionados e contratados pelas instituições parceiras, responsáveis pela logística do Programa Saúde da Família (PSF) e parceiras do PAVS. Após seleção, foram submetidos a um processo de capacitação orientado pelo Plano de Formação.

O processo de capacitação dos educadores foi convencionado como *concentração* e o das agentes como *dispersão*. As reuniões da concentração ocorriam na sede do PAVS, na Universidade da Paz – UMAPAZ – da Secretaria do Verde e Meio Ambiente da Prefeitura de São Paulo, localizada no Parque Ibirapuera, local com boas instalações, além de ser dentro de um parque. Porém, acabou mostrando-se elitista, por ser de difícil acesso, com poucas opções de transporte coletivo. A vantagem de o processo acontecer dentro de um parque urbano não foi

aproveitada, pois não houve atividades externas, apenas a formação corporal da Cultura de Paz, da qual falaremos na seqüência da análise. Esta, porém, para poucos, pois foi realizada em horário pouco acessível e com pouca mobilização, visto que os educadores não foram sensibilizados sobre a importância de tal atividade.

Foram contratados setenta e seis educadores e a formação ocorreu entre fevereiro e julho de 2007, de maneira concomitante à formação das agentes, ou seja, conforme dito, nos momentos de concentração e dispersão. Os módulos eram transmitidos aos educadores nos dias que antecediam a formação das agentes no tema. Após a formação temática, os educadores, junto com as parceiras, formatavam o plano de aula.

Objetivando conhecer melhor a equipe, os gestores do PAVS fizeram levantamento do perfil dos educadores contratados. Os resultados apontaram que a maioria (59%) concentrava-se na faixa etária entre 21 e 30 anos e 66% havia concluído a graduação na década em curso, sendo que apenas 15% durante a década de 1980. A maioria apresentava-se como educador popular e com experiência na área de formação de multiplicadores, além de alguns com experiência no ensino formal. Grande parte (85%) declarou ter participado de algum projeto de política pública, porém, sentia-se insegura com relação ao universo das agentes, pois não conheciam, até então, a história do PAVS.

A expectativa criada pelo grupo de educadores foi muito grande, pois eles achavam que revolucionariam as comunidades, que dariam todas as condições às agentes, porém, talvez pela pouca idade e experiência, não perceberam, em um primeiro momento, que as agentes são protagonistas em seus locais e já possuem a energia da inovação.

O fato de não conhecerem o histórico do PSF, também, é razão para a arrogância anterior dos educadores. A média de idade nos dá a medida da atitude, pois não tinham condições de localizar politicamente os movimentos sociais de saúde e o potencial de liderança das agentes com as quais trabalhariam.

Os educadores possuíam uma heterogeneidade de formações (ciências Biológicas, Psicologia, Pedagogia, Ciências Ambientais, Ciências da Saúde, Educação, História e Geografia, Serviço Social) e de posturas, pois a metodologia

de seleção variou de acordo com a instituição. O projeto não instituiu critérios para que houvesse um perfil preestabelecido.

O CEPEDOC, instituição responsável pela avaliação e monitoramento do PAVS, realizou grupos focais com os educadores e algumas questões mostraram-se relevantes e importantes para a análise. Constatou-se que o fato de os educadores serem, em sua maioria, jovens, ao mesmo tempo em que proporcionou uma energia ativista, facilitou as posturas retratadas acima, ou seja, muitas vezes arrogante e paternalista em relação às agentes. Vejamos a fala de um educador, colhida durante a realização de um grupo focal, criticando a postura de outros educadores: “[...] por ter diferentes possibilidades de educação formal, universitária, elas vão assim, uma espécie assim de levar luz às trevas, como se não houvesse luz. Tem alguns discursos assim, uma pessoa não salva o mundo”.

Outra questão relevante vista durante os grupos focais foi o tom de crítica dos educadores por terem sido inseridos no projeto quando as questões da capacitação e o Plano de Formação já estavam elaborados, como se eles, por este motivo, não precisassem se responsabilizar pelo processo.

[...] mas era uma idéia muito superficial, não me senti... obviamente não me senti inserida... mas tem uma questão que é do projeto, eu não ter participado da construção do projeto, é uma coisa que veio de cima para baixo, e eu estou em baixo, então tem esse problema da inserção que como a gente não participou da construção no coletivo e daí a gente não se apropria desse processo, a inserção é um pouco mais dificultada.

[...] aí a proposta, pelo menos que todos colocavam, era de que o projeto seria construído no processo, mas o que a gente percebe é que o projeto já está escrito, né, e muitas vezes eu me sinto assim, eu sou chamada, nós fomos chamados para decidir alguma coisa que já estava decidida.

A sensação demonstrada nas falas permite-nos uma reflexão acerca dos processos participativos. Ao não serem chamados a opinar sobre a concepção das políticas, os atores envolvidos não se sentiam responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos projetos. Portanto, a energia geradora de sustentabilidade das referidas políticas não é suficiente para serem apropriadas pelas comunidades, visto que elas, apesar de constituírem a parte mais importante do processo, na maioria das vezes, também, não são ouvidas.

A discrepante atuação das parceiras, tanto no momento de contratação dos educadores, quanto no decorrer da formação, foi insofismável e interferiu no processo, causando estranhamentos nas pessoas e nos grupos, por estarem em

condições diferenciadas. O PAVS, por ter pretensão de sustentabilidade ou mesmo de ser parâmetro para outros projetos semelhantes, deve preparar-se para o possível nivelamento de condições materiais e concepções de formação dessas instituições.

Outra ponto muito relevante, levantado durante a realização das oficinas temáticas, foi a necessidade de os educadores atentarem-se para o conhecimento prévio das agentes e das suas realidades, porém, se o processo formativo também é jogo de espelhos, o mesmo não foi pensado para os educadores, pois suas realidades e seus saberes não foram considerados no processo, apesar da intenção de se desenvolver a formação de forma participativa. Algumas posturas e manifestações demonstraram que esse comportamento causou desmobilização.

7 O processo de formação, propriamente dito, ou módulos temáticos

Esse processo iniciou-se com o acolhimento dos educadores na UMAPAZ, com práticas corporais e apresentação dos parceiros. Em seguida foi dado início ao processo de formação com profissionais da escola de formação do SUS e profissionais da área pedagógica, que explicaram a proposta de pedagogia crítica como sendo a opção para a formação dos agentes. A maioria desses profissionais, diferentemente dos especialistas que seriam responsáveis pelos módulos temáticos, já havia trabalhado com ACS, por isso, verificamos que a formação referia-se constantemente à realidade territorial com a qual os educadores trabalhariam.

[...] Os educadores estiveram na UMAPAZ para refletir, vivenciar a abordagem pedagógica que iria fundamentar o processo de sua formação e dos agentes e conhecer os conceitos nucleadores dos seis módulos que seriam desenvolvidos durante a formação.¹⁶

O primeiro módulo temático ministrado aos educadores foi o módulo Lixo. A especialista demonstrou grande conhecimento na área e uma preocupação em transmitir os conteúdos da forma como entendia que os educadores deveriam transmitir às agentes, porém, houve um excesso de dinâmicas e uma ausência de conteúdos. Acreditamos que ocorreu uma banalização dos conteúdos, tendendo ao senso comum, não associando meio ambiente e saúde, o que provavelmente

¹⁶ Retirado do texto intitulado Histórico do PAVS, elaborado pela equipe gestora e disponibilizado por e.mail.

dificultou o trabalho dos educadores de outras áreas que não as de saúde e ambiente.

Porém, as respostas dos educadores às dinâmicas foram muito positivas, julgaram-nas pertinentes, reflexivas, facilitadoras do processo e bons instrumentos didáticos. Mas a avaliação desse módulo deve ser olhada com cuidado, pois nesse momento os educadores ainda não tinham ido até as agentes, a dispersão ainda não havia iniciado.

O momento da elaboração do plano de aula explicitou a falta de articulação entre equipe pedagógica e especialista, pois cada um apresentou um modelo diferenciado aos educadores. Além disso, apesar de não ter acontecido em todos os momentos, percebemos que a equipe pedagógica, com exceção de um membro, não acompanhava o trabalho dos especialistas. Essa falta reforçou a decisão das parceiras com mais recursos de retirarem os seus educadores da concentração às segundas-feiras, para que elaborassem com eles os planos de aula, não valorizando o trabalho do grupo como um todo¹⁷.

O segundo módulo temático foi Água e Energia e o seu especialista, também, muito capacitado. Porém, a comparação que os educadores fizeram do módulo, em relação ao módulo anterior, foi negativa, apesar de o conteúdo ter sido mais bem trabalhado, com mais profundidade. O especialista normalmente era lançado à turma, sem esclarecimentos quanto ao público com o qual iria trabalhar, quanto à proposta pedagógica e aos objetivos do PAVS.

A avaliação, a nosso ver, pode ser resultado de alguns fatores, sendo que o primeiro deles diz respeito ao trabalho em campo. Nesse momento os educadores já estavam capacitando as agentes e já estavam vivenciando dois papéis, formandos e formadores.

Outro fator foi a forma de abordagem do tema, muito técnico e de difícil tradução, além da questão mais relevante para o que queremos avaliar, ou seja, a constatação da falta de acompanhamento por parte da equipe pedagógica, que, aliás, merecerá uma avaliação à parte, pois não sabemos se constituíam realmente uma equipe, com trabalho integrado.

¹⁷ Esse aspecto foi provocador de muita discórdia, pois havia instituições parceiras com condições de realizar um acompanhamento mais próximo, até mesmo contratando profissionais qualificados para esse acompanhamento e instituições sem recursos, que deixavam seus educadores sob a responsabilidade da equipe pedagógica do PAVS, que apesar de muito competente, era pouco interativa.

A equipe pedagógica, em determinados momentos desse módulo, fez algumas ligações entre conteúdo e proposta pedagógica, mas não de forma sistemática, apenas pontualmente.

Duas questões repetidas pelos educadores foram a possibilidade de aproximação dos conteúdos à realidade das agentes e um maior apoio por parte da equipe pedagógica durante as aulas e na construção dos planos de aula.

O terceiro módulo, Zoonoses e Convivência Saudável, por tratar-se de tema próximo ao cotidiano das pessoas, ou seja, a convivência com os animais e a prevenção de doenças relacionadas a essa proximidade, proporcionou uma interação maior entre especialistas e educadores; além disso, um membro da equipe pedagógica acompanhou parte da formação. O módulo, diferentemente dos outros, foi ministrado por dois especialistas.

Os educadores consideraram os conteúdos próximos da realidade das agentes, mas foi perceptível que os especialistas não estavam preparados para dar as informações mais práticas, como a atuação do Centro de Controle de Zoonoses, ligado à Secretaria de Saúde, que por sinal é parceira do projeto. Isso também é um indicativo de que os projetos que se desenvolvem em parceria ainda carecem de aprofundamento cultural em relação à importância do trabalho integrado. Além da falta dessa cultura, a equipe gestora do projeto não se empenhou em estabelecer laços mais firmes entre os diversos parceiros, especialmente, os parceiros governamentais.

Apesar do acompanhamento ocasional de parte da coordenação pedagógica, a forma de tratar o tema foi distante da proposta pedagógica crítica, por ter sido apenas expositiva e, portanto, muito cansativa. Os educadores tiveram de trabalhar o conteúdo e associá-lo a dinâmicas mais próximas das agentes. Isso também é parte do trabalho, ou do não trabalho da equipe pedagógica, que deveria ter apresentado a proposta pedagógica com antecedência aos especialistas.

A instituição responsável pela avaliação fazia reuniões com a equipe gestora e equipe pedagógica para as devolutivas dos resultados da avaliação de cada módulo, e apesar de saberem das críticas com relação à metodologia e aos materiais didáticos, as mudanças não ocorreram, ou seja, o monitoramento foi desperdiçado pelo processo de capacitação dos educadores.

O quarto módulo, Biodiversidade e territórios saudáveis, foi precedido de uma conversa com o Coordenador Nacional do Projeto e o Secretário do Verde e

Meio Ambiente de São Paulo, a respeito do desenvolvimento do PAVS nas diversas regiões e do processo de mobilização institucional, pois os educadores estavam preocupados com sua sustentabilidade, caso as instituições governamentais não assumissem responsabilidades. Descrevemos o encontro, pois vislumbramos algumas questões importantes no decorrer daquela conversa.

Os educadores, de maneira geral, estavam reclamando da falta de articulação com os subprefeitos e sugerindo que a SVMA marcasse uma reunião com o objetivo de sensibilizá-los com relação aos projetos gestados após a capacitação. Uma das educadoras relatou que, como coordenadora dos educadores da região, marcou uma reunião entre o subprefeito, os educadores, o gestor regional e as agentes, porque a demanda por ações governamentais estava aumentando.

O Coordenador disse que tentariam marcar com os subprefeitos, ponderou que iniciativas como aquela eram bem vindas, aliás, segundo ele, esse foi o papel pensado para os gestores regionais, que devem fazer a mobilização local.

Determinados educadores disseram que alguns gestores estão ausentes, além daqueles que, sozinhos, não dão conta das atividades. Como sugestão, o Coordenador disse que a Secretaria poderia enviar ofícios aos subprefeitos pedindo que recebessem o pessoal do PAVS.

É necessário que se diga que, apesar de ser responsabilidade dos gestores regionais a articulação interinstitucional, nem todas as regiões tiveram esses atores, além disso, as que tiveram, os comportamentos destes foram variados, não havia um nivelamento de ações.

A educadora responsável pelo relato anterior falou que o PAVS é uma iniciativa maravilhosa, por conseguir juntar três secretarias e atingir a ponta, mas o governo precisa viabilizar a articulação dos parceiros para a realização dos projetos ou corre-se o risco de desmobilização.

Percebemos que, mais que as agentes, que já realizam ações protagonistas em suas comunidades, boa parte dos educadores não conseguiu captar a necessidade de amadurecimento da Sociedade/Comunidade, pois deixavam transparecer em suas falas que a iniciativa deve ser sempre do Estado.

Além dos educadores, várias pessoas da coordenação executiva e do grupo pedagógico estavam presentes, bem como algumas instituições parceiras. A representante do Hospital Albert Einstein disse que o subprefeito da região onde atuavam estava sensibilizado, mas acreditava que a articulação deveria ser maior.

Sugeri que os subprefeitos fossem chamados para uma conversa conjunta, para que ao término do PAVS as agentes não se frustrassem por mais uma proposta não levada adiante. Novamente está demonstrada a descrença nas iniciativas comunitárias.

A representante da Secretaria de Saúde falou aos educadores que se os gestores estivessem sobrecarregados haveria os supervisores regionais de saúde que poderiam dar apoio às ações do PAVS. Os educadores disseram que onde não havia gestores eles se sentiam desamparados, pois achavam que não tinham capacidade para fazerem aquele papel. A representante da Equipe Gestora expôs que um dos papéis dos gestores regionais é ser o PAVS na região, por isso foram indicados pelas coordenadorias de saúde, pois deveriam ter um trânsito na localidade.

Outra educadora narrou que as agentes estavam desmotivadas, pois já sabiam que as subprefeituras não colaborariam e nem desempenhariam seu papel (essa fala não foi verificada no contato com as agentes, que em suas manifestações relatam as dificuldades, mas sempre apontam as ações por iniciativa própria). O coordenador repetiu que tentaria uma conversa com os subprefeitos, mas que a falta de colaboração das subprefeituras não devia desmobilizar as articulações locais que já estavam ocorrendo.

Uma educadora disse que oito horas com as agentes é demais, o que iria contra, até mesmo, à pedagogia de Paulo Freire. Falou, ainda, que o educador muitas vezes vira *mico de circo*, além de sobrecarregar as agentes. Continuou criticando quem escreveu o projeto e questionando se esses autores conheciam a realidade das ACS. Vários outros educadores manifestaram que isso era uma opinião pessoal, pois não concordavam que o tempo fosse excessivo, ao contrário, muitas vezes gostariam de ter mais momentos com as agentes para participarem, com mais efetividade, dos projetos decorrentes das formações.

O Secretário do Verde e Meio Ambiente interveio, dizendo que o Programa de Saúde da Família rompe com a lógica do serviço público, que, assoberbado com a lógica da clínica, utiliza a lógica do carimbo para transferir o problema sempre para o outro. O PSF é o mais próximo da comunidade, por isso a agente sofre mais pressão. Ressaltou ainda que o PAVS não veio para resolver problemas imediatos, pois sua intenção sempre foi problematizar. Pediu que se tivesse um pouco mais de paciência, pois as subprefeituras têm muitas limitações.

Afirmou, ainda, que o PAVS tem por finalidade a ampliação do repertório das agentes e que programas com resultados não mensuráveis causam ansiedade, além de termos uma cultura de valorização de coisas em detrimento das pessoas, daí a dificuldade em entender que o objetivo de um projeto possa ser o conhecimento.

O Secretário almeja que, caso consigam realizar a segunda fase do projeto, possam ser feitas parcerias com a educação. Falou ainda que este projeto era uma “arquitetura improvável”, pois continha vários parceiros com vida própria, e que não faz parte da cultura do serviço público algo tão horizontal. Terminou pedindo para que não fosse esquecido que o objetivo do PAVS é levar essa pauta nova para as agentes, pois, para ele, se as pessoas se apropriarem dos problemas comuns, já têm parte do caminho andado.

Ao término da conversa, iniciou-se o módulo e o especialista apresentou-se, aproveitando a energia deixada pela conversa anterior. Ele foi o primeiro especialista a apresentar previamente um resumo do módulo e conseguiu, desde o primeiro momento, estabelecer uma boa interação com os educadores. Primeiramente, leu um texto com algumas premissas: “As respostas não são importantes, as perguntas são mais importantes, pois é necessário problematizar”.

Um educador comentou o texto, dizendo que há muita generalização quando se diz que as respostas não são importantes, pois elas também são necessárias. O especialista disse que o texto devia ser lido como uma provocação.

Outra educadora disse que, em alguns casos, o que identificamos como problema não é o grande problema da comunidade. Exemplo: enquanto o educador estava preocupado com o excesso de ratos e pombos em uma determinada comunidade, as agentes estavam preocupadas com a naturalidade com que a comunidade convivia com os ratos e pombos e as doenças que eles traziam. Ou seja, enquanto as agentes se preocupavam com o plano cultural, pois são parte desse pequeno nicho, o educador preocupava-se com o aspecto formal, pois estava de passagem na comunidade. Por isso afirmamos que quem garante a sustentabilidade do processo é quem está no território.

Segunda atividade proposta: formular duas perguntas, que eles fariam para as agentes, sobre o local onde estão capacitando, por exemplo: “É bom viver aqui?”, “Você faz tudo em seu território?”. A atividade foi concluída com a citação do livro de Pablo Neruda “O livro das Perguntas?” e com a afirmação do especialista dizendo

que não tinha certezas, mas tentaria trabalhar uma lógica de caminhos. Propôs que trabalhassem com três conceitos: diferença, diversidade, desigualdade. Para iniciar a reflexão, trouxe uma caixa com várias frases para a platéia tirar uma, ler e comentar em qual dos “D” se enquadrava.

Combinação proposta:

- Diferença: desejável falta de semelhança;
- Diversidade: múltiplas diferenças;
- Desigualdade: diferença inaceitável.

Para fechar o raciocínio, ele usou músicas de vários compositores brasileiros como Chico Buarque, Gabriel O Pensador entre outros, sobre a temática. É necessário que se diga que houve uma visível identificação entre o educador e os educandos, ou especialista e educadores; houve, até mesmo, aplausos ao final da atividade.

Um educador, até então dos mais arredios, declamou uma poesia de Vinícius de Moraes: “São demais os perigos dessa vida”. O especialista retomou de onde havia parado no final da manhã e apresentou em seguida alguns indicadores sociais que são problematizadores, pois demonstram as desigualdades regionais. Uma educadora perguntou se aquilo era para deprimir, ao que o especialista respondeu prontamente que conhecimento não é para deprimir e sim para mobilizar.

As desigualdades regionais na cidade de São Paulo e seus indicadores foram ilustrados pelo relato do depoimento de uma agente durante a capacitação, que disse preferir que não fizessem saneamento onde ela mora, porque sua família acabaria exilada do local e passaria a morar ainda mais distante.

O especialista conseguiu estabelecer relação entre saúde/ambiente/cultura de paz ao trazer alguns conceitos construídos por seus alunos sobre saúde, para que os educadores discutissem em grupo e problematizassem o conceito. Quando começaram a falar, ficou perceptível a dificuldade que a maioria tem em conceituar saúde, pois tendem a identificar mais os déficits do que as potências, o que acreditamos ser uma tendência da formação dos profissionais de saúde.

Após o intervalo do café, o mesmo educador que declamou a poesia de Vinícius de Moraes leu uma poesia preparada por ele, que sintetizava todo o conteúdo e diálogo ocorrido até então, naquele encontro. Para retomar, o

especialista apresentou uma pergunta problematizadora: “Podemos fazer alguma coisa contra a desigualdade social no Brasil?”

Perguntou se os educadores tinham idéia de como iniciar o tema da biodiversidade para as agentes. Sugeriu a poesia declamada e ouviu outras idéias. Outro educador pretendia trabalhar a lógica da biodiversidade com as diferenças do próprio grupo. Vários outros educadores levantaram idéias para trabalhar o tema na dispersão. A ligação concentração/dispersão foi muito bem feita.

O fato de relatar em pormenores esse encontro sobre biodiversidade deve-se à discrepância entre o que vimos e o que foi relatado posteriormente na avaliação dos educadores. O especialista, em conversa com a equipe pedagógica, julgou que seria melhor trabalhar a biodiversidade social ou sócio-diversidade, pois estabelecia maior conexão com o cotidiano das agentes e, no seu entender, mais apropriado aos conteúdos do PAVS. Porém, parte dos educadores foi muito incisiva na avaliação, dizendo que deveriam ter escolhido um especialista que pudesse falar da biodiversidade no sentido biológico e ecológico, apesar de termos percebido o módulo como o melhor momento de interação conteúdo e proposta pedagógica. Vale destacar ainda a grande variação de opiniões entre os educadores, pois alguns acharam o projeto péssimo e outros acharam ótimo, dependendo da concepção de cada um com relação àquele.

Aqueles que acharam importante a temática da sócio-diversidade perceberam que o módulo era transversal aos demais, mais até que a cultura de paz e, por isso, deveria ter sido oferecido no início da formação. Além disso, aqueles que conseguiram compreender a que se referia a sócio-diversidade, com certeza trabalharam melhor com as diferenças no território.

O quinto módulo foi Consumo Responsável, e assim como os demais, foi precedido pelas práticas corporais oferecidas pelo grupo de Cultura de Paz, além de uma conversa sobre o tema.

A forma de acolhimento do especialista e dos educadores merece análise, pois o ambiente estava desordenado, pessoas sentadas e outras várias em pé. A equipe pedagógica, apesar de presente ao local, não apresentou o especialista à turma. Soubemos, por relato do próprio especialista, que não houve conversa prévia, ele ficou sabendo que o projeto estava contratando alguém em sua área, se inscreveu e estava ali, tentando perceber do que se tratava.

Apesar de, no decorrer do módulo, a interação entre especialista e educadores ter sido muito boa, a melhor dentre todos os módulos, o início foi muito tumultuoso, as apresentações foram ocorrendo no percurso. A primeira impressão passada pelo especialista foi de alguém que *caiu de pára-quedas* em um lugar totalmente estranho, até mesmo o conteúdo, a princípio, parecia descolado do projeto, mas ele foi habilidoso e estabeleceu elos, especialmente com relação à teoria e prática, muito bem realizada.

Como o especialista não era apenas teórico, mas praticava seus preceitos no cotidiano, o último dia da formação aconteceu em sua casa, por iniciativa dos próprios educadores, que ficaram curiosos em conhecer de perto os experimentos de reciclagem, de reaproveitamento e de racionamento de energia desenvolvidos com tecnologia de baixo custo.

Podemos dizer que nesse módulo foi estabelecida uma relação *freireana* de educação, em que a teoria e a prática se aliam e as relações entre educador e educando ocorrem horizontalmente, com trocas verdadeiras. Isso tudo mais por mérito do especialista e dos educadores que por iniciativa da equipe pedagógica, que sequer acompanhou a visita e não estabeleceu elos entre o que estava acontecendo e a possibilidade de sua multiplicação com as agentes.

O sexto e último módulo foi o de Cultura de Paz, que já estava se desenvolvendo ao longo da capacitação, em espaços dentro dos outros módulos, por se pretender transversal. Além disso, desde o princípio da capacitação os educadores¹⁸, no início de cada encontro, desenvolviam práticas corporais relacionadas à Cultura de Paz.

Houve entre os educadores sentimentos discrepantes, em geral, muito críticos, em relação ao conteúdo, pois o diálogo foi interrompido dos dois lados, educadores e especialistas, o que parece contraditório com o tema. Porém, estabeleceram uma disputa de olhares distante da realidade das agentes.

Precisamos salientar ainda que os especialistas de Cultura de Paz possuíam poucos recursos didático-pedagógicos, exceto o especialista responsável pelo último momento do módulo, que de acordo com a opinião geral, mostrou-se acessível e, finalmente, relacionou Cultura de Paz aos demais conteúdos.

¹⁸ Conforme mencionamos, poucos educadores compareciam freqüentemente às prática corporais, por dificuldades de transporte e por não entenderem a importância das práticas para o processo.

Uma crítica bastante pertinente dizia respeito às realidades diversas, especialmente à dura realidade das periferias onde estão as agentes. Referia-se à dificuldade em se falar de paz em meio a um ambiente violento, ou falar de água onde não existe rede de esgoto.

Percebemos que a maioria dos educadores não entendeu a proposta, além de os especialistas, de maneira geral, não terem se disposto a uma reflexão com o conjunto de atores. É fato que não sabemos se houve tentativas nesse sentido, mas acreditamos que sim, pela quantidade de reclamações ouvidas pelos corredores e nos momentos de avaliação.

Vejam algumas falas dos educadores a respeito:

Acredito que a realidade evocada nos momentos de Cultura de Paz está muito distante da realidade vivida pelas agentes nas periferias da cidade, em condições muitas vezes precárias de saneamento e moradia, baixos salários.

Pudemos perceber altas doses de contradição por parte dos palestrantes, especialmente a falta de escuta.

Não contemplou. Falou apenas de práticas corporais e um pouco de saúde. Saio daqui sem entender qual a relação entre meio ambiente e Cultura de Paz.

O conteúdo de meio ambiente e social ficou sem problematização, sem fundamentos e fechamento.

Percebo que alguns facilitadores têm dificuldade em se aproximar do grupo de educadores e isso impacta diretamente na aceitação do módulo.

O fato de a Cultura de Paz fazer parte do repertório de uma política pública e ainda ser vista como essencial para o processo de capacitação é realmente inovador e digno de reflexão. Apesar de termos sérios problemas com a violência, não dialogamos sobre ela nas instâncias de educação, especialmente a violência praticada por cada um de nós, no cotidiano, que também contribui para a construção diária da violência urbana, à qual estamos submetidos.

Infelizmente, esse preceito foi mal recebido pelos educadores e mal transmitido pelos especialistas. Após observação e distanciamento do processo, percebemos que vontade de mudança é importante, mas não suficiente para instaurar mudanças culturais. Precisamos rever nossas práticas e incorporar a paz como algo natural e intrínseco, o que equivale dizer que a diversidade é intrínseca e a paz só será possível em um ambiente de convívio pacífico entre os diferentes.

A proposta de se ter como tema transversal de uma capacitação a cultura de paz, deve tornar-se corriqueira. No entanto, carecemos de diálogo a respeito das diferenças, especialmente quando, no caso em tela, a diferença esteja fragilizando as pessoas. Não houve no processo de capacitação espaço para troca de idéias sobre, por exemplo, a maneira de se falar de paz em meio à violência, sem carregar uma carga elitista no discurso, afinal, a violência a que se submete a classe média, de onde educadores e especialistas são oriundos, é muito diferente da violência a que se submetem as agentes, nas periferias.

Por meio dos comentários positivos percebemos que a abordagem, ou a forma de reflexão sobre a abordagem, valorizou aspectos mais superficiais da convivência, não aprofundando nas questões realmente relevantes para as agentes.

O que mais aproveitei foram as oficinas com o tema. Vivenciar o conteúdo facilita bastante a apreensão. Propus as oficinas com as agentes e foi muito rico.

Práticas corporais e sua importância para a saúde e questões relacionadas ao ouvir para compreender, escuta empática.

Acho que o ponto que julgo mais importante e que apenas reforçou uma idéia pessoal minha, é a conclusão de que paz nada tem a ver com "pasmaceira". Ou seja, é preciso sim indignar-se, mas sem que isso signifique a tradução em violência – seja ela verbal, psicológica, social, física...lutar é diferente de brigar.

Apesar das muitas controvérsias, não podemos deixar de avaliar a importância e a diferença de os gestores públicos preocuparem-se em dialogar sobre posturas não violentas, especialmente em um programa de educação ambiental voltado para Agentes Comunitárias de Saúde e Agentes de Proteção Social que trabalham em ambientes muito violentos, além de estarem constantemente submetidas às violências simbólicas.

Destacamos alguns pontos para reflexão acerca da formação dos educadores: o primeiro deles é a forma como se desenvolveu o trabalho. As linhas políticas foram sendo definidas no decorrer do processo, e esse é o problema de muitas políticas públicas, pois gasta-se muito tempo com a proposição e o excesso de burocracia e sobra pouco tempo para o planejamento, daí o processo de abóboras se ajeitando com o andar da carruagem.

O segundo ponto, muito importante nesse caso, é a atuação da equipe pedagógica, pois, ao alteraram a proposta inicial, substituindo os coordenadores pedagógicos regionais por uma equipe central, os procedimentos passaram a ser

acertados de acordo com a demanda, não havendo planejamento prévio. Incrivelmente, alguns educadores elogiaram a atuação da equipe. Acreditamos que isso tenha ocorrido por dois motivos: a falta de percepção de que alguns problemas vivenciados não eram responsabilidade dos especialistas, mas sim da equipe pedagógica, e, principalmente, a atuação de uma das coordenadoras, que com sua experiência e habilidade minimizou as deficiências do grupo. Por fim, a falta de material didático, que só foi, minimamente, resolvido por especialistas e equipe pedagógica já no final do processo, causou muito desgaste, dada a variada formação dos educadores. Aqueles que não possuíam formação nas áreas ambientais padeceram com a falta de material de apoio mais específico.

A falta de integração de conteúdos durante a formação, apesar de todo o processo se preocupar com a integração de instituições e políticas, também foi inquietante. A prática não esteve de acordo com a filosofia do Plano de Formação, assim como o tratamento dispensado aos educadores, que não tiveram resgatados nem aproveitados seus conhecimentos prévios. Esperava-se que eles fizessem esse resgate com as agentes.

Outro ponto bastante relevante reside na distância entre a vontade e o fazer em relação às propostas participativas. O PAVS possui a participação em sua essência filosófica, mas o cotidiano exige cultura participativa, o que nem sempre ocorre. Vejam as falas dos educadores com relação a isso, demonstrando a preocupação com formas de participação e ao mesmo tempo a dificuldade em praticá-las:

Como vou agir com minhas ACS?

Sinto-me muito cansada, parece que é uma coisa que suga a gente. O processo para mim foi muito violento, porque não pude usar minha experiência, tive de replicar da mesma forma. Tenho dificuldade de trabalhar com o tempo do PAVS, queria acompanhar as ações, mas não consigo, me senti sempre um peixe fora d'água. O planejamento participativo foi teórico, falaram que era participativo, mas trouxeram o planejamento pronto, módulos e conteúdo.

Se tivesse sido mais participativo talvez tivéssemos menos conflitos.

Acho que planejamento estratégico e participativo é instrumento de cultura de paz, pois capacita as pessoas a planejarem suas ações.

Células de paz – mobilização das comunidades a partir do que já existe também para questões ambientais. Contribuir para que as pessoas percebam que se planejarem as ações terão mais êxito.

Percebemos, nas falas, que há uma reclamação constante pelo fato de sentirem que na prática os processos não foram participativos, apesar de esta ser a proposta. Percebemos que os próprios educadores têm dificuldades em trabalhar de forma participativa. Vejam como exemplo a fala da educadora que se pergunta “como vou agir com minhas agentes comunitárias de saúde?”. Durante uma reunião do Grupo de Trabalho da avaliação, presenciamos o depoimento de uma gestora do projeto, dizendo que estava tentando trabalhar de forma participativa, de acordo com o decidido pelo grupo, apesar de achar que esse tipo de prática já estava superada nas políticas públicas, por não ter gerado resultados. Ou seja, em seu modo de ver, as políticas participativas são coisas velhas, testadas e descartadas.

Apesar de as agentes não terem participado da formulação do PAVS, há diversos relatos sobre a atitude protagonista desse grupo. Pudemos perceber que muitas delas já eram lideranças em suas comunidades e realizavam ações, como a promoção de reuniões em suas Unidades Básicas de Saúde (UBS), com os demais membros das equipes (médicos, enfermeiros, dentistas, psicólogos). Esses encontros tinham a finalidade de apresentar questões ambientais, realizar parcerias com outros programas comunitários, como o MOVA, fazer passeios ecológicos, além de, em conjunto com alguns educadores, promoverem excursões pelo local onde trabalham, resgatando a sua história e com vistas a ações mais efetivas, como o desenvolvimento de uma rádio local, feiras de trocas, oficinas de sabão, montagem de mural com histórico do PAVS entre outras ações.

Foi constante entre os educadores a sensação de descompasso entre coordenação e especialistas e entre equipe pedagógica e especialistas, que para muitos não conseguiram entender a proposta de pedagogia crítica. Isso pôde ser percebido pelas entrevistas realizadas com educadores e que diferenciou da avaliação realizada pela instituição avaliadora. Acreditamos que a instituição avaliadora perguntou, separadamente, aos educadores a opinião a respeito dos especialistas e da equipe pedagógica, enquanto que nós perguntamos sobre a interação entre ambos, veja a fala de educadores a respeito:

As pessoas do grupo conseguiram em suas falas e abordagens transmitir e articular com os educadores, porém, os especialistas não conseguiram entender a proposta da pedagogia crítica, talvez por falta de tempo, de conversa com a gestão e por causa de atropelos no calendário.

Programas do curso bem elaborado, conteúdo instrutivo, mas a falta de diálogo entre especialistas e coordenação atrapalhou.

Coordenação/especialistas/pedagógicos nunca trabalharam com agentes comunitários de saúde [...] quando tem de trabalhar e instruir pessoas sobre um universo que não conhecem.

Não houve abordagem de quem é o ACS. Isso teria facilitado o desenrolar do trabalho.

Opinião corrente entre educadores a respeito das instituições parceiras responsáveis por sua contratação: aquelas que possuíam maiores recursos humanos e de capital davam maior apoio didático/pedagógico aos educadores; aquelas com poucos recursos não proporcionaram apoio suficiente e os educadores tiveram de ter maior *jogo de cintura* para conseguirem elaborar suas aulas com os recursos e conteúdos necessários.

Os educadores, de maneira geral, se surpreenderam com o espírito de liderança das agentes, apesar de todas as dificuldades relatadas. Vejamos esta manifestação em algumas de suas falas:

Já havia trabalhado como voluntário, não como profissional. Percebi que são pessoas que têm muito mais conhecimento da realidade que as pessoas de classe média. Me surpreendi com a capacidade que eles têm de entendimento da realidade, têm consciência crítica de seus direitos.

Mesmo os agentes que receberam com desconfiança mudaram de postura, pois perceberam que podem fazer intervenção sem o amparo do poder público. Alguns já haviam feito algumas ações, mas não tinham conteúdo teórico, o curso deu esse aporte.

Acho que houve mudanças de comportamento e acho que foi importante, mudou a visão. Passaram a ter subsídio para trabalhar com o usuário. As escolas da comunidade, entulho no terreno e rato na escola, a escola resolveu fazer manifestação e distribuição de panfleto, sabendo do curso pediram às ACS para participar da manifestação, outras escolas ficaram sabendo e pediram para as agentes que fossem falar a respeito.

As agentes fizeram visita a uma cooperativa que tinha vários problemas de higiene e resultou em palestra e mutirão de vacinação (iniciativa das agentes).

Acredito que algumas turmas vão conseguir seguir sozinhos por terem estabelecido parcerias.

Ainda com relação aos educadores, percebemos outro sentimento controverso: muitos disseram que o tempo para trocas havia sido retirado pela coordenação, mas foram quase unânimes ao relatar as diversas trocas ocorridas: de experiência, de material, de conteúdo. Acreditamos serem eles muito ligados ao

estabelecido, às regras, não levando em consideração o movimento natural que ocorre quando se juntam indivíduos, fazendo com que, mesmo as situações mais previsíveis, apresentem-se de outra forma, devido à subversão das pessoas.

Um bom exemplo, por eles mesmos, é a sensação de que não gostam de política e não são bons nisso, pois alguns relataram que o projeto era muito político e eles não detinham esta experiência, mas ao mesmo tempo relataram o protagonismo das agentes, não percebendo ser isso ação política.

7.1 Ser educador e educando ao mesmo tempo

Conforme relatado, a proposta pedagógica do PAVS é crítica e baseada em Paulo Freire, ou seja, a teoria e a prática devem estar em sintonia. Além disso, o conhecimento prévio das pessoas deve ser respeitado e aproveitado no processo de ensino e aprendizagem, que se pretende problematizador, por se tratar de educação comunitária, não-formal, pois os conteúdos devem ser associados à vida dos locais, além de ser pensados em conjunto com a comunidade e de acordo com as suas necessidades.

O formato do PAVS favoreceu a troca de experiências entre os educadores e foi elogiado pela maioria deles, que apesar de reclamarem da falta de tempo e espaço para trocas, viram os encontros no Parque do Ibirapuera como momentos prazerosos e ricos em interação, conforme relataram durante a realização dos grupos focais promovidos pelo CEPEDOC.

[...] A quinta a gente está lá, tudo acontecendo, como educador, com os educandos, no sentido de troca. E chega aqui, na segunda e na sexta, com a possibilidade de encontrar essa gama de pessoas, de cabeças, de experiência de vida e buscar, às vezes, soluções que você não saberia dar, ou enfim, trocar: como você resolveria isso? Como você resolveria aquilo? Para tentar levar coisas melhores para a sala, enfim, na outra semana né?

Foi muito forte nos grupos focais, realizados pelo CEPEDOC, e em outros momentos de observação, a relação estabelecida entre educadores e agentes, o respeito pelo conhecimento delas e a sua relação com a comunidade onde vivem e trabalham. Isso foi constatado posteriormente, com as próprias agentes, durante os seminários integradores e nos grupos focais realizados com elas.

Alguns educadores envolveram-se com a realidade difícil das agentes e sentiram falta de espaços para troca de experiências com seus pares. Nesse ponto, mais uma vez, há divergências de opiniões, pois, ao mesmo tempo em que reclamaram da falta de momento e espaço para trocas de experiências, disseram que houve muita troca nos instantes de concentração e relataram a riqueza desse espaço.

A diversificada formação dos educadores talvez explique em parte a divergência de opiniões, pois aqueles que possuíam uma formação mais voltada para os temas em questão, tinham mais tempo para interações, visto que careciam de menos dedicação às pesquisas temáticas.

É importante ressaltarmos que os educadores, enquanto educandos, possuíam comportamento por vezes indisciplinado, e apesar de reclamarem muito da falta de tempo e da necessidade de melhor aproveitamento dele, sistematicamente chegavam atrasados, levantavam muito de seus lugares, dispersavam o ambiente e saíam antes do término das atividades.

Como não houve acordo prévio entre as instituições parceiras e a equipe pedagógica, havia concorrência de atividades, prejudicando o processo de formação, pois algumas parceiras retiravam seus educadores das atividades formadoras para proporcionar-lhes outras atividades concorrentes, separadas do grande grupo.

Essas questões não foram levadas em consideração por parte dos educadores durante as avaliações, o que nos levou a perceber a velha prática de jogar a responsabilidade sempre para o outro, pois uma de suas críticas foi a utilização mal feita do tempo; no entanto, desperdiçaram-no com comportamentos indisciplinados e reuniões separadas, não conseguindo se perceber no processo, o que pesa negativamente nos projetos participativos.

Conforme já ressaltado, apesar da proposta de pedagogia crítica, com respeito aos saberes pré-existentes, não houve valorização dos saberes dos educadores. Em momento algum eles foram chamados a participar mais ativamente do processo de capacitação. Receberam os conteúdos sem muito espaço de interação, pois estavam sempre na premência do tempo, apesar do tempo desperdiçado. Vejam algumas falas de educadores a respeito do assunto:

Eu acho que está tão desperdiçado esse potencial que a gente tem, dos educadores, que eu acho que os próprios educadores poderiam fazer uma formação coletiva. Enfim, é uma idéia.

Acho que a troca de papéis deveria ser mais incentivada para que a gente possa elaborar os estímulos que a gente recebeu. Que possa ser valorizado na nossa experiência, no nosso modo personalizado de preparar aulas, senão fica parecendo que a gente tem que dar a aula que o especialista deu.

A diferença de estrutura das parceiras, que proporcionou diferentes práticas na ponta, não foi devidamente avaliada por parte da gestão, talvez por não terem pactuado anteriormente, talvez por acreditarem que processos em parceria devam ter a devida autonomia, mas muitas vezes as pessoas precisam ser incentivadas a determinadas práticas. Além disso, sempre que há recursos públicos em questão, precisamos avaliar.

As diferenças de estrutura das parceiras, além da falta de entendimento do projeto em sua totalidade contribuíram para a erupção de sentimentos variados, até mesmo com relação à mobilização, que muitas vezes foi vista pelo educador como politicagem. A maioria deles não conseguiu perceber, talvez por falta de maturidade, que o educador era, também, um mobilizador, pois estamos falando de educação não-formal, comunitária, que carrega consigo a energia do cotidiano das pessoas, com todas as suas implicações.

Essa energia não pode ser desprezada durante os processos de vivência comunitários, pois se a ignorarmos, não conseguiremos fazer com que os projetos evoluam, pois ao invés de serem energia transformadora, tornam-se obstáculos. Portanto, é preciso estar em constante reflexão e integração com o universo onde nos inserimos. No caso das agentes, esse universo é o local onde moram, desenvolvem seu trabalho e onde são, em boa medida, lideranças comunitárias.

8 Formação das Agentes: quem são elas?

No Capítulo I apresentamos o Programa de Saúde da Família (PSF) e o Programa Ação Família, das Agentes Comunitárias de Saúde (ACS) e das Agentes de Proteção Social (APS), ligadas às Unidades Básicas de Saúde (UBS) e aos Centros de Referência Ação Família (CRAF). Estamos retomando agora para falarmos da capacitação dessas agentes, pelos educadores formados pelo PAVS.

A capacitação distribuiu-se nas diversas regiões da cidade de São Paulo (norte, sul, centro-oeste, leste, sudeste), sob a responsabilidade das diferentes instituições parceiras, conforme demonstrado no Quadro 2, onde registramos o número de agentes previstas e o número de agentes que realmente foram capacitadas.

Instituição Parceira do PSF	Agentes Previstos		Agentes Capacitados
	Comunitário de Saúde	Proteção Social	
Saúde da Família	684	4	631
Monte Azul	506	14	439
Santa Catarina	363	18	248
Santa Marcelina	1.213	46	1232
CEJAM	506	14	418
Bom Parto	93	10	80
Fundação Zerbini	410	4	0
UNASP	445	14	418
Santa Casa	108	7	76
UNISA	267	14	236
Albert Einstein	387	14	321
UNIFESP	945	10	862
TOTAL	5.927	169	4961

Fonte: Coordenação do PAVS.

Quadro 2. Previsão e número de agentes capacitadas no PAVS por instituição parceira do PSF

A capacitação das agentes iniciou-se em fevereiro de 2007 e estendeu-se por dezoito semanas, incluindo os seminários integradores dos quais falaremos adiante. A divisão dos módulos foi executada de acordo com calendário disponibilizado no Quadro 3.

As atividades realizadas no nível descentralizado, ou seja, nos territórios onde atuam as agentes comunitárias, foram a formação das agentes, ou dispersão, e os seminários integradores. Os atores responsáveis pelo funcionamento das atividades nos locais foram as coordenadorias de saúde, ligadas à Secretaria Municipal de Saúde, os gestores regionais, ligados ao PAVS e as instituições parcerias do PSF com os seus educadores.

As agentes, ao falarem do PAVS, destacaram a importância do processo de formação, mas também a possibilidade de realizarem projetos de intervenção locais com a contribuição da rede de parceiros desenvolvida pelo projeto, como as secretarias e as subprefeituras. Não podemos deixar de falar que o PAVS foi bem

aceito em seu processo de formação, mas também criou expectativas com relação à ação governamental, até mesmo por estarem em regiões muito carentes da cidade, com problemas ambientais graves.

CALENDÁRIO DA FORMAÇÃO

Fevereiro

1ª semana	12	13	14	15	16	Formação dos educadores
2ª semana	C A R N A V A L					
3ª semana	26	27	28	1	2	

Março

1ª semana	5	6	7	8	9	Módulo I: Lixo
2ª semana	12	13	14	15	16	Módulo I: Lixo
3ª semana	19	20	21	22	23	Módulo II: Água e Energia
4ª semana	26	27	28	29	30	Módulo II: Água e Energia

Abril

5ª semana	2	3	4	5	6	Módulo II: Água e Energia
6ª semana	9	10	11	12	13	Módulo II: Água e Energia
7ª semana	16	17	18	19	20	Avaliação do Módulo II e início do Módulo III
8ª semana	23	24	25	26	27	Módulo III: Conv. Saudável

Maio

9ª semana	30	1	2	3	4	Introdução do Módulo IV: Biodiversidade
10ª semana	7	8	9	10	11	Módulo IV: Biodiversidade
11ª semana	14	15	16	17	18	Avaliação Módulo IV e Início do Módulo V: Cons. Responsável
12ª semana	21	22	23	24	25	Módulo V: Cons. Responsável
13ª semana	28	29	30	31	1	Módulo V: Cons. Responsável

Junho

14ª semana	4		6	7	8	Seminário Integrador
15ª semana	11	12	13	14	15	Avaliação do Módulo V e início do Módulo VI
16ª semana	18	19	20	21	22	Módulo VI: Cultura da Paz
17ª semana	25	26	27	28	29	Módulo VI: Cultura da Paz

Julho

18ª semana	2	3	4	5	6	Avaliação e encerramento
------------	---	---	---	---	---	--------------------------

Dias de formação dos Agentes (dispersão)	Dias de formação dos educadores (concentração)
--	--

Feridos	
---------	--

Fonte: Coordenação do PAVS.

Quadro 3. Calendário de capacitação das agentes, PAVS

Durante a realização dos grupos focais com as agentes, outra questão muito repetida foi a falta de escuta prévia com relação aos conteúdos oferecidos, pois elas tinham sugestões e queriam participar mais. Tinham também preocupação com a nova responsabilidade, pois serem muito atribuladas, além de possuírem, em sua maioria, um senso de responsabilidade grande. Isso significa que, mesmo não tendo tempo, o novo conteúdo ira pesar no sentido de ampliarem a visão e o trabalho.

Esperava encontrar aqui pessoas da Secretaria de Saúde e das parceiras para discutir algumas questões, pois apesar do PAVS ser legal é um trabalho a mais e temos de cumprir metas no dia a dia.

Mesmo tendo muito trabalho temos de ir além, os agentes comunitários de saúde têm de ser uma terra fértil.

Além disso, várias agentes disseram que a equipe de saúde da família nem sempre trabalha como equipe, pois os médicos e enfermeiros sempre querem se sobrepor a elas, dificultando o cotidiano e estabelecendo metas burocráticas, fazendo com que falte tempo para o trabalho de mobilização, percebido como atribuição de uma agente comunitária. A maioria das agentes deixa sempre claro em suas falas o sentimento de pertencimento à comunidade e o seu papel de elo entre técnicos e comunidade.

É muito bom ser agente comunitária de saúde, identificar com as pessoas, aí você começa a querer mudar [...].

Como é importante o Programa Saúde da Família, a agente é alguém do meio, pois a comunidade passa por problemas como os nossos.

A agente comunitária é apaixonada pelo que faz. A agente é um elo entre usuário e o restante da equipe.

A agente ajuda na conscientização do usuário, às vezes somos até chatos.

Porém, é necessário que destaquemos que nas regiões onde os parceiros possuem tradição com o PSF, como a Santa Marcelina, que trabalha na Zona Leste, as equipes são mais integradas, com exceção dos médicos, que possuem maior distanciamento. Durante o Seminário Integrador da região Leste, pudemos observar que a maior parte dos gerentes das UBS estava presente, além do coordenador regional de saúde, e de vários subprefeitos. Quando há maior interação, as agentes

sentem-se como elos entre o poder público e a comunidade e fazem o papel integrador de políticas, pois é a parte do todo que está em constante contato com a população.

Uma digressão, se nos permitem: a escola, uma vez voltada para a comunidade, pode associar conteúdos teóricos com os conteúdos da vida, informando sobre políticas e necessidades da comunidade e integrando o poder público à comunidade, aos moldes das agentes, que fazem a ligação entre os postos de saúde e a comunidade.

É como disseram, a gente é a ponte entre o posto e a comunidade e essa é a questão, eu acho que a gente é mais que isso...somos educadores da comunidade. (agente de saúde da zona sul)

A agente de saúde, como membro da comunidade, é protagonista ali, vai ter contato com a comunidade, não apenas com os cadastrados, mas com a igreja, com a creche, com a escola. (agente de saúde da zona sudeste)

Há algo relevante em relação aos grupos focais, que não pode deixar de ser dito. A instituição responsável pela avaliação selecionou as agentes que participariam dos grupos aleatoriamente, ou seja, escolheram aquela que estivesse no número sete das listas de formação, porém, a estratégia mostrou-se ineficaz, pois as agentes estabeleceram o seu próprio critério, que foi o da representatividade: elas elegeram em cada sala quem representaria o grupo.

Cabe aqui a avaliação da forma de conduta: como essas agentes, em sua maioria, são lideranças em suas comunidades, elas não possuem como prática falarem por si e sim representarem os seus grupos de atuação.

Na avaliação final realizada com as agentes, o que elas consideraram como resultados mais relevantes no PAVS foram a maior integração entre as agentes e a possibilidade de maior troca com a comunidade. Falaram que o projeto possibilitou a abertura de canais de troca.

A troca e a integração entre pessoas são importantes no processo educativo, será que são construídos canais de troca com e nas escolas?

Ao longo das observações e durante os grupos focais, ficou claro que, seja em maior ou menor grau, o processo de educação ambiental mexeu com o cotidiano das Unidades Básicas de Saúde e dos Centros de Referência Ação Família, desde

pequenas atitudes, como passarem a levar sua caneca para não usarem copos descartáveis, até projetos de coleta seletiva.

Elas estavam sempre querendo deixar registrado que não eram mais as mesmas após a capacitação, até dentro de suas casas, em relatos como a redução da conta de luz, e água, ao diminuírem, por exemplo, o tempo de banho. Ao fazer coleta seletiva doméstica, passaram a ver os catadores de outra forma, como agentes ambientais importantes. Houve mudanças de comportamento, não sabemos se sustentáveis, pois isso só o tempo nos dirá.

Listamos a seguir alguns dos projetos e ações desenvolvidas a partir da formação e pela mobilização das agentes na comunidade, que valem ser destacadas:

- Separação de materiais utilizados em sala de aula para reciclagem.
- Participação de agentes comunitárias de saúde na implantação de coleta seletiva em instituições onde acontecem as formações e em unidades básicas de saúde.
- Desenvolvimento de mutirões nas unidades para plantio e limpeza das áreas verdes.
- Campanha *adote um copinho*.
- Criação de um programa de rádio.
- Elaboração de diagnóstico da comunidade.
- Atividades e campanhas de sensibilização da comunidade para questões de saúde e meio ambiente.
- Implantação de cooperativas de reciclagem e de coleta seletiva em unidades de saúde e em creche das comunidades, vinculadas à geração de renda.
- Capacitação para os catadores da região, com proposta de organizarem-se em cooperativa.
- Produção de sabão com o óleo coletado pela comunidade em uma associação local.
- Produção de papel reciclado.
- Concurso de receitas de pratos elaborados a partir do reaproveitamento de alimentos.
- Feiras de produtos e artesanato reciclados.

- Mutirões de limpeza.
- Formação de grupo para atuar no comitê da bacia hidrográfica da região.
- Elaboração de cartilhas para as escolas.
- Formação de comissão com uma creche da região para iniciar projeto de intervenção local.
- Aplicação da agenda 21 local no bairro.
- Projeto de construção de uma praça.
- Projeto de construção de espaço de recreação para crianças do bairro.
- Formação de centro de educação ambiental no bairro.
- Elaboração de cartilhas educativas.
- Replicar o curso que as ACS estão tendo para a comunidade.
- Elaboração de uma Hemeroteca e Mural.
- Desenho de projetos a partir da construção dos biomapas da região.
- Surgimento de projetos que emergem da atuação dos agentes, como replicar conteúdos, orientações para a comunidade, organização de palestras.
- Participação das agentes em eventos relacionados ao meio ambiente na comunidade. A articulação também foi construída quando o trabalho dos agentes de uma região tornou-se matéria de um jornal local, dando visibilidade ao seu trabalho, fortalecendo-as no contexto regional.
- Reunião de educadores com subprefeituras, com a supervisão de saúde local e com gerentes de saúde, a fim de falar sobre o PAVS, seus projetos e possibilidades de estratégias futuras.
- Ação local de mobilização para limpeza de determinadas áreas.
- Formação de guias ecológicos mirins para atuarem na região com o fim de preservar o local. A idéia das agentes comunitárias de saúde propicia um trabalho de educação de longo prazo, pelo envolvimento de crianças e adolescentes, e potenciais resultados que podem estimular e contagiar todo o restante da comunidade.

O registro dos relatos de algumas agentes sobre a aquisição do novo conhecimento é simbólico, pois seus olhares recaíram sobre o valor da informação como arma poderosa para a atuação na comunidade, ao perceberem que o trabalho

que desenvolvem é também de articulação de várias forças, a saber, comunidade, agente público, ONG, parceiros privados.

Dentro do curso foi mostrado onde que a gente poderia buscar parcerias. Não que você ia conseguir de imediato, mas com quem você, aonde você poderia. Para mim isso foi bom porque eu desconhecia isso. Eu achava que ou era Prefeitura, Estado, ou então nada. E de repente você pode ter um patrocínio de uma empresa tal, me abriu bastante a visão, para muitas coisas.

A viabilização de parcerias para desenvolvimento de projetos comunitários foi destacada como uma das principais ações do PAVS, para o bem e para o mal, pois perceberam que o poder público deixa muito a desejar nos bairros periféricos, onde faltam coisas fundamentais, como saneamento básico. Os córregos ainda estão abarrotados de lixo e poluídos, mas, por outro lado, há uma percepção de suas responsabilidades como cidadãos.

Esse tipo de projeto sempre explicita as fragilidades do setor público, pois cria expectativas para além das possibilidades de resolvê-las. Mas será que processos educativos dessa natureza não cumprem exatamente este papel, de trazer informação, consciência das responsabilidades compartilhadas e o despertar do incômodo com questões prementes, suscitando a ação?

9 Seminários Integradores

Durante os seminários integradores pudemos perceber essa força de mobilização e articulação por parte dos educadores, das instituições parceiras e das agentes. Eles conseguiram trazer, para os eventos, vários e potenciais parceiros locais, especialmente organizações não governamentais que atuam com questões ambientais nos territórios. Além disso, foi um momento de exposição do PAVS para parte do setor público ainda não sensibilizado, protagonizado pelas agentes que aproveitaram o espaço para mostrar o que estavam fazendo a partir da formação.

Os seminários aconteceram na totalidade das regiões e envolveram todos que estavam participando da capacitação, ou seja, educadores e agentes.

Estávamos acompanhando o seminário da Zona Leste e houve um relato muito rico de um grupo de agentes, que se reuniu com os agentes de zoonoses e, juntos, convocaram a comunidade para falar das conseqüências do acúmulo de lixo no córrego limoeiro. Além disso, relataram que estão buscando parceria com o

poder público por meio da subprefeitura, para continuarem a ação de recolher o lixo. Quando terminaram, apresentaram o trecho de um texto de Leonardo Boff que vale ser destacado, pelo sentido apreendido pelas agentes: “Conhecer, em si, não transforma a realidade, transforma a realidade a conversão do conhecimento em ação transformadora e a ação transformadora em conhecimento”

Esse texto nos remete à escola, que, a nosso ver, deve ser a irradiadora de informações para a comunidade onde está situada, além de ser o instrumento de transformação do conhecimento em ação transformadora. E nesse ponto acreditamos que a educação formal tem muito a aprender com a educação não-formal.

10 Questões da gestão que se ligam ao processo de formação de educadores e agentes

É fato que nosso olhar é sobre o processo de formação das agentes e o currículo da educação não-formal. Porém, o PAVS, por ser um projeto de desenho inusitado e complexo, exige um olhar macro sobre o todo, para entendermos melhor determinadas práticas em campo, especialmente, por se tratar de uma tentativa de integração de políticas, o que, infelizmente, ainda não faz parte da cultura de gestões governamentais em seus três níveis.

Para visualizar melhor esta complexidade voltemos, novamente, à Figura 1 da página 30, que explica esquematicamente a organização do Programa.

Por ter tamanha complexidade e envolvimento de vários atores públicos e privados, não há como falarmos da formação explicitando apenas o trabalho de campo, sem mensurarmos as etapas percorridas e todos os atores envolvidos, o que, conforme demonstrado pelo monitoramento, influenciou a formação, seja dos educadores, seja das agentes.

A avaliação específica com os membros da gestão, realizada pelo CEPEDOC, levantou dados curiosos, que valem destaque para nossa reflexão. Como aspectos relevantes positivos comuns entre vários respondentes, podemos destacar a importância da tentativa de se fazer políticas integradas com visão intersetorial; a incorporação de atores multifacetados; o estímulo para o desenvolvimento de projetos de intervenção locais; o envolvimento de gestores públicos de diferentes áreas; a possibilidade de manifestação de todos os atores; e o incentivo às agentes. Como aspectos relevantes negativos, destacamos a forma

como foi planejado o programa; a estrutura de decisão pouco clara; a falta de espaço de pactuação; a impossibilidade de incorporar as experiências das instituições; a descentralização excessiva; a necessidade de uma coordenação mais presente; a falta de suporte pedagógico e material didático; e a indefinições de papéis.

Conforme pudemos verificar, as questões boas e as ruins são muito próximas, e na maior parte das vezes dizem respeito a coisas da mesma natureza, como participação, descentralização, gestão horizontal, dificuldade de encontrar seus papéis, quando estes não são delegados. Esses fenômenos se dão pelo que já repetimos nesta análise, a forma inovadora de se pensar em uma política pública. Mas, tanto positiva como negativamente, elas afetam a formação e é isso que tentaremos verificar.

Durante a observação da formação, na dispersão, alguns problemas saltaram à vista, como a maneira de alguns educadores transmitirem os conteúdos, de forma pouco criativa e sem conexão com a prática, o que podemos colocar na conta da gestão, que por desarticulação não se atentou em resolver as questões levantadas pelo monitoramento. Outro aspecto da mesma questão foi a falta de material didático, além da falta de segurança sentida em alguns educadores, talvez pela pouca experiência, talvez por serem de outras áreas.

As agentes com freqüência solicitaram maior participação na escolha dos temas das formações, além de pedirem coisas práticas, como técnicas de elaboração de projetos, que no caso do PAVS faria a diferença, visto que teriam de desenvolver projetos de intervenção local.

A diferença de atuação das instituições parceiras foi determinante durante o processo. Algumas eram muito ordenadas e escolheram lugares agradáveis para a capacitação, como os parques, ou locais com infra-estrutura para visitas. Organizaram almoços coletivos, que se mostraram bons espaços de troca. Outras, ao contrário, viabilizaram pouco ou nenhum momento extraclasse. Escolheram lugares pouco apropriados para a capacitação, com escassa ou nenhuma estrutura e não contribuíram para municiar os educadores de materiais didáticos facilitadores. Durante os grupos focais ficou clara a diferença de ação. Acreditamos que a gestão deveria ter estabelecido uniformidade de ação das parceiras, visto que receberam o mesmo recurso público.

10.1 Equipe Pedagógica

A equipe pedagógica merece análise à parte, pois não houve interação entre os membros para que pudéssemos chamá-los de equipe, o que, a nosso ver, influenciou negativamente a formação nos dois momentos, de concentração e dispersão, e pensamos que, neste caso, a gestão deveria ter interposto sua autoridade.

Ao terem problemas com a contratação dos coordenadores pedagógicos, previstos no primeiro momento, e optarem pela equipe pedagógica, a gestão deveria ter formado uma equipe de verdade, mas diferentemente disso, contrataram quatro consultores que trabalhavam em horários discrepantes e se encontravam muito pouco, resultando em comportamentos diferenciados, valendo destacar que uma das equipes, conforme já falamos, desempenhou um trabalho maravilhoso, conseguindo dar certa direção pedagógica ao processo.

Em entrevistas realizadas com parte da equipe, verificamos que de fato não havia sintonia de atuações, pois os horários sequer favoreciam os encontros. Vejamos as falas de integrantes, que em entrevista afirmaram não considerar que ali havia um grupo:

A equipe pedagógica não é exatamente uma equipe, há reunião quinzenal com as parceiras onde se discute mais questões administrativas que pedagógicas.

São muitos egos juntos, tive de ir cavando um espaço para trabalhar, seja por desintegração da equipe pedagógica, seja por duplicidade de funções com as parceiras.

Relação entre equipe pedagógica e especialistas também não houve, fazendo com que os ajustes dos conteúdos à proposta pedagógica fossem realizados à queima roupa, sem reflexão, provocando conseqüências na ponta, como aulas distantes da realidade das agentes, pouco participativas e às vezes sem muita segurança por parte do educador. A respeito disso um membro da equipe falou que: “A metodologia podia ser mudada, a aula de sistematização só ocorreu no final. Houve conteúdos aprofundados desnecessariamente com aulas muito expositivas, não possibilitando a reflexão.”

No entanto, mesmo tendo críticas em relação à metodologia utilizada por alguns especialistas, a equipe pedagógica pouco ou nada interferiu, o que causou, a nosso ver, uma disparidade de atuações na concentração e, principalmente, na dispersão, com os educadores menos experientes.

O projeto previu, ainda, uma equipe pedagógica e um fórum pedagógico. Sobre a equipe, já falamos ser formada por quatro consultores; o fórum era formado por esta equipe e por representantes das instituições parceiras. Eles se reuniam quinzenalmente, mas como não houve nivelamento de ações, não discutiram questões pedagógicas, mas sim questões administrativas pendentes, o que permitiu que cada um desempenhasse seu papel à sua maneira, causando desnível de ação nas localidades, ou seja, as instituições, nos territórios, agiam de forma individualizada, oferecendo pouca estrutura física e aporte didático/pedagógico, o que, de acordo com nossas observações influenciou a qualidade do trabalho.

Outra questão que merece destaque foi o fato de a equipe pedagógica do PAVS nunca ter se deslocado até a ponta para ver o trabalho de perto, monitorá-lo, ação desenvolvida apenas através do olhar da equipe de avaliação e monitoramento. Alguns membros sequer conheciam a realidade e o cotidiano das agentes, não percebendo como as relações se davam nas UBS e nos CRAF, à exceção do mais experiente deles, que trabalhava com a formação dos ACS.

O que pudemos depreender foi que os processos educativos não são percebidos como processos de fato, mas como ações estanques, talvez, por influência da educação formal e dos currículos fechados e pré-estabelecidos, elaborados entre quatro paredes e enviados às escolas, mesmo que não saibamos identificar as alteridades, ou seja, aqueles que estão no final da cadeia e não os vemos, por serem invisíveis, já que estão no não-lugar.

Essa crítica está dirigida à equipe pedagógica, pois os gestores que pensaram o projeto pensaram exatamente por terem sensibilidade com as *franjas sociais*. Não podemos retirar a parte boa do processo, que foi bastante significativa, especialmente, pelo perfil das agentes comunitárias e suas posturas atuantes e de liderança em suas comunidades, porém, há que se ressaltar que uma atuação intensiva da equipe pedagógica, acompanhando de perto a formação dos educadores e a formação das agentes, provavelmente, com a proposta da

pedagogia crítica sendo atendida, os resultados poderiam ter sido melhores, pois a experiência somada é acrescida em progressão geométrica.

Além disso, podemos pensar que se não há integração no nível central, como propor integração no nível descentralizado? Não temos como transmitir o que não conhecemos, especialmente porque, como já foi mencionada, a idade média dos formadores era muito baixa, conseqüentemente, suas experiências ainda imberbes, o que não facilitou a transformação dos conhecimentos em ações.

10.2 Observação das reuniões do Grupo de Trabalho de Avaliação

O GT de avaliação, já citado durante o relato da oficina de avaliação, pretendia ser um grupo agregador de todos os atores envolvidos no PAVS, porém, a nosso ver, já iniciou com uma falha, pois não havia representação dos educadores e dos agentes. Os demais foram convidados, mas não tiveram uniformidade na participação, nem sempre os representantes das diversas instituições eram os mesmos ou estavam legitimados pelos respectivos coletivos, além disso, a presença variou muito no decorrer das seis oficinas realizadas.

As atribuições pactuadas do GT foram:

- a) Institucionalização do processo de avaliação participativa e monitoramento;
- b) Reflexão sobre a avaliação e sua articulação com o andamento do projeto;
- c) Contribuição para a disseminação e comunicação, junto a seus pares, das questões relativas à avaliação e monitoramento do projeto;
- d) Contribuição para garantir a sustentação do processo de avaliação e monitoramento.

O GT seria, a princípio, o espaço de discussão e pactuação dos diversos instrumentos de avaliação, porém, percebemos que a capacidade de troca foi diminuindo, significativamente, ao longo do processo. Muitos instrumentos foram discutidos apenas entre os membros da equipe de avaliação. Acreditamos que isso tenha ocorrido pelas constantes flutuações dentro do grupo, e, de qualquer forma, o processo que se pretendia participativo, nem sempre o foi. A institucionalização do

processo avaliativo sofreu dificuldades por estar em franca concorrência com as atribuições da gestão, pois não conseguiram estabelecer uma parceria legítima.

Mesmo com as dificuldades relatadas, o GT de avaliação foi um fórum importante de troca de informações entre os gestores regionais, coordenação, avaliação, parceiras e instituições governamentais (saúde e meio ambiente, pois a assistência nunca esteve presente), além de ser palco de sugestões, tais como a necessidade da integração de todos os órgãos governamentais no momento da avaliação e monitoramento, a necessidade de perguntas específicas sobre o legado do projeto e sua possibilidade de sustentabilidade, suscitando a reflexão entre os diversos atores. Essa questão é muito importante, pois acreditamos que a avaliação tem, também, o papel de sustentação dos projetos sociais.

A primeira oficina apresentou a linha histórica do projeto e houve proposta de continuarmos, ao longo das oficinas, completando esta linha, porém, isso não ocorreu, o que gerou um prejuízo de desconexão histórica, pois aí reside outra função da avaliação e monitoramento, escrever a história, o que foi suprido pelo relatório final, porém, não participativamente, conforme pensado de início.

A intensa troca das representações no decorrer das oficinas também causou discontinuidades, já que sempre havia alguém novo, para o qual o GT devia ser apresentado. O espaço proposto para troca de informações e instrumentos de monitoramento não foi privilegiado pela gestão, pois notamos que avaliação, gestão e comunicação não trabalharam de forma solidária, mas sim concorrentes e solitárias. Esse foi um dos motivos de não levarem em consideração várias questões de monitoramento que apontavam para ajustes na condução do projeto.

Mesmo assim, inúmeros problemas detectados durante a formação dos educadores, trazidos para discussão no GT, conseguiram ecoar nos fóruns responsáveis e foram sanados, não com a velocidade devida, mas ainda em tempo. Isso demonstra a importância de espaços dessa natureza em projetos que envolvem uma quantidade grande de parceiros públicos e privados.

Algo que deve ser pensado e amadurecido para outros projetos é o caráter educativo de processos avaliativos, pois nos dão a dimensão do todo e retroalimentam o processo, trazendo argumentos para o seu aperfeiçoamento. Além disso, por mais que não tenhamos a cultura da avaliação de projetos de políticas públicas, o simples fato de fazermos avaliações suscita a discussão e a curiosidade

a respeito, trazendo elementos novos à mesa, como a necessidade de prestarmos conta de nossos trabalhos, especialmente se o fazemos com recursos públicos, pois a correção de falhas durante o percurso reduz custos.

Nesse aspecto o PAVS foi inovador, pois avaliou e monitorou as ações do princípio ao fim, o que causou estranhamento entre gestão e avaliação, pela novidade apresentada em sua concepção e execução. Para além da gestão, proporcionou fóruns onde educadores e agentes puderam apresentar suas angústias, como a falta de participação na escolha dos conteúdos de capacitação.

10.3 Entrevistas com os gestores do PAVS

Além da equipe pedagógica, realizamos entrevistas com membros da equipe executiva do projeto, para o esclarecimento de questões acerca da visão sobre o papel da educação em processos de implantação de políticas públicas, as dificuldades e facilidade em se trabalhar com parcerias e na tentativa de estabelecer integração de políticas sociais. Além disso, era importante saber como as equipes viam as agentes no processo.

Houve alguns nivelamentos nas respostas com relação às agentes, a saber, o fato de terem sido escolhidas por fazerem parte da comunidade, o que era um ponto estratégico, ou seja, o fato de já possuírem laços comunitários respeitados, as respaldavam como legítimas para falarem de assuntos que extrapolam o roteiro tradicional da Agente Comunitária de Saúde ou da Agente de Proteção Social. Como exemplo, vejamos algumas falas:

Os agentes foram escolhidas por serem membros que tem inserção e formação mais próxima da maioria do povo.

Não há no poder público, trabalhadores que tenham, por dever de ofício, tão grande e profundo contato com cada membro da comunidade.

O relacionamento que os agentes comunitários desenvolvem com as famílias moradoras dos seus respectivos territórios de atuação, permite uma relação de confiança tal que eles podem falar de um largo conjunto de temas sem causar estranheza.

Ter agentes que fazem parte da comunidade é muito relevante na visão de boa parte dos gestores: “O fato de serem moradores do entorno os qualifica como interlocutores válidos para tratar dos temas a que o PAVS se propôs (a) desenvolver.”

Algo nos pareceu bastante revelador e preocupante, a forma como os gestores percebiam os saberes das agentes. Apesar de acharem que elas são atrizes estratégicas nesse palco proposto de integração de políticas e saberes, não percebiam seus conhecimentos como *educação*. Vejam, por exemplo, a fala de alguns gestores a respeito disso:

[...] a proposta é de diálogo e não de ensino, pois o critério é quem pode refletir e dialogar com a maior parte das pessoas.

A linguagem necessária para um bom diálogo com as comunidades mais carentes também é patrimônio destes profissionais muito mais do que dos demais membros da equipe de saúde.

São conceitos muito difíceis e novos, o próprio agente se sente inseguro porque a própria cultura autoritária não permite que o agente seja ouvido pela equipe do PSF, houve caso de regionais que quiseram afastar os agentes.

Ao mesmo tempo em que essas falas refletem boa vontade para com as agentes, percebendo-as como importantes e legitimadas pelas comunidades, há uma sensação de que esses gestores separam e valoram os saberes acadêmicos e os saberes empíricos, acreditando que deve existir uma forma de diálogo mais próxima do *povo* e esse diálogo não está com médicos e enfermeiros, que sequer podem ouvir as agentes. Como é possível desenvolver um programa como o Programa de Saúde da Família sem trocas entre equipes e comunidade?

E como será possível a escola interagir com a comunidade se os valores comunitários são vistos de maneira desvalorizada e pejorativa? Os saberes não são *ensinamentos*, apenas *diálogos*¹⁹, não que o diálogo não seja importante, mas da forma como foi colocado, está inferiorizado com relação ao ensino.

Além disso, falam de *cultura autoritária*; cremos que poderia ser autoritária e preconceituosa, que não vê como legítimo o que não é *científico*, o que afasta ainda mais a escola da comunidade, pois como o saber escolarizado é o valorizado, não poderá se contaminar com o empirismo popular.

Talvez por essa formação preconceituosa, oriunda de nossa origem patrimonialista e autoritária, haja dificuldade com o estabelecimento de parcerias entre os órgãos governamentais e desses com os não governamentais, além da legitimação dos espaços participativos, conforme verificado em algumas falas:

¹⁹ Durante a entrevista realizada com os gestores, percebemos que quando falavam de ensino e diálogo estavam estabelecendo uma escala de valor, sendo que o diálogo estava desvalorizado em relação ao ensino.

Nunca falamos tanto de integração e nunca tivemos tanta desintegração [...]

[...] espera-se que o PSF faça a integração com a educação escolar, mas acho que a integração deveria começar desde o nível central. Quando percebi a distância entre saúde e ambiente, como colocaríamos educação neste momento?

A própria escola deveria ser vanguardista na apresentação da integração de currículo formal e não-formal, pois ela é a instituição apropriada para a legitimação desse saber não escolarizado, mas tão próximo da comunidade, o que a capacita como veículo de emancipação social. Além disso, ela pode ser a porta-voz de sua legitimação como instituição da comunidade e não propriedade do Estado imposta à sociedade.

Além do fato de percebermos que os próprios gestores, que optaram por terem as agentes como atrizes estratégicas do projeto, terem desconfianças veladas sobre sua capacidade de condução de processos de ensino/aprendizagem - a nosso ver, por não perceberem que esse movimento pode ocorrer fora da escola - percebemos, também, que ainda falta um longo caminho na construção de uma democracia sólida.

Sentimos durante as entrevistas que a maior inquietação de diversos atores foi o que chamaram de clareza dos pactos. No princípio, acreditavam que a maior força do projeto fosse o conjunto de parceiros, ao final, criticaram os diversos protagonistas. Percebemos que ainda há muita dificuldade em se trabalhar de forma horizontal, sem que uns se sobressaiam em relação aos outros. Assim, o que o projeto tinha de mais positivo no início, ou seja, as diversas parcerias, passou a ser o maior problema, pois ao invés de trabalharem as divergências e conflitos, os gestores optaram por trabalhar cada um em seu casulo, deixando de contribuir na construção dessa experiência nova de gestão. Vejam algumas falas com relação ao futuro do projeto:

Cuidar para que a pactuação das relações de trabalho seja compatível com as necessidades do Projeto.

Cuidar para que os pactos sejam claros, transparentes e aceitos pelos vários participantes e instituições.

Eu acho que a coordenação é um pouco distante, as pessoas são simpáticas, toda vez que eu chego tem alguém da coordenação para colocar alguma coisa que eu precise, mas parece que é uma coisa que não está junto, está separado, ou está em cima, não está na horizontal.

Fortalecer canais internos de comunicação.

Passados alguns meses do término da fase de implementação do PAVS, entrevistamos sua coordenadora, buscando informações a respeito do desenvolvimento do processo, que segundo ela atravessou um interstício e agora estaria concluindo sua segunda fase.

As informações obtidas, somadas às notícias inseridas nas salas de situação²⁰, sobre os projetos que estão sendo desenvolvidos, mostrou-nos que os problemas com relação à gestão, levantados na primeira fase, como a falta de integração de equipes, a indefinição de papéis, a concorrência entre as áreas dissiparam-se, a partir do interstício, quando houve planejamento,

Ao término da primeira fase, em julho de 2007, a SVMA precisou elaborar um aditivo ao PRODOC e submetê-lo à aprovação dos demais parceiros, em especial, alguns órgãos federais, por se tratar de um projeto de cooperação técnica, mas os trâmites burocráticos paralisaram o projeto. Por um lado foi negativo, por promover desmobilização e até perda de equipe; por outro, possibilitou um tempo para reflexão e planejamento, promovido pela equipe gestora, com a participação de todos os parceiros.

Nesse planejamento, questões como a disparidade de atuação das instituições parceiras do PSF e as outras já citadas, como falta de cultura da integração e da participação, foram discutidas e, de acordo com a coordenação, resolvidas.

O processo de planejamento promoveu uma reescrita do projeto, gestando o documento intitulado *Histórico do PAVS*, o qual anexaremos a esta pesquisa, e outro documento com as competências de cada um, individualmente e no grupo, gerando transparência entre as equipes e, conseqüentemente, uma relação de confiança.

Nas regiões o PAVS também não parou, apesar de ter ficado em *baixa rotação* nos locais menos mobilizados. Os gestores regionais continuaram indo a campo e realizando pequenas ações junto às agentes. O planejamento, de acordo com a coordenadora, resolveu parte do desnível entre as instituições parceiras, que passaram a ter maior consenso nas ações, pois, continuaram responsáveis pelos educadores, agora em menor número (cerca de trinta), e desempenhando outro

²⁰ A partir de meados da primeira fase do PAVS, a equipe de comunicação criou e alimenta um Blog com o histórico do projeto, as ações de capacitação e os projetos de intervenção que estão ocorrendo nas regiões, sob a responsabilidade das agentes.

papel, o de motivadores e facilitadores de grupos de agentes no desenvolvimento de projetos de intervenção (cerca de duzentos).

Por pressão dos territórios os educadores, gestores regionais e demais parceiros das secretarias de saúde, meio ambiente e assistência social estão desenvolvendo indicadores de sustentabilidade dos projetos de intervenção após o término do PAVS. Para a coordenação, é perceptível que as agentes estão atuando com o olhar mais ampliado e qualificado.

Essa amplitude de olhar envolveu e mobilizou os outros membros de algumas equipes de saúde da família, fortalecendo as ações, pois agora *legitimadas* por médicos e enfermeiros, que perceberam a importância do projeto e da ação integrada saúde/ambiente. Além disso, ainda de forma tímida, alguns CRAF integraram-se às UBS.

Instada a opinar sobre a integração de políticas, a coordenadora acredita que em certa medida pode-se dizer que houve integração, não em nível de direção, mas nos níveis descentralizados das secretarias, pois os servidores nessas instâncias estão participando e facilitando ações, sem impedimentos dos níveis centrais. As subprefeituras, algumas com intensidade e outras timidamente, também estão mobilizadas para os projetos.

Percebemos, após a visita ao nível central do PAVS, no Parque Ibirapuera, aproximadamente um ano após a nossa retirada de campo, que aparentemente alguns problemas graves, citados ao longo da pesquisa, foram sanados com vistas à sustentabilidade do projeto. Alguns rumos foram corrigidos, o que nos parece bastante positivo, visto que um dos problemas das políticas públicas é a dificuldade em fazer correções durante o caminhar, perdendo oportunidades de melhoria dos projetos.

Vimos a ação também como resultante da participação, pois, ao mesmo tempo que esta foi motivo de discórdias, por não terem se apropriado das condições de se trabalhar em parceria, ouvindo os demais participantes, perceberam, após discussão e reflexão, que o melhor do projeto era a energia da construção coletiva, e somente por meio dela poderiam fazer uma retomada de percurso, compartilhando pensamentos e ações.

CAPÍTULO III.

O LUGAR DE ONDE SE FALA

11 A forma de olhar

11.1 Santos e o *inédito viável*

A abordagem qualitativa que apresentamos foi revisitada por Santos (2002a, 2002b e 2006) que define:

[...] toda a teoria que não reduz a “realidade” ao que existe. A realidade qualquer que seja o modo como é concebida é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado.

Santos (2002), ao criticar o projeto de modernidade, expõe que suas promessas não foram cumpridas ou que sua realização resultou em efeitos perversos. Além disso, o autor acredita que o modelo epistemológico da modernidade apresenta, há muito, sinais de exaustão, apontando para o imperativo de uma mudança paradigmática.

O olhar do sujeito racional, que examina tudo e os transforma em objeto, perdeu a relação intuitiva com seu meio e, portanto, perdeu os elos, prendendo-se em seu próprio silêncio, transformando o outro de si em objeto de observação passiva, que se confronta com a pesquisa participativa, onde o outro é sujeito e faz parte da ação.

Santos (2002), apesar de crítico da modernidade, não se considera pós-moderno. Para ele não houve rompimento, mas sim um novo olhar indutor de novas práticas capazes de resolver os impasses herdados dos preceitos modernos. Inserido então na modernidade, o autor nos faz refletir sobre aspectos críticos fundamentais: o primeiro é a impossibilidade de o paradigma dominante oferecer estratégias emancipatórias, pois todas estão fadadas a tornarem-se estratégias de regulação; o segundo é a proposta de distanciamento, ou, usando o termo do próprio autor, a *desfamiliarização* em relação ao que está estabelecido, pois temos de criar novos sentidos comuns e não nos afastarmos deles, criando pretensas

vanguardas; o terceiro é a auto-reflexividade da teoria crítica moderna que, ao criticar, não realiza autocrítica, fazendo com que tome ares de verdade aquilo que ela propõe.

A crise de exaustão vivenciada pelo atual paradigma poderá ser contribuição à crítica das ciências pautadas pela distinção entre sujeito e objeto, natureza e sociedade ou cultura, pois estamos no fim de um ciclo de hegemonia de certa ordem científica (Santos, 2003, p. 19), de uma concepção de realidade dominada pelo mecanicismo determinista. Essa crise abre a possibilidade de geração de novo paradigma, designado pelo autor como pós-moderno de oposição, do qual ele espera ter uma perspectiva de racionalidade mais ampla, não centrada na dicotomia natureza/cultura, além da possibilidade de haver mais equilíbrio entre o conhecimento científico e os outros conhecimentos, uma maior aproximação entre ciências naturais e ciências sociais.

Apesar de utilizar o termo pós-moderno, o autor acredita que ele seja temporalmente inadequado, pois não compartilha do pensamento que defende a ruptura ou transição modernidade/pós-modernidade. Além do mais, para ele, qualquer possível ruptura ou transição pode novamente beneficiar as sociedades mais desenvolvidas, que realizaram a modernidade mais profundamente, visto que o mundo é díspar e não vive as mesmas realidades, devido às suas inúmeras formas de desenvolvimento e exploração.

O colonialismo é visto por Santos como uma das perversidades cometidas pela modernidade, em que descobridor e descoberto são identificados pela quantidade de poder que detêm.

Aquele com maior poder declara-se descobridor e, portanto, dono daquilo que supostamente descobriu. Além disso, o suposto descoberto estará sempre em desvantagem em relação ao seu suposto descobridor, pois carrega consigo a idéia de inferioridade, de *outro*. Visão que só se reforçou ao longo do processo de colonização, permitindo que o colonizador colocasse o colonizado na posição de subalterno.

O aventureiro descobridor, ao lançar-se na aventura colonizadora, já levava em sua bagagem a certeza da superioridade de poder, portanto, já imaginava o "outro" como inferior. O autor aponta-nos as diferentes visões do colonizador em relação ao Oriente e em relação à África e à América. O Oriente, embora esteja na origem da

civilização e fazer parte das raízes ocidentais, é tratado como o outro, atrasado e incivilizado, inferior. O Ocidente é *dinâmico* o Oriente é *estático*. Para o colonizador ocidental, os orientais precisavam ser domados, o que tentaram fazer por meio de guerras desde as cruzadas.

Os povos da América Latina e da África encontravam-se em patamar ainda mais inferiorizado, pois não eram temidos como os orientais. Eram considerados selvagens, semi-humanos, animais, seres inferiores que podiam ser escravizados, sem ser reconhecidos como donos da terra. Precisavam apenas ser polidos pelo colonizador, para que fosse subalterno deste, e caso o colonizado se recusasse a *ser civilizado*, poderia ser castigado ou morto.

Sobre a colonização e os colonizados, Bhabha (2007, p. 75) corrobora o pensamento de Santos, quando diz que a ambição do colonizador causou a mumificação cultural do colonizado, na intenção de modernizá-lo:

A figura representativa dessa perversão como pretende sugerir, é a imagem do homem pós-iluminista amarrado a, e não confrontado por, seu reflexo escuro, à sombra do homem colonizado, que fende sua presença, distorce seu contorno, rompe suas fronteiras, repete sua ação à distância, perturba e divide o próprio tempo de seu ser. [...] Não o eu e o outro, mas a alteridade do Eu inscrita no palimpsesto perverso da identidade colonial.

A modernidade produziu valores universais que não conseguiram ultrapassar as fronteiras da nossa cultura ocidental hegemônica, retirando a voz das outras várias culturas, que só conseguem falar de si por meio do outro e apenas na língua do outro, ou silenciam-se, daí a dificuldade de aceitação da diferença.

As gerações sobreviventes da Segunda Guerra Mundial, na tentativa de construção de um modelo ético universalizado, superador dos traumas deixados pelos vários episódios de tentativa de apagamento do outro, não conseguiu dialogar com as diferenças, tornando-as ingovernáveis. O Ocidente não pôde dialogar com o Oriente, pois jamais conseguiu pensar além de sua lógica.

O autor critica ainda a descontextualização da produção do conhecimento, que, ao abstrair-se da realidade, torna-se absoluta por estar afastada das conseqüências de seu surgimento. A forma de minimizar essas conseqüências seria diferenciar e valorar objetividade e neutralidade: “A atitude do cientista social crítico deve ser a que se orienta para maximizar a objetividade e para minimizar a neutralidade.”

Em nome da regulação, o conhecimento-emancipação acabou marginalizado. Dentro do novo paradigma proposto pelo autor há possibilidade de transformação do então objeto em sujeito, ou seja, o conhecimento deixaria de ser a ordenação e passaria a ser o instrumento de emancipação do outro, ou melhor, solidariedade.

Esse novo paradigma é aquele que Santos intitula como *pós-moderno de oposição* ou *eco-socialismo*, que parte da premissa da democracia radical, um futuro entre outros futuros possíveis, diferentemente do *pós-moderno de celebração*²¹, que faz apologia à repetição acelerada do presente. Além disso, o autor recusa a visão universalista moderna, propondo como alternativa uma *normatividade calcada em ações sociais, de modo participativo e multicultural*. Ele reconhece que a modernidade deve prestar contas à sociedade, especialmente, aos povos subalternos, que estiveram sempre oprimidos, vítimas da modernidade que se apresentou apenas para uma parcela da humanidade.

Santos (2003) aproxima-se intimamente da proposta de Paulo Freire quando diz que: “A teoria é a consciência cartográfica do caminho que vai sendo percorrido pelas lutas políticas, sociais e culturais que ela influencia tanto quanto é influenciada por elas.”

Além de haver um grande encontro com a obra de Freire, há na proposta de Santos um apreço por um dos três princípios da regulação da modernidade: a Comunidade, que para ele, foi extremamente marginalizada pela supervalorização dos outros dois, a saber, Estado e Mercado. Justamente por isso, o autor demonstra que, dialeticamente, é o que apresenta melhores condições de se redimir por meio da participação e solidariedade, libertando-se do julgo liberal que supervalorizou o que designou como esfera política — cidadania e democracia representativa — que são privilégios do grupo hegemônico.

O PAVS tem potencial emancipador e está sendo analisado por essa ótica, pois ele se desenvolve na comunidade, com agentes locais. No entanto, temos de verificar qual o imaginário do projeto sobre a comunidade. A proposta é pós-colonialista e multicultural ou traz consigo os preconceitos alastrados pelo senso comum? O temor é justificado pela forma como os conhecimentos foram difundidos, privilegiando sempre os grupos hegemônicos, até mesmo no que concerne à nossa visão da história.

²¹ Santos chama a pós-modernidade de pós-moderno celebratório, o qual ele critica como sendo extemporâneo.

A construção dos processos participativos está inserida em nossa tradição, porém, a forma como são executados, possibilitam ou não o fortalecimento e amadurecimento da democracia, podendo elevar a população vitimada à condição de sujeitos responsáveis pela proposição e controle social das políticas públicas.

Ao capacitar pessoas das comunidades, os responsáveis pelas ações estão interessados ou não em torná-las donas de seus próprios destinos e construtoras de processos mais amplos de cidadania, como ampliação do conhecimento, melhoria das condições de vida.

Entretanto, de acordo com a nova visão da teoria crítica proposta por Santos (2006, p. 27), ao contrário da teoria crítica moderna, as ações não devem ser impostas como emancipação social, pois correria o risco de virar opressão e não libertação, visto que a proposta emancipatória moderna não se realizou de forma universal, mas apenas para homens brancos capitalistas.

A nova teoria crítica tem como principais características a pluralidade de projetos coletivos transformadores (ao invés de um único e grandioso projeto coletivo, como defendido pela modernidade, ou a ausência de projetos, defendida pelos pós-modernos celebratórios), a reinvenção da emancipação, a pluralidade e construção de uma ética de baixo para cima, ao invés da crítica pela desconstrução; uma teoria crítica pós-moderna que seja auto-reflexiva, mas que não desconstrua a própria resistência a ela (SANTOS, 2006, p. 31).

O autor propõe emancipações em vez de emancipação; aquelas, para serem reconhecidas precisam de um trabalho de tradução das experiências alternativas, uma hermenêutica diatópica, ou seja, conceitos de culturas políticas alternativas e o possível diálogo entre elas, além da confrontação programática das ações com seus resultados. Ele nos diz, ainda, que estamos vivendo um período no qual o *pathos*, que caracterizava a modernidade, não existe mais, por isso perdemos a capacidade de pensar em projetos de transformação social ou emancipatórios. Além disso, vivemos em um período de *nevoeiro epistemológico*.

O perigo reside em que, uma vez desprovidos das tensões desse *pathos* que formava a nossa subjetividade, nos seduzimos por formas simplificadas de formação de subjetividades.

A alternativa ao *nevoeiro epistemológico e cegueira emancipatória*, proposta por Santos (2006, p. 109), são as cinco ecologias. O que ele designa por ecologia é

a agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades. As cinco ecologias são: ecologia dos saberes; ecologia das temporalidades; ecologia dos reconhecimentos; ecologia das trans-escalas e a ecologia das produtividades:

- a) a proposta da ecologia dos saberes tende a superar a soberania do saber científico e a idéia de conhecimento não científico como subalterno, pois as relações humanidade/humanidade, humanidade/natureza implicam em diversas formas de conhecimento e o conhecimento científico não é o único existente, nem o único legítimo;
- b) a ecologia das temporalidades nos lembra serem as sociedades constituídas por diferentes tempos e temporalidades;
- c) a ecologia dos reconhecimentos pressupõe o reconhecimento da diversidade, da cidadania multicultural;
- d) a ecologia das trans-escalas apresenta-nos as escalas locais e as escalas globais, que não resultam da globalização hegemônica, mostrando-nos que há globalizações e localizações alternativas, projetos alternativos contra a despromoção do local pela globalização hegemônica.
- e) a ecologia das produtividades recupera e valoriza os sistemas alternativos de produção realizados por organizações econômicas populares, cooperativas operárias, empresas autogeridas de economia solidária, entre outras.

A viabilização das cinco ecologias, para Santos, far-se-á por meio de duas imaginações: a imaginação epistemológica, que permitirá a diversificação de saberes, e a imaginação democrática, que permitirá o reconhecimento de diferentes atores e diferentes práticas.

O autor defende os estudos pós-colonialistas como importantes para compreensão do mundo contemporâneo, pois acredita que o fim do colonialismo político não significou necessariamente o fim do colonialismo social:

[...] A perspectiva pós-colonial parte da idéia de que, a partir das margens e das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí o interesse desta perspectiva pela geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem produz. (SANTOS, 2006, p. 28)

Sobre a colonização portuguesa, Santos apresenta à discussão a nossa dupla subalternidade, pois o fato de ser Portugal um país semi-periférico e de menor expressão diante dos países mais centrais da Europa, tornou-o dependente da Inglaterra por muitos anos, trazendo-nos uma dupla colonização, dos portugueses e dos ingleses. Ou seja, navegamos sobre a hipótese de termos em nossa formação uma dupla subalternidade, visto que o colonialismo português foi determinado pela hegemonia do colonialismo inglês.

O colonialismo inglês já era fortemente marcado pelo capitalismo; já o colonialismo português era em si mais colonial que capitalista. Santos (2006, p. 230) diz que:

“Assim, enquanto o Império Britânico assentou num equilíbrio entre colonialismo e capitalismo, o Império Português assentou num desequilíbrio, igualmente dinâmico, entre um excesso de colonialismo e um déficit de capitalismo.”

A perspectiva pós-colonial empregada nesta análise respeita a aceção dos estudos culturalistas, que analisam representações e processos identitários realizados especialmente na década de oitenta, objetivando dar centralidade à voz do colonizado, visando à sua multiplicação como construção e reconhecimento de identidades, desconstruindo as subalternidades e construindo emancipações.

Interessa-nos verificar se o projeto em questão – o PAVS – está dentro da perspectiva defendida por Santos, ou seja, se ele tem como meta a criação de espaços emancipatórios, tendo em vista o combate às subalternidades.

Ainda de acordo com Santos, os estudos pós-colonialistas carecem de uma reflexão crítica, pois estão dentro da perspectiva pós-moderna que ele chama de celebratória, ou seja, desconhecem uma visão crítica da economia política e do poder econômico e classista; em síntese, não manifestam posição a respeito do capitalismo mundial. Por isso ele defende o pós-modernismo e o pós-colonialismo de oposição, pois apesar de o pós-colonialismo criticar a homogeneização das culturas, acabou por homogeneizar os colonialismos, tão díspares entre si, portanto, é esta a visão que defendemos, ou seja, o pós-colonialismo de oposição.

Além disso, o que levou Santos a criticar o pós-colonialismo defendido especialmente pelos pós-modernos celebratórios foi o fato de não perceberem a existência de vários colonialismos. O nosso, por exemplo, traz características próprias por ter sido Portugal dependente da Inglaterra; precisamos, portanto,

verificar quais as conseqüências desse fato. Como questiona nosso autor, somos subcolonizados ou sobrecolonizados? Qual o resultado disso na nossa formação histórica, na nossa postura como sociedade e na relação dos hegemônicos com os não hegemônicos?

Ainda estamos vivendo um momento histórico em que os países colonizados e periféricos com maior poder econômico, como é o caso do Brasil, em vez de se unirem a outros países em situação semelhante, ou países não imperialistas, acabam se rendendo ao poder de sedução do grande capital, enfraquecendo a luta contra o *colonialismo*. Isso se reflete na postura interna da sociedade, que reproduz comportamentos. Podemos ver claramente a diferença entre a escola pública e a escola privada; a segunda se vê como superior, verdadeira, enquanto que a primeira carece de auto-estima.

(...) a capacidade de os indivíduos e os grupos sociais se empenharem em políticas emancipatórias com vista à construção de uma globalização contra-hegemônica, depende da disponibilidade para se assumirem como Caliban, tal como *Nuestra América*, ou se transfigurarem a si mesmos num Ariel inequivocamente solidário com Caliban. Nesta transfiguração simbólica reside a tarefa política mais importante das próximas décadas. Delas depende a possibilidade de um segundo século de *Nuestra América* com maior sucesso que o anterior. (SANTOS, 2006, p. 225)

Sem resistência não há identidade subalterna, há apenas subalternidade (SANTOS, 2006, p. 247). Há que se perceber qual o tamanho da influência da forma de colonização em língua portuguesa na nossa formação, pois a identidade do colonizador português contém em si a identidade de ser colonizado por outrem. Não existe o outro colonizado e sim o outro-colonizado e o outro próprio-colonizador, colonizado. A alteridade está dos dois lados da margem. O colonizador português não encarna o império tal qual o inglês, a autoridade imperial não lhe é outorgada por alguém, “ele é um sujeito tão desprovido de soberania quanto o colonizado”.

11.2 O *inédito viáve*²² sul americano na proposta dusseliana ou a identidade subalterna

O intuito de Santos em propor um novo século para “*Nuestra América*” encontra-se com a proposta dusseliana de construção da identidade das vítimas, da conquista de suas próprias vozes, para falarem em nome de si, por meio do que ele

²² Expressão cunhada por Paulo Freire.

chama de ética da libertação, a partir das vítimas: “é a que a partir das vítimas pode julgar criticamente a ‘totalidade’ de um sistema de eticidade” (DUSSEL, 2002, p. 302).²³ O que está elaborando, ao analisar a teoria crítica e propor a teoria crítica ética é a crítica construída a partir da práxis das vítimas.

O encontro entre os dois autores é notório, apesar de Dussel analisar o pensamento de Santos como estando situado dentro das margens e o seu pensamento crítico como situado do lado de fora das margens, do lugar da alteridade, o que a nosso ver não torna seus pontos de vista discrepantes, ao contrário, encontram-se em suas intencionalidades.

Ao situar-se dentro da tradição marxista ocidental, Dussel (2002) apresenta sua trajetória a partir de Marx. Desde então, está dado que o projeto de vida boa dos poderosos é a negação, ou má vida para os pobres. A *verdade* do sistema é agora negada a partir da *impossibilidade* de viver *das vítimas*. Negada lhe é a verdade de uma norma, ato, instituição ou sistema de eticidade como fatalidade (DUSSEL, 2002). Marx teve papel fundamental na desconstrução do sistema, porém, a crítica marxista fixa-se basicamente na negatividade das vítimas. *O futuro criador da riqueza nada tem, está desnudo*.

“O pobre, que é positivamente a fonte geradora de toda a riqueza se enrosca em um círculo perverso de alienação ontológica”. É pressuposto e pressupõe o capital. Nesse momento é estabelecido um contrato eticamente perverso. “Ocorre a subsunção do processo de trabalho, a alienação, a pessoa vira meio e o meio (capital) vira fim”. Dussel (2002), falando de Marx, diz que a subsunção é o momento ético por excelência da alienação e transubstanciação.

Ainda de acordo com a tradição marxista ocidental, Dussel (2002, p. 332) localiza a Escola de Frankfurt como sendo o antecedente imediato da filosofia da libertação, entretanto, para ele essa Escola também possui um “déficit de positividade”, de clara exterioridade.

Para o autor, faz-se necessária a crítica ao sistema vigente e sua pretensão de totalidade, ou seja, “o sistema vigente é uma totalidade que se torna organismo irracional do qual é preciso emancipar-se”.

²³ A crítica a que se refere Enrique Dussel, segundo ele, “[...] não é uma crítica teórica (como a crítica da razão pura de Kant) mas de uma crítica ética: não só filosófica, mas, e como referência última, a crítica da facticidade empírico-real, de uma norma, ato, instituição ou sistema de eticidade dados.”

Portanto, a missão do teórico crítico consiste em apressar o desenvolvimento capaz de levar a uma sociedade emancipada, sem injustiça, reduzindo a distância entre sua compreensão e a da humanidade oprimida para a qual ele teoriza. Para Dussel (2002), Horkheimer situa-se sempre e apenas na posição do filósofo-crítico e nunca na posição da vítima, e pergunta: “[...] quais são as condições e possibilidades de descobrir, analisar e estruturar como possível, factível esses ‘verdadeiros interesses’ sem a participação discursiva de intersubjetividades que criam validade das próprias vítimas?” Infere-se, portanto, a respeito da crítica de Dussel que diz que, apesar de bem intencionados, os frankfurtianos não conseguiram a proximidade necessária com as vítimas para as quais pretensamente falavam.

Dussel (2002) acerca do encontro entre os teóricos de Frankfurt com Freud e a psicanálise, objetivando perceber a materialidade da subjetividade das vítimas, a capacidade reprimida pelo trabalho (tal qual exposto por Marx) e a corporalidade reprimida pelo superego diz que, para Marcuse, Freud mantém uma contradição insolúvel entre o processo civilizatório repressivo e a libido movida pelo princípio do prazer, pois, no capitalismo, o “mais-trabalho”, que produz “mais-valia” produziria ainda “mais-repressão”; por meio das introjeções do superego produziria castigo e culpa. Dussel (2002, p. 345) nos diz que “uma ética da libertação não pode afirmar um princípio de morte como constitutivo originário da libido humana”.

Para compreensão do aspecto material da ética crítica, o referido autor lança mão da *vontade de viver*, em Schopenhauer, para quem as vítimas são todos os seres vivos enquanto constatam, em sua própria corporalidade, que sofrem *pela vontade de viver*. Porém, para o autor, esse sofrimento é ontológico, pré-ético, pois não consegue diferenciar a dor material daquela causada por ações, instituições.

Depois da *vontade de viver*, vem a *vontade de poder* em Nietzsche, que transforma a *vontade de viver* em poder. O mundo de Schopenhauer foi transformado em um mundo dividido entre os instintos reprodutivos de Apolo e os instintos criativos de Dionísio, opondo felicidade ao prazer, colocando felicidade como descanso para os esgotados e associando-a às religiões e filosofias niilistas, enquanto que o prazer está ligado ao vencer. A felicidade em Nietzsche é ontológica, covarde, perversa, e os princípios de prazer enfrentam a dor e a morte para alcançar o desejado. Paradoxalmente, ao procurar o prazer, corre-se o risco da

dor, o que *desenvolve* a vida. O filósofo fala de poder como potência, ou seja, a vontade de poder é positiva, agressiva, criativa.

Dussel (2002, p. 355) diz que quando Nietzsche opõe felicidade ao prazer, talvez esteja realizando a principal descoberta para a Ética da Libertação, pois estabelece o ponto de partida para a reconstrução de toda a estrutura pulsional. O autor considera que “Uma Ética da Libertação com pretensão mundial deve primeiro ‘libertar’ a filosofia do helenocentrismo ou não haverá filosofia mundial futura, no século XXI.”

Em sua busca pela compreensão da materialidade da ética crítica, após Shopenhauer e Nietzsche, o filósofo nos apresenta Freud e os dois momentos da ordem pulsional: o princípio da autopreservação da vida, ou princípio de morte e o princípio do prazer.

Para o autor, Freud acredita que exista no ser humano uma tendência à estabilidade, que se liga a autopreservação, ou seja, existiria assim, na cultura, a repressão de uma possibilidade de prazer por preservação da vida. As instituições culturais, que são produtos da autoconservação, nos dariam a segurança da reprodução. Freud, então, concluiria que existe uma obsessão na repetição “para além do princípio de prazer”.

O pensamento freudiano, apesar de não deixar esperanças às vítimas, é altamente crítico, pois considera que a modernidade ocidental é regida pelo princípio de morte. Mesmo assim, Dussel (2002) diz que a falta de um diagnóstico explícito das *patologias das comunidades culturais* — moderna, ocidental, com a repressão própria do capitalismo — mostra a necessidade de irmos além dos princípios da psicanálise. E passa a analisar o que Lévinas chamou de *pulsão de alteridade*, ao propor uma pulsão criadora em contraposição às pulsões de autoconservação ou reprodutoras e também às pulsões dionisíacas narcisistas e uma *razão crítica* correspondente.

Acerca da proposição de Lévinas, Dussel (2002) aponta como conteúdo último da ética o *para-o-outro*, sem abrir mão da razão, porém, de maneira crítica. “Entre o refém e a vítima aparece o terceiro, aquele que se abre ao mundo, à compreensão-do-ser ao sistema, à totalidade, que é a única sustentável — nasce da responsabilidade pelo outro”.

O ponto de partida da crítica é o reconhecimento do outro, como outro – vítima do sistema – como experiência ética, intitulada por Lévinas de *face-a-face*, que coloca em cheque o sistema ou totalidade. (DUSSEL, 2002, p. 373).

No entanto, não basta que reconheçamos as vítimas como vítimas, precisamos nos responsabilizar e demonstrar solidariedade ou co-solidariedade para com as vítimas excluídas, para que elas venham a ser parte de sistemas futuros.

[...] Desta maneira a Ética da Libertação exige uma descrição mais rica que a habitual da ordem das pulsões e dos tipos de racionalidade. A razão ético-crítica, material, negativa, no ato da crítica tem a ver não só com a reprodução feliz, mas fundamentalmente com o desenvolvimento da vida de cada sujeito humano em comunidade motivada por pulsões alterativas. É um princípio ético que difere dos da modernidade, não puramente tecnológicos ou quantitativos, mas em referência à sustentabilidade de normas, ações, instituições e sistemas de eticidade que permitam e desenvolvam a vida humana – e a vida das outras espécies ligadas em sua dignidade à dignidade medular da vida humana, na qual consiste uma ecologia ética e não meramente folclórica, ambígua, naturalista e afinal... não crítica do capitalismo ao qual serve. (DUSSEL, 2002, p. 383)

Há impossibilidade de realização da ética do discurso, visto que o critério para sua realização seria a participação simétrica de todos os envolvidos – só isso garantiria a sobrevivência de uma comunidade de comunicação. Porém, mesmo que tenham direito de participação, sempre haverá excluídos. O autor pergunta-nos: quem deixamos de fora? Temos de perceber cada participante como outro *distinto*, de acordo com Dussel (2002, p. 418): “A possibilidade do dissenso do outro e um permitir-lhe participar da comunidade com direito à irrupção fática desse outro, como novo outro. Sujeito distinto da enunciação”.

A diferença entre a ética do discurso e a ética da libertação é que a segunda se situa na *situação excepcional do excluído*, no momento em que a ética do discurso percebe sua limitação.

A ética da libertação realiza-se com a tomada de consciência da vítima, como vítima, pela afirmação de si próprio, primeiro individualmente, depois culturalmente, com sua comunidade. *A consciência ética de ser vítima*.

A Ética ontológica parte do já sempre mundo pressuposto; a Ética do discurso parte da já sempre pressuposta comunidade de comunicação; a filosofia latino-americana do “nos-otros (nós-otros)²⁴ estamos” parte de uma cultura sapiencial afirmada e analisada a partir de uma interpretação hermenêutica. A Ética da Libertação tem como ponto de partida preferencial, sem negar os anteriores, a “exterioridade” do horizonte ontológico, o além da comunidade de comunicação ou de uma mera

²⁴ Nós-otros (nosotros=nós) é uma comunidade onde cada um é “outro” para todos os outros: “nós”, todos, “outros” para cada um.

sabedoria afirmada ingenuamente como autônoma. (DUSSEL, 2002, p. 421)

O saber-se afetado, para a ética da libertação, já é parte de um processo de conscientização libertador. “A vítima é um sujeito vivo em um mundo pleno de sentido, com uma memória de suas gestas, uma cultura, uma comunidade, o nós-estamos-sendo” (DUSSEL, 2002). Após a tomada de consciência, as vítimas passam a lutar pela participação plena na *futura* comunidade de comunicação.

A vítima ao se descobrir encoberta, ignorada, afetada, negada, começa a tomar consciência de si, a partir da descoberta da relação de negatividade com o sistema, *des-cobre-se* a si mesmo (nós-outros). Transformado em sujeito por sua comunidade, o outro poderá chamar à luta aqueles que têm consciência ética de dentro do sistema.

Paulo Freire, para Dussel, é um *de dentro do sistema* capaz de estabelecer um princípio de cooperação entre as vítimas excluídas e os incluídos ético-críticos, portanto:

[...] a posição propriamente ético-crítica e intersubjetivo-comunitária do sujeito histórico no processo de “conscientização” de denúncia e anúncio de Paulo Freire, em situação de uma sociedade oprimida na periferia do capitalismo mundial. (DUSSEL, 2002, p. 427)

O autor refere-se ainda a Freire como sendo mais que um pedagogo, um educador da consciência ético-crítica das vítimas; e nos mostra a contribuição freireana, em contraponto à proposta de Piaget:

Distinguir entre ambos os tipos de criticidade vem a ser o problema central da pedagogia (e política) da formação do juízo ético e moral. Uma consciência em um nível material mágico ou analfabeto (como veremos em Freire) pode adquirir uma consciência ético-crítica extrema, muito maior que o mais refinado membro de uma sociedade pós-convencional, quanto a suas possibilidades formais de fundamentação autoconsciente das suas decisões. É o que mostra Paulo Freire – sem tentar, pois a sua função é a de pedagogo e não filósofo, criar analiticamente categorias que dêem maior precisão à sua linguagem teórica, crítica. (DUSSEL, 2002)

O autor faz um breve percurso, não só pela obra de Piaget, mas também por Kohlberg, Feurstein e Vygostsky. A partir dessa breve análise, conclui que a maioria dos psicopedagogos e psicólogos do desenvolvimento é cognitivista por estar sempre propondo a melhoria do desempenho intelectual, diferentemente de Freire, para quem o oprimido realiza a aprendizagem no próprio processo de libertação – transformação da realidade – ou um processo para além do intelecto, de *práxis*

crítica. O processo é pensado como um todo, culturalmente, historicamente, no cotidiano.

11.3 Tomando a liberdade: a educação como prática da liberdade

Weffort, ao prefaciар o livro *Educação Como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1982), fotografa de maneira fidedigna o pensamento de Freire quanto ao desvelamento do pensamento crítico das vítimas:

[...] Paulo Freire diz com clareza: educação como prática da liberdade. Trata-se, como veremos, menos de um axioma pedagógico que de um desafio da história presente. Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério – isto é, quando as toma por sua significação real – se obriga, neste momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação.

Para Freire (1982) o processo de integração é a soma dos processos de ajustar-se à sociedade com a capacidade de transformá-la, além da possibilidade de opção; o contrário disso não é integração, mas sim acomodação. Para ele o homem integrado é o homem sujeito.

A integração se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, na constante luta pela apropriação da realidade ou humanização do cotidiano sempre ameaçado pela circunstância de subalternidade. Freire acredita que esse seja um processo de dominação da realidade do qual o ser humano é o *fazedor*, pois ele vai fazendo cultura. (FREIRE, 1982, p. 43).

A ação pedagógica, para Freire, se efetua no horizonte dialógico, intersubjetivo, comunitário, mediante a transformação real das estruturas que oprimiram o educando. Ao emergir como sujeito histórico o educando educa-se no próprio processo.

Dussel (2002), sobre a proposta pedagógica de Freire, nos diz que “não é já a teoria crítica de cientistas que procura depois um ‘sujeito histórico’: são os ‘sujeitos históricos’ que buscam antes quem possa educá-los.”

Freire – em sua construção teórica – compreende que o educador apenas possibilita a conscientização, pois é a própria vítima quem toma consciência de seu lugar de fala. O processo de tomada de consciência acontece de dentro para fora, sendo o educador um facilitador da aquisição da criticidade. A conscientização é,

então, a inserção crítica na história, é o fazer história com intencionalidade, visando à aquisição do espaço no mundo, com maior respeito à diversidade e maior democratização cultural e política.

Desde Marx sabemos que uma *práxis* libertadora não ocorre na sala de aula, mas sim na vida, na luta pelo processo de conscientização. A vivência é mais ampla que as paredes que cercam a escola. A instituição Escola deve deixar de ser propriedade do Estado, para ser apropriada pela Comunidade. Esse é um dos caminhos possíveis para a democracia em sua essência, não a democracia liberal, mas a democracia radical²⁵.

A proposta freireana é instrumental para a construção e amadurecimento da democracia que reconheça as vítimas do sistema, que não as recolha e acolha simplesmente, mas que seja também proposta por elas. A respeito da democracia, Freire (1982, p. 102) faz a seguinte reflexão:

Estávamos convencidos de que à medida que os processos de democratização se fazem gerais, se faz cada vez mais difícil deixar que as massas permaneçam em seu estado de ignorância. (...) não apenas com relação ao analfabetismo, mas à inexperiência de participação e ingerência delas, a serem substituídas pela participação crítica, uma forma de sabedoria. Participação em termos críticos, somente como poderia ser possível a sua transformação em povo, capaz de optar e decidir.

11.3.1 Uma reflexão sobre educação, participação e democracia dentro da perspectiva freireana

A propósito da reflexão de Paulo Freire sobre o amadurecimento da democracia e a necessária participação para que se faça realmente democracia, faremos uma reflexão sobre o debate acerca da democracia participativa, que está na pauta de vários estudos sobre gestão de políticas públicas, especialmente quando falamos de controle social e necessidade de planejamento participativo.

Hoje, políticas como orçamento participativo, por exemplo, têm sido alvo de estudos acadêmicos e, em boa medida, a conclusão a que chegamos é a constatação de avanço na chamada cidadania ativa e ampliação da esfera pública com participação da sociedade civil em conjunto com o Estado. Ou ainda, de acordo com alguns estudiosos da área, a possibilidade do surgimento de uma pedagogia da participação.

²⁵ Entendendo por democracia radical o amadurecimento e ampliação dos espaços de participação, uma nova esfera pública, onde os excluídos estejam plenamente incluídos.

Podemos dizer que a ampliação da participação tem referências na constituição de uma esfera pública não estatal, visando o amadurecimento da sociedade frente à construção de direitos e o reconhecimento dos deveres, além da possibilidade de as comunidades realizarem seus próprios diagnósticos e, por meio deles, elaborarem planejamentos participativos, o que amplia a possibilidade de terem maior eficácia, pois são originários das necessidades reais dos locais.

A educação popular é o grande instrumento de fortalecimento da participação, e seu currículo só é possível se construído, também, de forma participativa. Ele poderá ser fruto do diagnóstico percebido ao longo do caminho e não ser previamente estabelecido.

De acordo com a visão freireana, a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo, o que confere a cada um e ao grupo ao qual pertence a autonomia necessária para o pleno exercício de seus direitos individuais, culturais e políticos, além de possibilitar a realização da emancipação social, do grupo, de acordo com a proposta de Boaventura de Sousa Santos.

A construção participativa do currículo da educação popular para fortalecimento da participação deverá visar, principalmente, a sinergia da comunidade para além de processos eleitorais, que constantemente mudam o rumo das políticas e tentam reinventar a roda. O seu alcance poderá ser a constituição de espaços de fortalecimento de práticas que ampliem direitos e conscientizem de deveres individuais e coletivos, ou seja, que possibilite maior autonomia da sociedade e maior clareza quanto às suas necessidades.

As práticas sociais constroem a cidadania, destarte, são espaços privilegiados para o desenvolvimento do espírito cooperativo, integrador. Daí a importância ao fomento das práticas de educação popular mediadas por processos de construção participativa de seus respectivos currículos.

A construção da cidadania, em nossa concepção, depende da participação. Quanto maior a participação com qualidade, maior o sentimento de responsabilização e pertencimento, maior a construção de uma identidade coletiva, que amplia a confiança e a cooperação entre as pessoas, fatores primordiais para o desenvolvimento com sustentabilidade.

Assim sendo, não basta educação formal, pois falta a ela alguns elementos fundamentais que podem estar presentes na educação popular, como a interação

entre segmentos sociais, por exemplo, além da construção participativa dos diagnósticos das comunidades, gerando, como consequência, maior responsabilização mútua.

11.3.2 Participação social ou democracia participativa

A elaboração e aprovação da Constituição de 1988 no Brasil, vitória do regime democrático, contemplou a instigante movimentação da sociedade civil em torno de espaços efetivos de participação e construção de cidadania. De acordo com Benevides (1991), cidadãos são aqueles que não apenas possuem direitos e deveres, como buscam esses direitos e constroem novos espaços de participação política, ou seja, realizam o que o autor nomeia de cidadania ativa: “a possibilidade de criação e transformação e controle sobre o poder ou os poderes”.

Os movimentos sociais foram grandes responsáveis pela inclusão de vários capítulos na Carta Constitucional, especialmente no que diz respeito às suas reivindicações e aos seus espaços. Um exemplo importante é o capítulo da Seguridade Social, já citado nesta tese, que assegurou, além da universalidade, os conselhos setoriais, inspirados nos já existentes conselhos populares de saúde.

Apesar disso, cotidianamente nos defrontamos com programas governamentais anacrônicos, distantes da realidade dos locais onde serão desenvolvidos, convivendo com programas que prevêm a participação mais ampla do cidadão, até mesmo em sua concepção. Não podemos considerar que isso seja atraso; ao contrário, pode ser um momento de transição promovido por essa nova visão de democracia, que vem sendo forjada no Brasil desde a década de 70 e que, para Jacobi (2000), “propõe a articulação de governabilidade e representação e participação e controle pelos cidadãos da gestão governamental” como condição de construção de uma nova ordem e da cidadania ativa.

Há limitações para este processo. A mais importante e difícil de combater é a cultura política patrimonialista, clientelista, controlada por uma burocracia que não está a serviço da transparência; ao contrário, é utilizada para dificultar o acesso do cidadão aos trâmites das políticas públicas. Aqueles com pouca ou nenhuma escolaridade não conseguem perceber de que forma e para quem essas políticas são concebidas, visto ser comum não atingirem seus destinatários.

O sistema que favorece ao clientelismo e ao cooptação é excessivamente centralizado. Os poderes locais possuem forte dependência do poder central, impondo condições verticalizadas, impedindo que políticas descentralizadas consigam sucesso. O cooptação impedirá sempre que a representatividade seja realmente democrática, o que se estende de maneira cruel sobre todas as formas de democracia direta, como os já mencionados conselhos de políticas.

Os processos democráticos precisam ser construídos em bases sólidas; por conseguinte, precisamos fomentar a participação da sociedade civil, fortalecendo processos compartilhados e integrados, além de formas arejadas de participação política e social.

Diante dessas fortes barreiras, acreditamos que a ampliação da esfera pública com o crescimento da articulação entre representação e participação pode transformar-se em importante antídoto contra a forma como foi concebido o Estado brasileiro, ou seja, um antídoto contra o patrimonialismo.

A falta de cultura de participação demonstra-nos a importância em utilizarmos processos educacionais como incentivo a essas práticas, ou corremos o risco de, ao contrário, induzir práticas paternalistas. Precisamos, portanto, ampliar a participação cidadã entendida como a capacidade de a coletividade cuidar do bem público individual e comunitariamente, situando os interesses individuais no contexto das necessidades públicas.

A igualdade política implica direitos e deveres iguais, relações horizontais. Não que possamos prescindir de líderes, apenas interpretando que os líderes devem ter a mesma consciência dos direitos e deveres e estarem a serviço da comunidade.

A base de uma governança democrática é a confiança mútua. Os conflitos são produtivos, pois embora haja sempre posições divergentes em democracia, há que se ter respeito e confiança, para fortalecermos os laços de solidariedade.

A participação cidadã promove o espírito de cooperação e aumenta a sinergia comunitária. Esse espírito de confiança e cooperação, além de gerar relações horizontais de poder e responsabilização mútuas, é condicionante para a construção da democracia radical.

A discussão sobre democracia participativa voltou à tona ao final da guerra fria, quando os efeitos da globalização ficaram mais visíveis. A necessidade de reforçar identidades locais e diferenças culturais ficou mais evidenciada.

Na América Latina, mais especificamente no Brasil, após longa tradição de regimes autoritários, o debate sobre regimes democráticos voltou ao centro da arena. Santos (2002) aproveita o conceito de hegemonia *gramsciana*²⁶ para refletir sobre o modelo democrático liberal representativo, que, para ele, foi transmitido como sendo a visão acabada de democracia.

A princípio, a discussão ocorria em torno da viabilidade ou não da democracia, no entanto, Santos não acredita que a questão seja a preparação ou não de um país para a democracia; ao contrário, qualquer país se prepara por meio da democracia, ela é o alvo e o caminho, ou a pedagogia para a realização da cidadania.

Essa visão hegemônica é reforçada por teóricos como Schumpeter, citado por Santos (2002), para quem o cidadão comum não tinha capacidade para tomar decisões, por isso elegia seus líderes, a quem delegava o poder de decisão; ou Bobbio, que via como inibidor da participação o aumento da complexidade social. Mas Santos (2002) aponta duas patologias para esse modelo: “a patologia da participação gerada pelo abstencionismo e a patologia da representação, o fato de os cidadãos se sentirem cada vez menos representados por aqueles que elegeram”.

As crises sistemáticas fizeram renascer o debate em torno do tema. Para esse debate o autor faz duas perguntas: “As eleições esgotam os procedimentos de autorização dos cidadãos? Os procedimentos de representação esgotam a questão de representação da diferença?” As respostas a essas perguntas são mais pertinentes às formas de democracia direta.

Ao apresentar a visão hegemônica de democracia, Santos acrescenta que essa concepção centrou-se muito na questão da representação como autorização, mas não percebeu que, além desta, há mais duas dimensões, a da identidade e a da prestação de contas. Para ele, ao mesmo tempo em que a autorização por meio da representação facilita o exercício da democracia em escala ampliada, dificulta as outras duas dimensões, pois, em sociedades de grande diversidade étnica, por exemplo, dificilmente identidades minoritárias estarão representada; a prestação de contas também estará prejudicada, pois é impossível atingir toda a sociedade. Seria muito mais eficaz e transparente fortalecer conselhos para que eles exerçam o controle social.

²⁶ A hegemonia atua como princípio de unificação dos grupos dominantes e, ao mesmo tempo, como princípio de disfarce do grupo dominante. (BOBBIO et.al, 1992)

A teoria hegemônica da democracia, no momento em que é reaberto o debate democrático - com o fim da guerra fria e o aprofundamento do processo de globalização - viu-se frente a um conjunto de questões não resolvidas que remetem ao debate entre democracia representativa e democracia participativa (SANTOS, 2002).

Focando ainda mais o debate, o autor reflete sobre o Brasil, onde, segundo ele, há grandes potencialidades para frutificar os mecanismos de participação, a começar pela Constituição, aprovada em 1988, que prevê apresentação de projeto de lei de iniciativa popular, representantes de associações populares na organização das cidades, participação de associações civis na implementação de políticas de saúde e assistência etc.

A ampliação do cânone democrático, segundo Santos, depende do resgate da demo-diversidade, ou a coexistência pacífica ou conflituosa de diferentes modelos e práticas democráticas; a ampliação de redes nacionais, regionais, continentais ou globais de práticas locais; resistência a possível cooptação, pois podemos com isso legitimar a exclusão social e repressão das diferenças; democracia representativa e democracia participativa como complementares, além da convivência de uma multiplicidade de experimentos.

Como já falamos, o processo de elaboração e aprovação da Constituição de 1988 foi extremamente rico em termos de participação, principalmente porque o país estava saindo de um longo período de ditadura e o movimento social encontrava-se sufocado pela repressão.

O que a democracia tem que ver com educação popular? A maioria dos movimentos sociais amadureceu tendo como referência a educação popular como argumento para o avanço das formas de participação, de maior entendimento com relação às políticas públicas e ao papel do Estado, que deveria estar a serviço da comunidade. Do amadurecimento desses movimentos nasceram e vingaram várias políticas públicas que pressupõem participação.

A participação é parte do currículo da educação popular e da proposta de subsunção da Instituição Escola pela Comunidade, inspirado na reflexão de Santos, de emancipação desse pilar de sustentação da modernidade. Apesar de sempre expormos que a Escola é da Comunidade, é exatamente nesse ponto que reside a grande contradição e talvez o motivo para tanto distanciamento, pois ela não passa

de instrumento do Estado, pensada pelo Estado e direcionada para a Comunidade, sem que os envolvidos tenham participação concreta em sua concepção. Essa participação, a nosso ver, poderia ser viável por meio da interação da educação não-formal com a educação formal.

As relações estabelecidas entre Estado e Sociedade apresentadas ao longo do referencial teórico-conceitual desta pesquisa, além de estarem abalizadas pelos preceitos de Boaventura de Sousa Santos, fundamentaram-se nos estudos de Evelina Dagnino, entre outros autores. Estes focalizaram seus estudos nas políticas participativas e na ampliação da esfera pública a partir do processo de democratização do Estado, demonstrando que houve, a princípio, uma grande louvação a espaços participativos. No entanto, a pesquisadora acredita que ocorreu, em certa medida, uma despolitização da participação, com o incentivo ao voluntarismo sem planejamento e objetivos definidos.

A obra *Democracia, sociedade civil e participação* (DAGNINO, 2007) expõe uma visão crítica acerca da participação, entretanto não nega a sua importância; ao contrário, reforça a necessidade de ampliação da esfera pública com conteúdo crítico e político.

11.3.3 Resignificação da Participação

Dagnino (2007, informação verbal)²⁷ faz uma retomada dos movimentos sociais da década de oitenta, que, segundo ela, originaram uma cidadania diferenciada, não apenas da sociedade em relação ao Estado, como nas relações inter-sociais.

A autora menciona que nessa época, além de estabelecermos a volta da democracia representativa, estávamos resignificando a concepção de cidadania e de participação. Segundo ela, as concepções de ampliação dos espaços participativos como os conselhos gestores (espaços organizados, como sindicatos, associações, movimentos sociais entre outros) citados na Constituição, não foram iniciativas de Estado, mas sim da Sociedade Civil. Ou seja, os movimentos sociais, promotores dessa re-significação da cidadania, incorporaram, ainda, a visão multiculturalista, importante para o reconhecimento das diferenças *invisíveis*

²⁷ Palestra proferida pela Professora Evelina Dagnino durante a realização do Fórum Social Nordestino, em Recife/PE, de 24 a 27 de novembro de 2007

existentes nas próprias comunidades. Dagnino nos diz que um dos pretextos da re-significação da cidadania foi o de lançar um olhar contestador ao autoritarismo social, bem como ao autoritarismo político, próprios de nossa formação histórica.

A recente conformação da cidadania exige uma nova configuração ética, tal qual a proposta de Dussel, incluindo os excluídos, para que eles possam fazer parte de um sistema criado e pensado por eles e para eles ou, conforme defende Dagnino, algo que supere o direito à igualdade e incorpore o direito à diferença.

A cidadania re-significada, concebida nos anos oitenta, forjou-se a partir da construção conjunta da concepção de participação, também, nas instâncias de elaboração do sistema, ou seja, não apenas o direito a participar do sistema, mas o direito a participar da construção do sistema. Ou, conforme mencionou Dagnino (2007, informação verbal): “significa afirmar o direito de participar da definição da própria sociedade, apontando, em última instância, para a invenção de uma nova sociedade”²⁸.

Dagnino, em sua palestra, localiza temporalmente os conceitos dos quais está falando: durante a década de oitenta, até início da década de noventa, a participação era idealizada como possibilidade de compartilhamento e poder, ou seja, a sociedade presente nas tomadas de decisão, compartilhando de um poder concebido como o conjunto de relações sociais a ser transformado e que está presente tanto na Sociedade quanto no Estado.

A partir de meados da década de noventa, esbarramos com o projeto neoliberal, de “Estado mínimo”. Para a autora, esse mínimo é seletivo, ou seja, foi reduzido apenas aos subalternos, pois os dominantes continuavam sob o guarda-chuva do Estado.

O discurso sobre participação foi apropriado também por esse projeto neoliberal, não obstante, aparentemente é semelhante, tanto por parte dos defensores do Estado “mínimo”, quanto por parte dos defensores de uma politização da participação gerando a ampliação da esfera pública.

No entanto, a despeito das contradições, a disputa é desleal, provocando deslocamentos de significados e esvaziamento dos focos de resistência, fazendo com que grupos críticos assumam um discurso semelhante, todavia, extremamente incongruente, provocando o esvaziamento do conteúdo político.

²⁸ Idem.

Dagnino critica a nova concepção de Estado nascida a partir da década de noventa, que tende a reduzir a sociedade civil ao terceiro setor, em oposição ao primeiro e ao segundo. A autora percebe uma intencionalidade na definição de papéis: o Estado responsabiliza-se pela política; o Mercado responsabiliza-se pela economia; e a Sociedade não se responsabiliza por coisa alguma, muitas vezes, orgulhando-se por não ser ente político.

Percebemos claramente que essa concepção contribuiu com uma parcela da carga preconceituosa voltada à esfera política e, conseqüentemente, para a democracia representativa, fazendo com que a qualidade de nossa representação deixasse a desejar, visto que os legítimos representantes dos grupos sociais, em boa medida, afastaram-se da disputa, deixando o campo aberto para os aventureiros. Portanto, perdemos em representatividade e em participação, pois parte da participação crítica da sociedade transformou-se em participação voluntária, ou voluntarismo.

A construção coletiva da cidadania pretendida nos anos oitenta esvaziou-se de significado e enfraqueceu-se, dando forças para a cidadania individual, bem como para a participação solidária e voluntária, segundo Dagnino, e exaurindo, também, o significado de solidariedade, transformando os pobres em seres carentes, alvo de caridades e não detentores de direitos, portanto, cidadãos.

Diante da disputa entre a participação crítica e a participação voluntarista, acreditamos que os processos educativos podem fazer a participação crítica ocupar espaços, como bem escreveu Pontual (2000), em sua tese de doutorado, sobre a Pedagogia da Participação Popular²⁹ e investigado em práticas que envolvam Sociedade Civil e Estado.

Pontual chegou a essa nomenclatura analisando processos educativos na implantação e execução de políticas públicas envolvendo Estado e Sociedade, como o Orçamento Participativo, por exemplo. Essa pedagogia, para o autor, deve possuir algumas características, a saber: visar à democratização radical e transparência nas relações Estado/Sociedade; facilitar a construção de processos educativos voltados para a constituição de uma cidadania ativa; ter em vista a autonomia dos sujeitos envolvidos; ser capaz de promover, entre os atores da sociedade civil, a apropriação de instrumentais que os capacite para a mediação na formulação, execução e

²⁹ A Pedagogia da Participação Popular é um termo cunhado por Pontual desde sua dissertação de Mestrado sobre o projeto de educação de jovens e adultos- MOVA/SP, até o doutorado defendido na PUC/SP, departamento de Educação, sobre o Orçamento Participativo.

gestão de políticas públicas; ter habilidade para construir valores éticos; e; por fim, a capacidade de viabilizar a interlocução entre os atores governamentais e sociais, mirando a construção de um sistema realmente democrático e multifacetado.

Apropriamo-nos dos estudos de Pontual acerca da pedagogia da participação popular, para que, assim como ele o fez com o Orçamento Participativo, analisarmos o processo educativo utilizado na implantação do PAVS, nosso objeto de pesquisa, daí o encontro entre a sua tese e a pesquisa em questão. Vejamos o que diz Pontual (2000):

As experiências, em andamento, de democratização da gestão pública, em nível local, têm demonstrado que não é suficiente a criação dos espaços e canais de participação, sendo necessário criar as condições para que esta participação ocorra de fato, capacitando os diversos atores (da Sociedade Civil e do Estado) para o exercício de uma nova prática de gestão pública democrática.

Ele ainda diz que as aberturas de novas formas e de novos canais de participação requerem a mediação da educação, ou seja, a mesma hipótese defendida por esta pesquisa em curso. Por conseguinte, precisamos verificar se o currículo proposto no processo estudado é capaz de realizar as políticas públicas populares integradas, pois, apesar da importância de nossa vivência cotidiana, quando entramos em sala de aula - na educação formal - deixamos os acontecimentos da vida do lado de fora. Isso difere da educação não-formal, para a qual os acontecimentos do dia-a-dia são importantes, pois fazem parte da vivência dos atores envolvidos e constroem identidades.

Verificamos o processo educativo desenvolvido na implementação do PAVS, com vistas a perceber se os currículos, escrito e oculto, possibilitam o conhecimento mais amplo dos mundos que cercam os atores envolvidos, capacitando-os, portanto, para a autonomia e emancipação.

Um processo que intencione a realização plena do ser humano deve propor a migração do foco tradicional da educação de problema/solução, para desejo/promoção/participação. O educador que apresenta um problema e, logo, a solução, incapacita o ser humano para a crítica e a emancipação, assim como currículos desintegrados incapacitam as pessoas a pensarem de forma integrada, não possibilitando a incorporação das políticas e das diferenças.

12 A propósito do Currículo

Precisamos verificar, por conseguinte, se há especificidades no currículo da política analisada que a posicionem como política integradora e emancipadora, geradora de sinergia entre vários entes públicos, propondo uma análise do currículo inspirada em Benjamim (1984), a contrapelo, de forma oposta aos costumes, até mesmo para enxergarmos se a participação é crítica ou meramente voluntarista.

Reza a tradição ibérica que quando um camponês aprendia a manusear a espada, seu desejo era transformar-se em fidalgo e não em fortalecer-se identitariamente em sua aldeia, o que marcou em nossas remotas raízes o cooptação, a subserviência ao senhor, esse, por sua vez, também subserviente, pois vinha de Portugal e fazia riqueza por meio do tráfico negreiro, trazendo para as raízes brasileiras características sanguinárias, violentas.

Fragoso (1989) diz que enquanto nos Estados Unidos, no final do século XVIII, havia 7% de escravos alforriados, no Brasil havia cerca de 30%. Esse advento deveu-se às constantes ameaças de rebelião, pois os senhores de escravos ofereciam alforria para alguns, objetivando desmobilizar o movimento. Muitos desses alforriados tornaram-se proprietários de escravos.

A história influenciou e influencia o nosso olhar com relação ao mundo e à forma como se estabelecem as normas que regem a vida dos cidadãos. E a história do Brasil, em seu currículo *oficial*, possui várias versões, que de tão repetidas tornaram-se verdade, visando a preservar a elite em detrimento das vítimas.

Conforme nos referimos no primeiro capítulo, de acordo com Foucault (1996) a verdade do momento, ou vontade de verdade, inibe a verdade do fato. O enunciado a respeito do fato produz outra verdade a despeito da verdadeira história. A vontade de verdade tende a exercer uma espécie de pressão ou poder de coerção aos outros discursos.

É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma "polícia" discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos (FOUCAULT, 1996).

Além do discurso a propósito de o currículo estar dominado pela *vontade de verdade*, ele está sob o comando das chamadas comunidades epistêmicas, legitimadas para respaldar o discurso hegemônico.

Comunidades epistêmicas constituem uma coalizão de sujeitos que promovem um dado regime de verdade e, conseqüentemente, de poder, legitimando o estreitamento da relação política/conhecimento (HAAS apud FARIA, 2003)

O relatório *Delors*, encomendado pelas Nações Unidas, é um exemplo de produção de comunidade epistêmica, que se quer legitimada para exercer poder nos diversos lugares do planeta, especialmente entre a população mais vitimada. O relatório tende a influenciar várias reformas curriculares em diversos países, pois os organismos internacionais são os veículos de legitimação de documentos dessa natureza, além de serem veículos de disseminação por meio de publicações, palestras, consultorias.

É importante desvendarmos as redes em que estão situadas as comunidades epistêmicas, que influenciam os currículos, para sabermos qual o lugar de fala dessa ou dessas comunidades, pois entender os interesses e valores desses sujeitos permitirá que identifiquemos as redes de poder e influência que originam os discursos proferidos e tidos como oficiais.

Discurso liga-se com desejo e com poder. Discurso não apenas manifesta ou oculta o desejo, é também objeto de desejo. Não é simplesmente o que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 1996)

Apesar de estarmos há tempos vivenciando a era do indivíduo e do individualismo, não estamos emancipados, pois é o próprio sistema/senso comum que nos individualiza, ou seja, somos indivíduos não emancipados socialmente.

Para Foucault, somos individualizados pelo próprio sistema; a identidade obrigatória de todos nós é efeito e instrumento do poder. A *explosão discursiva*, que nos parece libertária, na verdade está submetendo-nos ao controle em diversos campos, normatizando comportamentos. Os resistentes ao poder são aqueles que visam à liberdade.

O *assujeitado*, para Foucault, é o indivíduo condicionado e auto-condicionado, é o bom-moço instituído nos padrões individualistas de entender a vida e o mundo, sujeito movido pela moralidade capitalista e seu modo de vida burguês.

A questão central, hoje, não é descobrir o que somos, mas nos recusarmos a ser o que somos. E vejam que os vinte anos que nos separam de Foucault aprofundaram ainda mais a nossa crise identitária. A luta pela liberdade inicia-se na

própria esfera subjetiva. Criar identidades significa identificar limites e ultrapassá-los, até encontrarmos outros, sucessivamente, num processo contínuo.

Precisamos abrir espaços entre o emaranhado de discursos para que, por meio da educação, encontremos o caminho a ser percorrido que favoreça a democratização do acesso ao conhecimento, cujo principal veículo é a escola. Porém, ela só conseguirá atingir seus objetivos se estiver em contato com o que a circula, para que não replique um discurso sem vida, que não se identifica com a comunidade que será atingida, pois, de acordo com Foucault (1996, p. 43):

[...] Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

A melhor oportunidade de identificação e apropriação de discursos transformadores, que possam provocar mudanças na educação, reside nas comunidades, segundo Aronowitz (2005). Dessa forma, está defendendo que o currículo seja e esteja sempre conectado com a vida cultural. Baseado nas idéias de *Hannah Arendt*, ele demonstra a necessidade de o sistema educacional ter autoridade e estar vinculado à transmissão da tradição, acrescentando que a autoridade deve ser conquistada e a tradição carregada de conteúdo crítico.

Não obstante, Dussel (2002), ao separar a ética do discurso da ética da libertação, vinculou aquela ao sistema vigente e excludente, pois ele acredita que a ética da libertação está para além da ética do discurso, que só inclui quem pertence a uma comunidade discursiva hegemônica, e olha para as comunidades discursivas periféricas de forma pejorativa, com lugares de fala apagados.

Aronowitz (2005) analisa o processo de desenvolvimento da educação Estadunidense, e, por meio de suas críticas, podemos fazer uma analogia com o sistema educacional brasileiro. Ele diz que, nos Estados Unidos, a educação que realmente leva à transformação do jovem em cidadão pleno de direitos é para poucos, pois há um currículo para os ricos e outro para os pobres, incluindo aí o oficial e o oculto.

A opção conservadora de currículo ainda carrega consigo uma forte ligação entre os resultados da educação formal e os valores sociais. Apesar de dizerem que são apenas pragmáticos e empíricos quando dizem, por exemplo, que para uma mulher negra atingir o ensino superior é muito mais fácil se ela não tem filhos fora do casamento, essa afirmação está impregnada de valores morais. Estão transmitindo de maneira indireta que a *ordem* e disciplina sociais são fundamentais para que a sociedade descanse em paz.

Durante um determinado período histórico – no Brasil ele ocorreu após a abertura política – um segmento de educadores críticos passou a defender uma educação libertária, para fazer contraposição ao ensino autoritário, carregado de conteúdos desvinculados da vida cotidiana e sem conexão com a realidade das comunidades, porém, acreditou-se que poderia simplesmente aprender fazendo, sem histórias passadas. Para Aronowitz (2005), nos Estados Unidos esse advento se deu como uma interpretação equivocada de Dewey, que supostamente teria dito que a história não necessitaria de uma verificação aprofundada. Os resultados desse caminho são as carências dos jovens em literatura e escrita e conseqüentemente a dificuldade para análises mais complexas.

Além de acontecimentos como esses, com princípios bem intencionados, mas resultados desastrosos, questões mais graves e não bem intencionadas também ocorreram, como a opção por não apresentar como conteúdo curricular a história dos trabalhadores, das mulheres e dos negros, além da exclusão da filosofia e da teoria social.

Objetivando superar essas deficiências de formação, porém, sem critérios críticos (ao contrário, conservadores) caminha-se no sentido oposto, principalmente nas escolas da elite, que procuram resgatar a autoridade que julgam perdida, autoridade essa não necessariamente conquistada de forma legítima.

Nos locais em que a comunidade tem condições de fazer o controle social, ou nas escolas particulares (com a educação dirigida para os interesses em pauta e o currículo elaborado para as futuras lideranças) o desempenho, verificado por meio das avaliações institucionais é tido como satisfatório; enquanto que nos lugares onde o Estado raramente vai, ou jamais chega, há um currículo também estabelecido pelas instituições reguladoras do sistema educacional, porém, não cumprido, pois a realidade é completamente adversa.

A suposta universalidade do acesso e as condições assimétricas de mobilidade social não são verdadeiras. Na prática, são poucos os que conseguem migrar dos estratos mais pobres para uma situação social e econômica melhor. Assim mesmo, uns poucos são *ungidos* pelas classes mais favorecidas para dar veracidade ao argumento de que quem se esforça chega lá.

O afastamento da sociedade nos momentos de elaboração de políticas ou mesmo dos currículos provoca esse não-pertencimento e essa não-responsabilização. O contrário dessa atitude, ou seja, a gestão participativa de políticas, desde a concepção, poderá criar uma ambiência que favoreça o entendimento da gravidade da questão e a conseqüente responsabilização.

De acordo com Aronowitz (2005), nos Estados Unidos as escolas para negros e latinos são passaportes para as forças armadas ou para a prisão. Para ele, basta visitar uma escola secundária ao sul do bairro de Bronx, em Nova York, para perceber nas paredes vários cartazes contendo propaganda do exército, da marinha e dos fuzileiros navais. “Nesta era de Darwinismo social, é provável que o desempenho escolar pobre seja codificado como um déficit genético em lugar de ser imputado à política social” (ARONOWITZ, 2005). Pode-se dizer que a forma como está estabelecido o processo de escolarização permite que as relações simétricas entre ricos e pobres sejam essencializadas.

Para além dessa relação essencializada os responsáveis pelo sistema de ensino e aprendizagem, muitas vezes, tendem a apagar todas as outras formas de transmissão de conhecimento, reconhecendo apenas o lugar da escola como legitimado. Isso reforça ainda mais a cegueira com relação à história dos envolvidos no processo educacional e o seu apagamento na construção dos currículos, não percebendo a educação como processo de reflexão e construção a respeito de todas as experiências vividas.

Bourdier e Passeron (1977) acreditam que a escola reforça a distância entre as classes sociais ao valorizar o capital social e cultural mais próximos das classes abastadas e dos filhos dos intelectuais e acadêmicos, fazendo com que os filhos dos trabalhadores se acostumem com os trabalhos subalternos. As idéias preconcebidas muitas vezes são mais fortes que os próprios fatos.

Os argumentos liberais e pentecostais, que apregoam que vence quem se esforça e trabalha, independentemente de onde e em que condição nasceu,

tornaram-se senso comum, fazendo com que a classe subalterna acreditasse em sua incapacidade de modificar a situação, como se fosse responsável pelas diferenças sociais.

O senso comum vela uma questão, também posta por Bourdier, sobre a socialização. Segundo ele, as crianças da classe trabalhadora muitas vezes fracassam na escola por serem culturalmente privadas ou assaltadas pelo currículo oculto e pela pedagogia escolar.

Os saberes cotidianos ou contextualizados são desprezados; os conteúdos muitas vezes são pautados pelos conhecimentos científicos, academicistas, elaborados de forma verticalizada e sem consulta aos que irão desenvolvê-lo ou aos que irão recebê-lo, como se tais conhecimentos fossem automaticamente legitimados.

Há ainda uma preocupação em se estabelecer uma cultura comum, tentando promover o apagamento das especificidades locais, mesmo em um país com dimensões continentais como o Brasil. Além disso, há a dimensão do mercado, dominando as opções curriculares voltadas para melhor desempenho profissional, dentro das expectativas vigentes no momento.

A história produzida no próprio contexto da escola e, principalmente, no contexto da comunidade não consta dos currículos, como já explicitado. Privilegiam-se conteúdos tidos como universais, mas que na maioria das vezes mostram-se apenas como eurocêntricos, em detrimento do conhecimento local. A escola ignora essa cultura local, mesmo que o objetivo seja a sua desconstrução.

É importante destacar que o discurso em defesa de uma cultura comum, e por consequência de um currículo comum, não exclui obrigatoriamente a afirmação do caráter plural da cultura ou o multiculturalismo. Frequentemente, existe o entendimento de que a produção é diversa e multifacetada, mas também que é necessário selecionar os saberes entendidos como os mais legítimos e garantidores tanto da reprodução dessa cultura quanto das finalidades educacionais e sociais almejadas. Com essa premissa, é estabelecida a redução do currículo ao processo social de seleção de saberes de uma cultura mais ampla, sem que necessariamente sejam consideradas as políticas que produzem, em múltiplos contextos, um conhecimento e uma cultura escolares. Quando isso acontece, a própria dimensão do currículo como produção cultural é esmaecida, pois prevalece a idéia de que, uma vez que determinadas produções simbólicas são selecionadas para fazer parte de um currículo, sua dimensão cultural é reificada, pela seleção e legitimação de alguns de seus conteúdos [...]. Tal limitação tende a acontecer nas tendências curriculares que defendem propostas de currículo comum. (LOPES, 2006)

Quando as produções culturais deixam de fazer parte de localidades legítimas, para serem conteúdos *apriorísticos*, elas passam a ser forçadas e dificilmente serão promotoras de políticas universais que possibilitem alcançar os ideais da modernidade; ao contrário, o que ocorre é a exposição de suas próprias impossibilidades.

A premissa *kantiana* de que seria possível organizar os processos a partir da pura racionalidade, ou seja, conhecer para controlar, não pôde enxergar as inúmeras e absurdas irracionalidades que a humanidade teria de enfrentar, colocando em xeque as premissas universais modernas. A pretensão de que se pode controlar o currículo, por exemplo, é falacioso, pois, de acordo com Alípio Casali, organiza-se pouco e controla-se quase nada.

A falta de legitimidade das culturas locais favorece que o mercado, por meio da cultura de massas, se aproprie de movimentos libertários e radicais das comunidades, como o *Hip Hop*, transformando o que fazia parte da construção da identidade de um determinado grupo em produto cultural à disposição do mercado, esvaziando o conteúdo revolucionário e transformador da manifestação local.

A apropriação das próprias histórias é um movimento emancipador, libertador, até por criar barreiras e dificuldades para que o mercado se aproprie delas. Brandão acredita que, de acordo com o currículo a que se estiver submetido, pode-se ser herói de si mesmo ou herói subalterno, ou Zumbi dos Palmares ou Henrique Dias. Ele ainda dá um exemplo de sua própria escolarização, dizendo que foi obrigado a decorar o nome de todos os donos das Capitânicas Hereditárias, porém, todas as tribos indígenas se reduziam a tupis e tapuias e jamais aprendeu, na escola tradicional, quais as diferentes origens dos povos negros trazidos como escravos, a ponto de, no início da escolarização, enxergar a África como uma massa unificada.

Paulo Freire já falava da importância do conhecimento contextualizado e da importante troca de papéis entre educadores e educandos. No entanto, ainda hoje os professores, em grande maioria, ignoram os saberes dos alunos, pois se restringem a lecionar basicamente os conteúdos curriculares, o que torna o conhecimento daqueles, com relação a estes, apenas superficial.

A história de vida dos envolvidos no processo educativo é desconsiderada. Quiçá seja esse o ponto de possível intersecção do currículo escolar com o currículo da educação popular, entendendo por educação popular todos os processos

educativos que permeiam a vida das comunidades subalternas e que proporcionam o *empoderamento* destas pessoas pelo desvelamento de processos até então não esclarecidos.

Quando Santos (2006) apresenta o seu conceito de emancipação, (emancipação conjunta, social e não apenas do sujeito) diferenciando-o daquele apresentado pela Escola de Frankfurt, especialmente por Habermas, ele propõe ainda uma nova relação sujeito/objeto, uma maneira *sulista* de ver a alteridade.

Essa concepção é fundamental para a construção de um currículo realmente libertário, pensado a partir das comunidades subalternas e para elas; por isso, sulista, pois ele está criticando o que chamou de pior equívoco da modernidade, que foi o colonialismo e suas seqüelas sentidas até hoje.

A idéia de que a escola é a única responsável pela formação cultural depositou véus na educação realizada pelas comunidades, fora dos limites da escola, não permitindo que esses dois universos dialogassem.

Giroux (1999), na introdução do seu livro *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional* diz: “[...] não acredito mais que a luta pela educação possa ser reduzida a esses locais, nem que a pedagogia, como forma de produção política, moral e social, possa ser tratada primordialmente como um problema da escola”.

12.1 Currículo como Posologia ou currículo como Cultura

Acreditamos que o tempo presente é de crise do modelo racional proposto pela modernidade, entendendo o sistema capitalista como parte desse projeto e, portanto, também em crise, expondo as imensas diferenças que separam ricos e pobres, brancos e negros e tantas outras dicotomias que se consolidaram ao longo da tentativa de vivenciar a utopia da *Liberdade, Igualdade, Fraternidade*.

Freud (1978,131), no *Mal Estar da Civilização*, já dizia que, para vivenciarmos a civilização tal qual ela se apresenta, é necessário abrir mão de boa parte de liberdade, além de reprimir constantemente os nossos desejos.

O que talvez ainda não fosse possível verificar era a conseqüência dessa repressão, e de que forma a humanidade conseguiria ou não sublimá-la. Podemos dizer que, hoje, uma das formas de sua manifestação é a violência de maneira multifacetada, seja nas guerras, seja nas cidades. Visto que o modelo que vingou foi

do individualismo forjado pelo próprio sistema, ou como já havíamos dito, há uma horda de indivíduos que tem como premissa, ganhar para consumir mais do mesmo. O código de ética social fexibilizou-se, e passamos a considerar normais os *pequenos deslizes éticos*.

Quem sabe seja necessária uma reflexão a respeito da crise de valores vivida pela modernidade, para que tracemos outro caminho, onde valores como solidariedade, justiça social, democracia e liberdade sejam mais importantes que a quantidade de objetos que conseguimos consumir, mais *qualitas* e menos *quantum*? Atualmente, apesar de propagandearmos a liberdade todo o tempo, é possível que estejamos vivenciando o tempo de menor liberdade, pois só quem a possui consegue ir e vir, mas também não são livres, pois estão submetidos às regras impostas pelo comportamento ditado pelo mercado e pela mídia.

Em nome da democracia, o poder hegemônico sempre apresentou sua bula com a posologia dos medicamentos indicados. Com os currículos não foi diferente, vive-se uma esquizofrenia causada pela forma verticalizada com que são elaborados, sempre sob o controle da burocracia estatal e das comunidades epistêmicas também hegemônicas. Porém, para não cairmos no fácil caminho oposto do tudo vale, de que as manifestações espontâneas sempre subvertem a ordem, é necessário que retiremos os véus desses formuladores, que saibamos de onde falam e com que objetivo para, a partir daí, construir as críticas e os caminhos alternativos contra-hegemônicos.

Os currículos, em geral, são formulados de maneira desintegrada, não estabelecendo elos entre as diversas disciplinas, ou, muitas vezes, dentro das próprias disciplinas, conforme verificado em gramática e produção de textos, por exemplo. A desintegração atinge o seu ápice na fase pré-vestibular, o que provoca uma ruptura com a possibilidade de formação integral de cidadãos que em breve pensarão e executarão as políticas públicas, mas, como pensar de forma articulada uma vez que não são formalmente preparados para isso?

A percepção da importância da integração dos diversos campos da vida poderá vir do encontro entre escola e comunidade. A experiência de levar para dentro da instituição a vida dos que a freqüentam, como os alunos, ou estão em seu entorno, como pais, vizinhos, admiradores, críticos, pode trazer para a formação o sentido de interação entre os, até então, mundos incomunicáveis.

Além disso, há nos currículos dos processos educativos, objetivando a ampliação das informações sobre políticas e direitos e a mobilização social, uma maleabilidade que abre espaços para a experiência, não existente nos currículos escolares. São nesses espaços de demonstração da experiência comunitária que os conhecimentos se tornam mais sólidos e presentes no cotidiano, pois é na troca que acontece a apropriação legítima das diversas experiências.

Ao menos aparentemente, o espaço conquistado nos processos de educação não-formal é mais libertário e lúdico, o que nos leva a crer que talvez a possível intersecção das experiências formal e não-formal esteja na forma de fazer diferente.

Na nossa concepção, não existe educação formal, escolarizada, sem integração com a bagagem cultural de cada membro da comunidade escolar, pois essa comunidade está inserida em outra maior, qual seja, o bairro onde moram, as associações que freqüentam, os locais de lazer, enfim, a parcela das suas cidades, que de acordo com Gadotti (2005) “[...] deveriam ser espaços de encontro entre o formal e o não-formal, pois o currículo consagra a intencionalidade necessária da relação intercultural pré-existente nas práticas sociais e interculturais”.

Vimos, no capítulo II, no relato sobre a realização das oficinas de construção da concepção do processo educativo direcionado às agentes, que os participantes, ao questionarem sobre a não participação das escolas ou da Secretaria de Educação no PAVS, disseram que as escolas eram *muito fechadas* e possuíam *muros muito altos*, dificultando a interação com outras políticas e com a comunidade.

Como antídoto a isso, concordamos com a concepção de Escola Cidadã desenvolvida pelo Instituto Paulo Freire de São Paulo:

A comunidade educadora reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus pássaros, seus cinemas, suas bibliotecas, seus bens, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas... enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A escola deixou de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida, superando a tradicional dicotomia entre a educação formal e a educação não-formal. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania. (GADOTTI, 2005)

A educação, escolarizada ou não, deve voltar-se para o amadurecimento da democracia e construção da cidadania, por compartilharmos da visão que diz não

existir cidadania sem democracia plena, pois em uma sociedade verdadeiramente democrática não pode existir cidadãos de primeira e cidadãos de segunda classe.

Uma cidade educativa, que busca interação em todos os âmbitos da vida, está sempre buscando a cidadania ativa (Gadotti, 2005), além de estabelecer uma rede entre os processos, para que essa integração permita que o controle social seja pleno, visto que ele é condição *sine qua non* para a construção da cidadania. Nesse contexto, o papel da Escola é fundamental. Vejamos o que nos diz Gadotti (2005) a respeito:

[...] contribuir para criar condições que viabilizem a cidadania, através da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade.

A Conquista do espaço público, constituído verdadeiramente como público, pode ser o caminho para que a comunidade consiga emancipar-se, apropriando-se do espaço de convivência e transformação social. Gohn (2006) diz que “a educação não-formal capacita os cidadãos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo” e continua mostrando-nos que um dos objetivos dessa forma de educação é “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais”.

Outra questão importante nesse processo, apresentada por Gohn (2006), diz respeito ao que leva à construção de processos educativos, suas intencionalidades. Para a autora, eles são construídos e amadurecidos ao longo do percurso, que por sua vez deve ser interativo, para que possa gerar um processo educativo. A autora expõe, ainda, que na educação não-formal:

Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não-formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc...

Portanto, a contribuição da educação não-formal para a educação formal está diretamente ligada ao princípio da cidadania e da convivência frutífera com os demais membros de determinada comunidade, além de ser o veículo de apropriação da escola pela comunidade.

A escola poderá ser veículo de emancipação social, para que possamos realizar a emancipação da Comunidade à frente do Estado e do Mercado. Ela indicará os caminhos e não será apenas instância legitimadora das ações desses dois pilares da modernidade. Santos (2006) acredita que o caminho para a redução das distâncias entre norte e sul, ricos e pobres, dentre outras dicotomias, é a realização da emancipação da comunidade, que a nosso ver está no destino da interação escola / comunidade.

13 Considerações finais

"O impacto do projeto é uma consciência mais elaborada que o agente comunitário vai levar para a sua realidade. Ele é o impacto ambulante."³⁰

Apresentamos, ao longo da pesquisa, uma análise acerca do processo de capacitação desenvolvido pelo PAVS, implementado pela Secretaria do Verde e Meio Ambiente de São Paulo. Esse processo foi dividido em dois blocos: o primeiro diz respeito à formação dos educadores/multiplicadores, e o segundo refere-se à formação das Agentes Comunitárias de Saúde e Agentes de Proteção Social, realizada pelos educadores.

Dissemos, anteriormente, que desde o mestrado analisamos políticas públicas que empregam processos educativos em sua implementação, pois à época, avaliamos a capacitação de lideranças para formação dos Fóruns de Desenvolvimento Local, em municípios com baixo IDH.

Ao longo do texto, discorremos sobre nossos referenciais teóricos, especialmente, Santos, que nos aponta o caminho de interpretação ao descrever a proposta de emancipação da Comunidade, frente ao Estado e ao Mercado, retirando-a do lugar de espectadora ou legitimadora das ações dos primeiro e segundo setores, para, ao contrário, ser a redatora de sua própria história, fazendo com que Mercado e Estado trabalhem a seu favor.

Dussel, com sua proposta de realização da ética da libertação, também caminhou conosco ao longo do trabalho de campo, contagiando e contaminando nosso olhar em direção às agentes, assim como Paulo Freire, que foi referencial teórico para a observação das formações.

O PAVS apresentava, em seu documento (PRODOC) e em seu Projeto de Formação de Educadores e Agentes, as características necessárias para verificarmos se o público alvo - as agentes - estavam participando de forma ativa na implementação do desenho institucional e, principalmente, se a formação visava à emancipação do grupo.

A escolha ocorreu desse modo, com vistas a perceber se o projeto possibilitava a redução das distâncias entre Estado e Sociedade, promovendo ampliação da democracia, e tendo como premissa que democracia e cidadania são processos pedagógicos, pois ao oferecerem troca de conhecimentos e informações

³⁰ Eduardo Jorge, Secretário do Verde e Meio Ambiente, relatando as suas expectativas a respeito do PAVS.

com a sociedade, oferecem, igualmente, a possibilidade de se construir um currículo não-formal, que contribua para a reorganização da vida comunitária.

Esperamos que um projeto de intervenção, mediado por processos educativos problematizadores, possibilite entender de que lugar as pessoas estão falando, para que, por meio de uma troca horizontal, acrescente elementos ao arcabouço das agentes, que as façam refletir sobre a possibilidade de mudanças de cenários.

Importante, também, é indagar-nos se a educação tem a capacidade de ser o elo entre as diversas políticas e entre os setores, viabilizando a integração, visto que os processos integrados estão distantes de nossa realidade desde a educação infantil. A nossa educação não associa conteúdos; a nossa visão de mundo não é integrada, a não ser que subvertamos a ordem e promovamos uma tomada de cima, que nos mostre o todo.

O processo educativo em análise foi interpretado como um avião que nos permite uma visão ampliada ou a *tomada de cima*, para que a nossa fotografia seja fidedigna com todo o quadro e não o mostre apenas em partes.

O nosso interesse primeiro no projeto deve-se aos formuladores do PAVS, por serem pessoas com visão multiculturalista, com sensibilidade em relação ao outro, especialmente, *o outro dusseliano*, a vítima. Portanto, não poderiam propor algo que não visasse o interesse do público alvo, pois participam da tradição chamada por Dussel de incluídos críticos.

Conforme explicitado na introdução, os formuladores, apesar de estarem coordenando políticas ambientais, originam-se do setor de saúde e já haviam realizado a sua *tomada de cima*, percebido a relevância de integramos políticas e, principalmente, a importância em capacitarmos as pessoas, alvos das políticas, com o objetivo de dar a elas mais poder de atuação.

Houve, ainda, empenho em perceber a possível contribuição do currículo da educação não-formal para o currículo da educação formal. Por ser aquele mais flexível e voltado à realidade das comunidades com as quais trabalha, porém, com distância e apenas como reflexão, pois não lançamos olhares para a escola com vistas a estabelecer essas possíveis relações.

Finalmente, a grande questão: avaliar se essa política pública contribuiu ou não para o amadurecimento da democracia, especialmente, a democracia

participativa, enxergando a participação como um pré-texto do grande texto que é a própria democracia.

O olhar para a política, também, está de acordo com Santos, quando ele conjectura acerca da crítica ao grande projeto da modernidade, que não vingou. Por isso, a reinvenção da emancipação se viabilizará por meio de vários pequenos projetos e de uma ética proposta de baixo para cima. Afinal, aprendemos com o autor que a emancipação social é a exigência ética e política com maior premência no mundo atual.

Por nos situarmos entre aqueles que acreditam que o projeto da modernidade está em crise por não ter realizado os princípios de universalidade (além da igualdade, fraternidade, liberdade) e carece de prestar contas aos excluídos do sistema no que diz respeito às inúmeras atrocidades cometidas em nome da ordem e do progresso, verificamos se o projeto acorda com as cinco ecologias³¹ (dos saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das trans-escalas, das produtividades) propostas por Santos, como antídoto ao nevoeiro epistemológico e a cegueira emancipatória. Especialmente, a ecologia dos saberes, visto que, além de estarmos observando o processo de capacitação, na contemporaneidade ficou tácito que as injustiças sociais estão diretamente relacionadas às injustiças cognitivas, e a ecologia dos saberes é a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva (Santos, 2006, p. 157).

Vivemos a ditadura do saber científico legitimado por boa parte da academia. Os saberes populares, construídos culturalmente e construtores de identidades, não estão em pauta por não serem considerados legítimos, visto que o saber científico universalizou-se, jogando na marginalidade todos os outros saberes.

Os saberes dominantes acordam com a ciência moderna, que não se distribui igualmente, ao contrário, marginalizou boa parte da sociedade por não a dominar, provocando e exacerbando as desigualdades, o que é claramente percebido quando se debate educação formal e não-formal ou educação comunitária, pois esta também é marginal. Apesar de o progresso científico ter modificado a vida moderna, dando maior qualidade de vida aos incluídos do sistema, deixou de fora todos os outros saberes forjados popularmente.

³¹ Santos entende ecologia como a prática da agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas.

O PAVS foi concebido com a preocupação primeira de ampliar o repertório das agentes, levando a elas novos conhecimentos. E apesar de seus problemas de concepção e gestão tratados no capítulo II, de maneira tímida pensou no conhecimento-emancipação ao invés do conhecimento-regulação³², porque, além de se propor a levar informações, preocupou-se com os saberes prévios das agentes. No entanto, na prática, com os educadores, não conseguiu ser sabiamente ecológico, pois, apesar de ter contratado pessoas com conhecimentos em saúde e ambiente ou educação, desperdiçou o conhecimento prévio desse segmento. E como o que não é visto não é lembrado, muitos não reproduziram a recomendação em campo, provocando desperdício de experiência.

Os saberes locais, pensados como instrumentos de emancipação social, podem propiciar processos de mudanças sociais desestabilizadoras do *destino* das comunidades, com vistas às mudanças, entendendo que o conhecimento construído socialmente é resultado das interações vivenciadas e não forjados por uma história determinada arbitrariamente.

A segunda ecologia, ou ecologia das temporalidades, respeita também a diferença entre as diversas comunidades, ou seja, a noção de tempo e as temporalidades são diferentes de grupo para grupo, de local para local. O tempo da Comunidade provavelmente não é o tempo do projeto, provocando dificuldades de acertos nos cronogramas, visto que uma política pública, quando não pensada com os usuários, ou participativamente, provavelmente enfrentará situações-problema. No caso do PAVS verificamos que, a princípio, os gestores haviam inserido os agentes de zoonoses na capacitação e os retiraram posteriormente, porque no período em que ocorreria a formação, eles deveriam estar no combate ao mosquito da dengue, portanto, *fora de combate*.

A ecologia dos reconhecimentos, ou terceira ecologia, baseia-se na classificação social, pois a lógica colonial do sistema capitalista vê a diferença como desigualdade, desqualificando os atores sociais classificados como desiguais e, por conseguinte, as suas práticas sociais. Constatamos e enumeramos, nos anexos, os inúmeros projetos de intervenção incrementados e nascidos pelo e com o PAVS, para verificarmos se proporcionaram avanços em direção à emancipação social.

³² Santos (2006, p. 155) acredita que a modernidade ocidental fundou-se baseada em duas epistemologias: o conhecimento regulação e o conhecimento emancipação. Para o conhecimento regulação, a ignorância é o caos e o conhecimento é a ordem; para o conhecimento emancipação, a ignorância é colonialismo e o conhecimento, solidariedade. Todavia, vingou o conhecimento regulação, jogando o conhecimento emancipação na marginalidade.

A quarta ecologia, das trans-escalas, refere-se à *monocultura* da globalização hegemônica, que nos impôs uma única forma de olhar o mundo e os locais, estabelecendo uma escala global para a compreensão destes. Contra isso há globalizações contra-hegemônicas e localizações igualmente contra-hegemônicas, pois a ditadura do discurso único, que atingiu em alguns momentos as raias do delírio, ao decretar o *fim da história*, afeta, ao mesmo tempo, locais que não conseguem sair da armadilha, provocando a sua *despromoção*. Contra a desvalorização dos locais pela globalização hegemônica, propomos projetos alternativos que contemplem as histórias locais.

As agentes comunitárias de saúde e de proteção social capacitadas em questões ambientais, certamente, por exercerem liderança em suas comunidades, são, em sua maioria, *empoderadas*. Os inúmeros projetos que estão desenvolvendo demonstram o seu potencial transformador, entretanto, ainda carecem de força suficiente para mudarem suas realidades, apesar de produzirem pequenas transformações promotoras de seus locais.

Podemos exemplificar a quarta ecologia com a ação realizada pela equipe de agentes do Programa Saúde da Família, da Unidade Básica de Saúde (UBS) Mata Virgem, zona sul de São Paulo, capacitadas pelo PAVS. Essa equipe, em parceria com a ONG Rede Mulher, promove oficinas de capacitação para catadores das áreas que abrangem as UBS Apurá, Mata Virgem, Aparecida e Império, com o objetivo de fortalecer e resgatar a identidade do grupo.

Em uma das oficinas, integrantes do Movimento Nacional de Catadores (os quais possuem forte identidade, e reivindicam melhorias de condições de trabalho e renda diretamente com as instâncias governamentais) apresentaram suas histórias de vida a catadores até então desorganizados, que passaram a pleitear a formação de uma cooperativa, visando o trabalho em grupo, em detrimento da coleta e venda individualizada, realizada até então.

Houve multiplicação de informações e conhecimentos, pois as agentes que foram capacitadas em questões ambientais processaram esses conhecimentos e houve troca com os catadores, de acordo com a concepção da educadora Ausônia³³, a propósito do ato educacional ser o encontro de sujeitos portadores de histórias e não de carências.

³³ Ausônia Favorido Donadio participou da equipe pedagógica do PAVS e escreveu a apresentação da publicação sobre os textos educativos do PAVS.

A quinta e última ecologia, das produtividades, critica as formas de produtividade presas ao sistema, que considera apenas as formas hegemônicas e capitalistas de produção, não levando em conta, por exemplo, todas as formas de economia solidária, tão comuns ao universo das agentes, atrizes principais do processo em questão. Além disso, o sistema transforma todas as formas alternativas de economia, não acordes com ele, em invisíveis, assim como os processos alternativos de emancipação social não existiriam para os grupos responsáveis em tornar visíveis os processos, como a grande mídia, por exemplo. *Formas alternativas* talvez não seja a melhor definição, pois *alternativa* assemelha-se com a outra proposta, a proposta subalterna, a extra-oficial.

O *empoderamento* das comunidades em tal grau que permita sua influência definitiva nas ações do Estado, especialmente, no que se refere às políticas públicas, ocorrerá quando elas próprias perceberem seus projetos não como alternativos, mas como os **seus** projetos. Portanto, a economia solidária não deve ser vista como alternativa e sim como processos de geração de cidadania e/ou renda, como os diversos projetos de educação ambiental que replicaram a partir do PAVS, além das hortas comunitárias, revitalização de praças, requalificação de áreas públicas degradadas, cooperativas de catadores, entre outros.

As ações nascidas do PAVS corroboram com o caminho proposto por Santos para a realização das cinco ecologias, a emancipação epistemológica que respeita e promove a diversidade de saberes e a imaginação democrática que reconhece diferentes atores e diferentes práticas.

A redução da distância entre Estado e Sociedade, pensada ao longo da tese, não depende apenas das ações comunitárias. O Estado, do mesmo modo precisa ser afetado, pois não há transformações a partir da ética que gerou a crítica do modelo em vigor. Precisamos sugerir e vivenciar uma nova ética, como proposto por Dussel, a partir das vítimas transformadas em sujeitos. Assim como não é possível a realização de políticas públicas populares integradas com a participação da Comunidade sem a parceria do Estado, a redução das distâncias, a nosso ver, acontecerá a partir do amadurecimento da Sociedade em direção à emancipação, exercendo poder sobre as ações do Estado.

Para que isso ocorra, faz-se necessária a multiplicação de processos educativos/participativos pensados para e com as comunidades. Porém, a

participação não pode e nem deve ser voluntarista, acrítica, conforme reflexão elaborada por Evelina Dagnino a respeito da *involução* do sentido da participação a partir da segunda metade da década de noventa, propalada com um sentido voluntarista, com conteúdo despolitizado, enfraquecendo as instâncias participativas.

Portanto, estamos falando de participação crítica, política, a partir da gênese do planejamento das ações e projetos a serem desenvolvidos para e com as comunidades.

O PAVS conseguiu em vários lugares superar a falha de origem, que era não ouvir as agentes, pois percebemos em vários dos projetos propostos a protagonização destas, como a inserção das ações do Projeto Ambientes Verdes e Saudáveis no Plano Municipal de Saúde, ação sugerida pelas ACS, vislumbrando a sustentabilidade dessa política ambiental, visto que o projeto tem prazo para terminar. Mesmo que elas não tenham sido chamadas para pensar as diretrizes da política, possivelmente, por serem velhas protagonistas, se apoderaram das ações, como verificamos nesta fala: “As agentes já tinham a prática, mas o PAVS trouxe um suporte teórico importante para a continuidade das ações”.³⁴

No entanto, em outros vários locais, por não ter havido a participação prévia das agentes, as ações limitaram-se aos momentos propostos pelo projeto, não conseguindo extrapolar as paredes das salas de capacitação, pois a Comunidade não o reconheceu como parte de seu repertório.

Infelizmente, é comum o desenvolvimento de políticas sociais sem a participação da sociedade, pensadas pela lógica dos governos eleitos e desenvolvidos pelo Estado, sem que as necessidades reais dos locais sejam ouvidas. A maioria dos gestores acredita saber de todas as necessidades da população, portanto, planeja e desenvolve as ações necessárias ao seu desenvolvimento, não tendo como referência diálogos com a comunidade.

Não há, sequer, discussão acerca dos entendimentos vários sobre o desenvolvimento ou os *desenvolvimentos*, pois a idéia de sistema dado, único, permite que aceitemos a concepção de Estado e, por conseqüência, de desenvolvimento sem questionamentos, não compreendendo o seu caráter excludente e não sustentável.

³⁴ Agente Comunitária de Saúde da Unidade Básica de Saúde do jardim Maia, em São Paulo.

A proposta de construção de uma concepção contra-hegemônica de desenvolvimento possibilita o encontro entre os incluídos (ético-críticos) e os excluídos do sistema para que, solidariamente, pensem e executem ações visando à emancipação social.

Percebemos, na proposta do PAVS, essa visão ético-crítica por parte de vários executores e parceiros, especialmente nas propostas, pois tentaram, em todos os momentos, utilizar a pedagogia crítica para despertar nos multiplicadores e agentes a premência da mudança de atitude ambiental e ética com relação ao mundo. No entanto, pela falta de cultura da participação crítica, ou pelo excesso de cultura autoritária, as boas intenções não se traduziram em boas ações automaticamente. Carecemos da auto-promoção de mudanças de comportamento, permitindo que as relações se estabeleçam de maneira horizontal e coerentes com as próprias intenções.

O projeto em si é ambicioso, pois associou educação, participação, integração de políticas, estabelecimento de parcerias e ampliação da visão dos gestores, educadores e agentes. A proposta é inovadora, considerando a ausência da cultura da integração e da interdisciplinaridade, até mesmo em nossos currículos escolares, onde os conteúdos são apresentados de forma desvinculada.

As instituições públicas no Brasil desenvolveram-se desarticuladas entre si, pois os responsáveis por cada uma delas não propunham a troca transparente de experiências, visto que a informação é tida, nesse modelo, como elemento importante de reserva de poder, pois o Estado, em suas três esferas, assenta-se em bases patrimonialistas.

A educação é fundamental para desfazer os nós, calcificados ao longo da história do país, causados por um modelo de desenvolvimento capitalista dependente, patrimonialista, portanto, subdesenvolvido com relação aos países que vivenciaram mais intensamente a modernidade, o que não nos deixa de levar em conta suas agruras; ao contrário, estas se apresentam com nuances mais perversas, pois o número de excluídos é imensamente superior, visto que somos, ainda, colonizados e sulistas. A consciência dessa situação não está descortinada para todos, daí a importância da educação como conscientizadora, na acepção freireana. do termo.

Os currículos de processos educativos não-formais têm maior possibilidade de traduzir e veicular propostas dessa natureza por serem informais, menos

burocráticos, construídos com a Comunidade. Já o currículo da educação formal está muito mais vulnerável à influência das concepções do sistema hegemônico ou até mesmo à reprodução dessas concepções, por ser a escola uma instituição forjada dentro do modelo hegemônico.

Não podemos nos esquecer da crítica apresentada pela ecologia dos saberes: a ditadura do saber científico reduzindo e desqualificando todos os outros saberes, principalmente, a sabedoria popular. O que reforça a nossa crença de poder de ação dos processos educativos voltados para o *empoderamento* das comunidades.

A participação, portanto, só poderá ser pré-texto do grande texto democracia se permeada pela educação concebida na acepção contra-hegemônica, objetivando a emancipação social, único caminho de transformação da realidade dos excluídos a partir da ética da libertação.

Portanto, apesar de, aparentemente, termos desfocado a análise ao não localizarmos o olhar em uma questão específica do projeto sob reflexão, estivemos todo o tempo pensando no processo educativo como costura dos demais âmbitos em análise, como a integração das políticas, a qualidade da participação, a relação Estado/Sociedade, a relação entre currículo formal e não-formal, com vistas a responder à possibilidade de uma política dessa natureza contribuir para o amadurecimento da democracia, entendida aqui, como democracia participativa.

A conclusão a que chegamos nesse momento é que a única forma de realizarmos as utopias de Santos, Dussel e Freire consiste em utilizarmos, de forma massificada, processos educativos nascidos do encontro dos incluídos ético-críticos, com os excluídos auto-transformados em sujeitos, como é o caso das agentes, por meio de currículos elaborados participativamente e voltados para a história dos locais, escrita a partir de suas vivências culturais.

O PAVS intencionou esta realização, o que ficou claro por parte daqueles que o conceberam e o desenvolveram, nas entrevistas que realizamos, nos documentos que analisamos. No entanto, conforme já dissemos, ainda temos um longo caminho a percorrer entre o que defendemos e o que realizamos, afinal, quinhentos anos de cultura subalterna e patrimonialista enraíza conceitos e dificulta mudanças.

Porém, não seria justo deixarmos de registrar o potencial inovador dessa política que, com todas as dificuldades relatadas no capítulo II, conseguiu reunir três

secretarias municipais da área social e um grupo extenso de parceiros, que vai desde associações responsáveis pelo PSF até o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA); para propor e executar processo inédito de currículo não-formal para implementação da política nos locais onde as agentes situavam-se. Além disso, deixou, conforme podemos verificar nos anexos, um rol de projetos de intervenção local pensados pelas e para as agentes, possibilitando uma nova visão da educação ambiental como ação promotora de saúde.

Essa ação foi verificada na fase de conclusão da tese, coincidente com o encerramento da segunda e última fase do PAVS, como política governamental, porém, transformada em outra, com vistas à sua sustentabilidade. Por solicitação das agentes o PAVS incorporou-se à saúde, por meio do Plano Municipal de Saúde, além disso, os gestores locais³⁵ foram incorporados às Unidades Básicas de Saúde, com o objetivo de mobilizarem, junto com as agentes, as comunidades onde trabalham. Eles agora são agentes de promoção da saúde.

Podemos dizer que, mesmo com os diversos limites culturais, o PAVS avançou em direção à promoção da democracia. Imaginemos, então, processos já pensados com a ótica da mudança paradigmática, com currículos baseados na educação não-formal, que visem à promoção dos locais como nichos transformadores. Os processos educativos não-formais são sim, capazes de contribuir para o amadurecimento da democracia, quando pensados com esse objetivo e formulados conjuntamente com a comunidade, de modo a contribuir para a sua emancipação social.

³⁵ Gestores locais são os antigos educadores que participaram da primeira fase do PAVS, aquela que acompanhamos. No decorrer da segunda fase, ou fase de desenvolvimento dos projetos de intervenção locais, os melhores educadores foram contratados como gestores locais para acompanharem e darem suporte às agentes nas regiões.

14 Referências

- ADORNO, Theodor. *Educação Após Auschwitz*. In: Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARONOWITZ, Stanley. *Contra a escolarização: Educação e classe social*. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp5-39, jul/dez 2005. Disponível em <<http://www.curriculosemforteira.org>> Acesso em dezembro de 2007.
- ANDRE, M.E.D.A. *A Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, Papirus, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1998
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7ª ed. São Paulo, Hucitec, 1995.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular: um estudo sobre educação de adultos*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1974.
- BENEVIDES, Maria Vitória. *A cidadania Ativa*. São Paulo: Ática, 1991.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola e PASQUINO Gianfranco. *Dicionário de política*. 4ª ed., Brasília, EDUnB, 1992.
- BONAVIDES, Paulo. *Teoria constitucional da democracia participativa*. São Paulo, Malheiros Editores, 2003.
- BORDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro, Ed. Bertrand, 1989.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRAGA, José Luís. *Lugar de Fala como conceito metodológico no estudo de produtos culturais e outras falas*. Brasília, UnB, mimeo.1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Popular*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.
- _____. *Repensando a Pesquisa Participativa*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- CACCIA BAVA, Sílvio. *O Orçamento Participativo*. Pólis, mimeo. 1998
- CASALI, Alípio M.D. *Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal*. In: Antônio Joaquim Severino; Ivani Fazenda.(org). Conhecimento, pesquisa e educação. 1 ed.Campinas: Papirus, 2001, v.1, p.109-124.

_____. *Ética na internacionalidade e interculturalidade: fundamentos*. No prelo (cedido pelo autor). 2008

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Editora Cortez, 9ed., 2001.

DAGNINO, Evelina, TATAGIBA, Luciana (orgs). *Democracia, Sociedade Civil e Participação*. Chapecó: Argos, 2007.

DEMO, Pedro. *Elementos Metodológicos da pesquisa participante*. In: Brandão, Carlos Rodrigues (org). *A Pesquisa Participante*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

DOIMO, Ana Maria. *A vez e a Voz do Popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós – 70*. Rio de Janeiro: Relume - Dumará, 1995.

DUSSEL, Enrique. *A Ética da Libertação, na idade da exclusão*. Petrópolis - RJ: Ed. Vozes, 2002.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 14ª ed., São Paulo, Perspectiva, 1998.

FAORO. Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 4º ed. Porto Alegre: ed. Globo, 1977.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo, Ed. Loyola, 1996.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1997.

FRAGOSO, João Luís. *Homens de Grossa Aventura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2 ed, 1998.

FREIRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala*. 36ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, Ed. UNESP, 2000.

_____. *Extensão e comunicação*. 11ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. *A Questão da Educação Formal/Não-Formal*. Disponível em <<http://www.paulofreire.org>>. Acesso em: dez. de 2007.

GAJARDO, Marcela. *Pesquisa Participante:Propostas e Projetos*. In: Brandão, Carlos Rodrigues (org). *A Pesquisa Participante*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: Novas Políticas em Educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: avaliação de políticas públicas. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>

_____. *Educação Não-Formal e Cultura Política*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural na esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1984.

HADDAD, Sérgio. *O direito à educação no Brasil*. São Paulo: DHESC, 2003.

HALL, Stuart. Identidade, cultura e diáspora- Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional nº 24- Brasília: Iphan/Mec, 1996.

JACOBI, Pedro. *Políticas Sociais e ampliação da cidadania*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Ed. Perspectiva, 2003.

LAROSSA, Jorge. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996, p.161.

LOPES, Alice Casimiro. Discurso nas políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp33-52, jul/dez 2006. Disponível em <<http://www.curriculosemfrenteiras.org>>.

MACEDO, Elizabeth, BARBOSA, Inês, MANHÃES, Luiz Carlos, ALVES, Nilda (org). *Criar Currículo no Cotidiano*. São Paulo: Editora Cortez, 2ed., 2004.

MASSEY, Dorceu. *Um sentido global de lugar*. In Arantes, Antônio A (org) .*O espaço da diferença* .Campinas/SP, Papirus, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Sobre a Complexidade da Implementação do SUS*. In, SILVA, Silvio Fernandes da. *Municipalização da Saúde e Poder Local: sujeitos, atores e políticas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORIN, Edgar (org). *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.

PONTUAL Pedro. Desafios pedagógicos na construção de uma parceria: a experiência do MOVA-SP (1989-1992), trabalho apresentado na PUC-SP, mimeo. 1996.

_____. *O Processo Educativo no Orçamento Participativo: aprendizados dos atores da Sociedade Civil e do Estado*. Tese de Doutorado PUC-SP, 2000. (mimeo)

ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2002.

_____. *A Gramática do Tempo, para uma nova cultura política*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____. *A Crítica da Razão Indolente, contra o desperdício a experiência*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SANTOS, Wanderley Guilherme. *Horizonte do desejo, instabilidade, fracasso coletivo e inércia social*. Rio de Janeiro-RJ : Ed FGV, 2006.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade, uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2004.

SORRENTINO, Marcos (coord). *Ambientalismo e Participação na Contemporaneidade*. São Paulo: Editora da PUC-SP, 2002.

TORRES, Rosa Maria. *Discurso e Prática*. Ijuí/RS: Livraria Unijuí, 1988.

ZUIN, Antônio A. S., PUCCI, Bruno, OLIVEIRA, Newton R. de. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. São Paulo: Editora Vozes, 2001.

ANEXO I – Projetos de intervenção local elaborados a partir do PAVS

Norte	Oficinas na comunidade	Consumo responsável	Reutilização de resíduos sólidos
Norte	(sem nome)	Biodiversidade	Plantio de árvores em vias públicas
Centro oeste	Lixo Limpo	Lixo	Educação ambiental
Centro oeste	Lixo Limpo	Lixo	Educação ambiental
Centro oeste	Coleta Seletiva na Vila Dalva	Lixo	Trabalho com catadores
Centro oeste	Cidadania em foco: olhar, pensar e agir	Lixo	Educação ambiental
Leste	Despertando a consciência ecológica	Lixo	Educação ambiental
Leste	Reciclando Saúde	Lixo	Mapeamento, cuidados de saúde e trabalhos com catadores
Leste	Conquista por um ambiente saudável I	Lixo	Educação ambiental
Leste	Conquista por um ambiente saudável II	Lixo	Educação ambiental
Leste	Conquista por um ambiente saudável III	Lixo	Educação ambiental
Leste	Planeta Saúde	Lixo	Educação ambiental
Leste	Cantinho Ecológico	Lixo	Coleta de pilhas e baterias
Leste	Arte Saúde	Lixo	Oficinas com materiais reciclados
Leste	Aprendendo a cuidar do planeta	Lixo	Educação ambiental
Leste	Bionatural: agentes ambientais jovens	Lixo	Educação ambiental
Leste	Cuidar do Planeta	Lixo	Educação ambiental
Leste	Reviverde	Lixo	Educação ambiental
Leste	Vitória Régia	Lixo	Reciclagem de óleo
Leste	Aprendendo a reciclar	Lixo	Educação ambiental
Leste	Coleta Seletiva no Itaim	Lixo	Reciclagem
Leste	Redução de resíduos	Lixo	
Leste	Reciclando em casa	Lixo	
Leste	Educando para o futuro do meio ambiente	Lixo	Educação ambiental
Leste	Coleta seletiva na saúde - uma parceria de sucesso	Lixo	Coleta seletiva e educação ambiental
Leste	Coleta seletiva - cuidando do nosso futuro	Lixo	Coleta seletiva
Leste	Projeto "Semeando Vida"	Biodiversidade	Educação Ambiental
Leste	Plantando Saúde	Biodiversidade	Oficina de Horta
Leste	Praça é lazer	Biodiversidade	Requalificação de áreas públicas
Leste	Eco-Saúde	Biodiversidade	
Leste	Plantando Saúde	Biodiversidade	Oficina de horta
Leste	Projeto "Semear"	Biodiversidade	Horta comunitária
Leste	Projeto "A Arte de Reciclar"	Outro	Educação Ambiental
Leste	Tenda Ecológica Itinerante	Outro	Água e energia
Leste	Praça de Cara Nova	Outro	Revitalização de praças e arborização
Leste	Meio Ambiente Inteligente / Universo Mulher / PAVS	Outro	Educação Ambiental

REGIÕES	PROJETOS	TEMAS	BENEFÍCIOS
Leste	Tenda Ecológica Itinerante	Outro	Água e energia
Leste	Plantando o futuro	Consumo responsável	Educação Ambiental
Leste	Saúde e meio ambiente: questão de educação	Consumo responsável	Educação ambiental
Leste	Educação ambiental na Saúde	Consumo responsável	Educação ambiental
Norte	Diminuição do lixo no Recanto	Lixo	Coleta seletiva
Norte	Viva o Escadão	Lixo	
Norte	Coleta do Futuro	Lixo	Coleta seletiva
Norte	Melhorando o Habitat	Lixo	
Norte	Viver bem Cingapura	Lixo	
Norte	Cuidando do catador	Lixo	Cultura de Paz e catadores
Norte	Sem nome		
Norte	Promovendo saúde no trato com o lixo	Lixo	Educação ambiental e cooperativa de catadores
Norte	Promovendo saúde no trato com o lixo	Lixo	
Norte	nome em discussão	Lixo	
Norte	Bem estar	Água e Energia	Revitalização de horta comunitária
Norte	Passagem para todos	Água e Energia	
Norte	Projeto Eco Oficinas	Consumo responsável	Sustentabilidade
Norte	Praça na Rua Padre Achilles Silvestre	Biodiversidade	Implantação de praça
Norte	Hortas Comunitárias Orgânicas nas UBSs	Biodiversidade	Plantio de horta orgânica
Norte	A praça	Biodiversidade	Revitalização
Norte	Requalificação da Praça Nerson Parreiras Gama	Biodiversidade	Reforma de praças no território
Norte	Praça dos ACSs	Biodiversidade	Criação de praça
Norte	Parque e Centro Cultural Paulistano	Biodiversidade	Criação de parque
Norte	Arborização e Educação Ambiental	Biodiversidade	Arborização e Educação Ambiental
Norte	Bem-estar	Biodiversidade	Horta fitoterápica
Norte	Preservação da Praça Tangurupará	Biodiversidade	Conservação de praça
Norte	Horta Orgânica fitoterápica da UBS Vila Pirituba	Biodiversidade	Horta fitoterápica
Norte	Áreas Verdes na região de Perus	Biodiversidade	Áreas verdes, parques e horta fitoterápica
Norte	Áreas Verdes na região de Perus	Biodiversidade	Áreas verdes, parques e horta fitoterápica
Norte	Horta na UBS	Biodiversidade	Horta e educação ambiental
Norte	Horta na UBS	Biodiversidade	Horta e educação ambiental
Norte	Jardinagem na UBS	Biodiversidade	Jardinagem e educação ambiental
Norte	Jardinagem na UBS	Biodiversidade	Jardinagem e educação ambiental
Norte	Nova Praça Saúde e Vida	Biodiversidade	Revitalização de praças
Norte	Horta orgânica fitoterápica e arborização na UBS Recanto dos Humildes	Biodiversidade	Horta fitoterápica e arborização
Norte	Praça Nelson Francisco	Biodiversidade	Implantação de praça

REGIÃO SUDOESTE			
Norte	Projeto horta orgânica fitoterápica na UBS Vila Pirituba	Biodiversidade	Horta fitoterápica
Norte	EPRACS - Espaço Público Recreativo em Ambiente Saudável	Cultura de paz	Espaço de lazer e convivência social
Norte	Cuidando do catador	Cultura de paz	
Sudeste	III Reciclando com arte	Lixo	Arte e reciclagem
Sudeste	A3P na UBS Jd Sapopemba	Lixo	Gestão ambiental
Sudeste	A3P na UBS Gastão Bodra	Lixo	Gestão ambiental
Sudeste	Educação Ambiental - Programa de formação de agentes socioambientais UBS Almirante Delamare	Lixo	Educação ambiental
Sudeste	Educação Ambiental - Programa de formação de agentes socioambientais UBS Neusa Morales	Lixo	Educação ambiental
Sudeste	Educação Ambiental - Programa de formação de agentes socioambientais UBS Eduardo Reschilian	Lixo	Educação ambiental
Sudeste	Coleta seletiva com inclusão dos catadores e catadoras - UBS Almirante Delamare	Lixo	Materiais recicláveis
Sudeste	Coleta seletiva com inclusão dos catadores e catadoras - UBS Neusa Morales	Lixo	Materiais recicláveis
Sudeste	Coleta seletiva com inclusão dos catadores e catadoras - UBS Eduardo Reschilian	Lixo	Materiais recicláveis
Sudeste	Oficina de sabão artesanal com reutilização do óleo vegetal - UBS Almirante Delamare	Lixo	Reutilização do óleo vegetal
Sudeste	Oficina de sabão artesanal com reutilização do óleo vegetal - UBS Neusa Morales	Lixo	Reutilização do óleo vegetal
Sudeste	Oficina de sabão artesanal com reutilização do óleo vegetal - UBS Eduardo Reschilian	Lixo	Reutilização do óleo vegetal
Sudeste	A gente Recicla!	Lixo	
Sudeste	Caçambas na comunidade	Lixo	
Sudeste	Coleta seletiva da unidade: sensibilização e conscientização da equipe da UBS	Lixo	Coleta seletiva
Sudeste	Coleta de pilhas e baterias (reciclagem)	Lixo	Coleta de pilhas e baterias
Sudeste	Ação pontual no prédio de aluguel na rua das olarias	Lixo	Mutirão de limpeza
Sudeste	Oficina de sabão ecológico na comunidade	Água e Energia	Oficina de sabão
Sudeste	Oficinas de sabão	Água e Energia	Utilização do óleo de cozinha para fazer sabão
Sudeste	Recóleo	Água e Energia	Recolhimento do óleo de cozinha usado para fazer biodiesel

REGIÃO	PROJETO	TEMA	OBJETIVO
Sudeste	Oficinas de artesanato com a reutilização de resíduos, despertar o consumo consciente e os 3rs	Consumo responsável	Educação ambiental
Sudeste	Oficinas de artesanato com a reutilização de resíduos, despertar o consumo consciente e os 3rs	Consumo responsável	Educação ambiental
Sudeste	Oficinas de artesanato com a reutilização de resíduos, despertar o consumo consciente e os 3rs	Consumo responsável	Educação ambiental
Sudeste	A3P	Consumo responsável	Sustentabilidade na administração pública A3P
Sudeste	A3P	Consumo responsável	Sustentabilidade na administração pública A3P
Sudeste	A3P	Consumo responsável	Sustentabilidade na administração pública A3P
Sudeste	Educação ambiental	Consumo responsável	Educação ambiental para implantação de coletores de materiais recicláveis na UBS
Sudeste	Educação ambiental	Consumo responsável	Educação ambiental para implantação de coletores de materiais recicláveis na UBS, posteriormente estendido para comunidade
Sudeste	Cozinha experimental	Consumo responsável	Confecção de pratos com reaproveitamento total de alimentos
Sudeste	Agenda ambiental na administração pública	Consumo responsável	Sustentabilidade na administração pública A3P
Sudeste	UBS Neusa R. Morales	Biodiversidade	Revitalização de praças
Sudeste	Revitaliza o Pari - UBS Eduardo R. Reschilian	Biodiversidade	Revitalização de praças
Sudeste	A praça é nossa	Biodiversidade	Revitalização de praças
Sudeste	Educação Ambiental - Saúde e Meio Ambiente	Biodiversidade	Arborização urbana
Sudeste	Projeto Horta Orgânica Fitoterápica	Biodiversidade	Cuidando da saúde e do meio ambiente
Sudeste	Revitalização de praças	Biodiversidade	Revitalização de praças
Sudeste	Árvores para o Parque São Lucas	Biodiversidade	Arborização das ruas no entorno da UBS
Sudeste	Revitaliza Pari	Biodiversidade	Revitalização das Praças Kantuta, Padre Vieira e Elias Chaibub
Sudeste	Flores para o Jardim - UBS Pari	Biodiversidade	Plantio de mudas de azaléia
Sudeste	Centro de Convivência PARATODOS	Biodiversidade	Revitalização de Praças
Sudeste	Adolescer com dignidade	Cultura de paz	Saúde e meio ambiente para adolescentes
Sudeste	Horta na UBS Jd. Sapopemba	Cultura de paz	Horta
Sudeste	Qualidade de vida na terceira idade	Cultura de paz	Lazer e saúde com idosos
Sul	Coleta seletiva no Pq. do Engenho II	Lixo	Coleta seletiva na USF
Sul	Reciclagem faz bem à saúde	Lixo	Coleta seletiva na USF

REGIÃO	PROJETO	TEMA	OBJETIVO
Sul	Reciclar é arte (reutilização, reciclagem, reaproveitar)	Lixo	Reutilização de materiais
Sul	PSF recicla	Lixo	Coleta seletiva na USF
Sul	Maracá Coleta	Lixo	Coleta seletiva na USF
Sul	Coleta seletiva no Magdalena	Lixo	Coleta seletiva no
Sul	Enroladinho	Lixo	Reutilização de materiais
Sul	Área limpa	Lixo	Coleta seletiva na USF
Sul	Clube do "R" (reutilização, reciclagem, reaproveitar)	Lixo	Reutilização de materiais
Sul	Programa de formação de agentes socioambientais SESC	Lixo	Educação ambiental
Sul	Fortalecendo grupos de coleta seletiva de Cidade Ademar	Lixo	Materiais recicláveis descartados
Sul	Revitalização da Praça Orlando Domingues	Lixo	Revitalização de praças
Sul	Calçada Limpa, Vida Saudável - Caminhada com saúde e alegria	Lixo	Revitalização e promoção da saúde
Sul	Sem nome	Lixo	Reciclagem de papel e papelão na UBS
Sul	Reorganização de catadores	Lixo	Coleta seletiva
Sul	Educação ambiental nas escolas	Lixo	Educação ambiental
Sul	Reciclagem é viver com saúde	Lixo	Resíduos sólidos, coleta seletiva e reciclagem de materiais
Sul	Projeto e reciclagem	Lixo	Educação ambiental e reaproveitamento de resíduos sólidos
Sul	Educação ambiental com teatro	Lixo	Educação ambiental
Sul	Educação ambiental nas escolas para um futuro melhor	Lixo	Educação ambiental
Sul	RRR na Fundação Marcio Barone	Lixo	Educação ambiental e reaproveitamento de resíduos sólidos
Sul	Reciclagem interna	Lixo	Coleta seletiva
Sul	Reciclar para sempre ter o novo	Lixo	Reaproveitamento de resíduos sólidos
Sul	Sabão na comunidade	Lixo	Reutilização do óleo de cozinha
Sul	Reciclar e criar no Gaivotas	Lixo	Resíduos sólidos, coleta seletiva e reciclagem de materiais
Sul	Reciclagem na UBS	Lixo	Resíduos sólidos, coleta seletiva e reciclagem de materiais
Sul	Oficina de produtos ecoeficientes e educação ambiental	Lixo	Reutilização do óleo de cozinha
Sul	Trans-forma-ção	Lixo	Resíduos sólidos e coleta seletiva
Sul	Conviverde	Lixo	Resíduos sólidos e coleta seletiva
Sul	Recicla Ilha	Lixo	Resíduos sólidos e coleta seletiva
Sul	Formando multiplicadores para a confecção de aquecedores solares de baixo custo, forno solar e sistema de reuso de água do banho para o vaso sanitário	Água e Energia	Uso sustentável da água e da energia

Sul	Formando multiplicadores para a confecção de aquecedores solares de baixo custo, forno solar e sistema de reuso de água do banho para o vaso sanitário	Água e Energia	Uso sustentável da água e da energia
Sul	Formando multiplicadores para a confecção de aquecedores solares de baixo custo, forno solar e sistema de reuso de água do banho para o vaso sanitário	Água e Energia	Uso sustentável da água e da energia
Sul	Formando multiplicadores para a confecção de aquecedores solares de baixo custo, forno solar e sistema de reuso de água do banho para o vaso sanitário	Água e Energia	Uso sustentável da água e da energia
Sul	Formando multiplicadores para a confecção de aquecedores solares de baixo custo, forno solar e sistema de reuso de água do banho para o vaso sanitário	Água e Energia	Uso sustentável da água e da energia
Sul	Formando multiplicadores para a confecção de aquecedores solares de baixo custo, forno solar e sistema de reuso de água do banho para o vaso sanitário	Água e Energia	Uso sustentável da água e da energia
Sul	Formando multiplicadores para a confecção de aquecedores solares de baixo custo, forno solar e sistema de reuso de água do banho para o vaso sanitário	Água e Energia	Uso sustentável da água e da energia
Sul	Formando multiplicadores para a confecção de aquecedores solares de baixo custo, forno solar e sistema de reuso de água do banho para o vaso sanitário	Água e Energia	Uso sustentável da água e da energia
Sul	Formando multiplicadores para a confecção de aquecedores solares de baixo custo, forno solar e sistema de reuso de água do banho para o vaso sanitário	Água e Energia	Uso sustentável da água e da energia
Sul	Limpeza e natureza	Água e Energia	Sabão ecológico
Sul	Sabao caseiro	Água e Energia	Sabão ecológico
Sul	Formando multiplicadores para a confecção de aquecedores solares de baixo custo, forno solar e sistema de reuso de água do banho para o vaso sanitário	Água e Energia	Uso sustentável da água e da energia
Sul	Cuidando dos mananciais: oficinas de sabão artesanal com óleo reutilizado	Água e Energia	Reutilização do óleo vegetal
Sul	Sabão econômico	Água e Energia	Qualidade de vida e preservação ambiental
Sul		Água e Energia	Oficina de sabão
Sul	Reciclóleo	Água e Energia	Reciclagem do óleo de cozinha

RECICLAGEM			
Sul	Tratamento da água dos poços artesianos	Água e Energia	Reaproveitamento de resíduos sólidos e óleo de cozinha
Sul	Reciclagem de óleo	Água e Energia	Reutilização do óleo de cozinha
Sul	Reciclagem de óleo	Água e Energia	Reutilização do óleo de cozinha
Sul	Artesanato com reutilização de resíduos	Consumo responsável	Resíduos sólidos
Sul	Amigos da natureza	Consumo responsável	Consumo responsável
Sul	Meu bairro...	Consumo responsável	Fortalecimento da educação ambiental no bairro
Sul	Grupos de artesanato	Consumo responsável	Resíduos sólidos
Sul	Vamos Plantar	Biodiversidade	Horta fitoterápica
Sul	Viver bem ajudando a natureza	Biodiversidade	Horta comunitária
Sul	Conhecendo e vivenciando as áreas de mananciais preservadas	Biodiversidade	Biodiversidade
Sul	Fitoterapia na comunidade: "o mundo das plantas"	Biodiversidade	Fitoterapia
Sul	NatuErvas	Biodiversidade	Horta fitoterápica
Sul	A Turma da Horta	Biodiversidade	Implantar uma horta
Sul	Florescendo o Umuarama	Biodiversidade	Restaurar a área verde com jardins e flores
Sul	Minha escola é uma parque	Biodiversidade	Revitalizar o espaço verde da escola
Sul	Horta Fitoterápica	Biodiversidade	Implantar horta fitoterápica na UBS Campo Limpo
Sul	A praça é nossa	Biodiversidade	Revitalização de praça
Sul	Ruas Verdes	Biodiversidade	Plantio de árvores em calçadas
Sul	Primeira Semente do Amanhã	Biodiversidade	Horta comunitária
Sul	Ervas Medicinais: Mito ou Verdade?	Biodiversidade	Fitoterapia
Sul	Formando multiplicadores para a confecção de aquecedores solar de baixo custo, forno solar e sistemas de reuso de água do banho para o vaso sanitário	Biodiversidade	Uso sustentável da água e da energia
Sul	Formando multiplicadores para a confecção de aquecedores solar de baixo custo, forno solar e sistemas de reuso de água do banho para o vaso sanitário	Biodiversidade	Uso sustentável da água e da energia
Sul	Conhecendo e Vivenciando as áreas de mananciais preservadas	Biodiversidade	Biodiversidade
Sul	Conhecendo e Vivenciando as áreas de mananciais preservadas	Biodiversidade	Biodiversidade
Sul	Conhecendo e Vivenciando as áreas de mananciais preservadas	Biodiversidade	Biodiversidade

REGIÕES	PROJETOS	TEMAS	SUBTEMAS
Sul	Conhecendo e Vivenciando as áreas de mananciais preservadas	Biodiversidade	Biodiversidade
Sul	Conhecendo e Vivenciando as áreas de mananciais preservadas	Biodiversidade	Biodiversidade
Sul	Conhecendo e Vivenciando as áreas de mananciais preservadas	Biodiversidade	Biodiversidade
Sul	Conhecendo e Vivenciando as áreas de mananciais preservadas	Biodiversidade	Biodiversidade
Sul	Conhecendo e Vivenciando as áreas de mananciais preservadas	Biodiversidade	Biodiversidade
Sul	Conhecendo e Vivenciando as áreas de mananciais preservadas	Biodiversidade	Biodiversidade
Sul	Conhecendo e Vivenciando as áreas de mananciais preservadas	Biodiversidade	Biodiversidade
Sul	Identificar as vielas num processo democrático e numerar as casas oficialmente	Cultura de paz	
Sul	Bom Viver Germânia	Convivência Saudável com Animais e Zoonoses	Revitalização e limpeza regional
Sul	Coleta seletiva da UBS Varginha	Consumo responsável	Resíduos sólidos e coleta seletiva

Anexo II



Projeto Ambientes Verdes e Saudáveis

Construindo Políticas Públicas Integradas na Cidade de São Paulo

I - Breve Histórico

- **Em 2004**, Eduardo Jorge, Secretário do Verde e do Meio Ambiente, resgata junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), recursos destinados à Educação Ambiental, marcando o início do Projeto Ambientes Verdes e Saudáveis – Construindo Políticas Públicas Integradas na Cidade de São Paulo.

- **Em 2005:**
 - São realizadas reuniões no Núcleo de Estudos em Saúde Pública (NESP/UnB) em Brasília, quando o desenho inicial do Projeto começou a ser construído, com a participação de representantes da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) e da Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS;
 - Em abril, Na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo acontece a 1ª Oficina de trabalho, com a participação de representantes da Secretaria Municipal da Saúde (SMS), da Secretaria do Verde e do Meio Ambiente (SVMA), da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), do Núcleo de Estudos em Saúde Pública (NESP/UnB), da Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS e de vários convidados de Recife, do Rio de Janeiro e de Piracicaba que vieram para falar sobre as experiências nas suas cidades;
 - É manifestado interesse da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e do Ministério da Saúde pelo Projeto;
 - O Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) decidem fazer projetos GEO Saúde;
 - Acontecem as primeiras discussões entre Secretaria do Verde e do Meio Ambiente (SVMA) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) sobre a metodologia GEO Saúde;
 - Nos meses de junho e julho são realizadas reuniões para se dar início à elaboração do Projeto;
 - Em seguida, acontecem reuniões:
 - Para negociação sobre a dimensão do empréstimo e aprovação do Projeto pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID);
 - Entre as Secretarias Municipal da Saúde e do Verde e do Meio Ambiente;
 - Com o Ministério da Saúde para aporte de mais recursos;
 - De articulação com parceiros do Programa Saúde da Família (PSF).

- É apresentada a primeira versão do Projeto, cujo propósito “*é fortalecer, em nível local, a gestão inter-setorial de intervenções em questões ambientais com impacto sobre a saúde da população, bem como promover atitudes voltadas à preservação, conservação e recuperação ambiental, bem como a promoção e proteção à saúde da população*” [pág. 6 do documento do Projeto (PRODOC)].

➤ **Em 2006:**

- A Secretaria do Verde e do Meio Ambiente (SVMA) faz o convite ao Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) para integrar o Projeto;
- Há a adequação do Projeto ao modelo da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) e a análise do mesmo pela Agência;
- Assinatura do Termo de Ajuste (documento do Projeto) e negociação para carta acordo;
- Negociação entre Secretaria do Verde e do Meio Ambiente (SVMA) e Instituições Parceiras do Programa Saúde da Família (PSF), visando o seu apoio para o desenvolvimento, implementação e posterior implantação do Projeto na cidade de São Paulo.

II – Início das Atividades do PAVS

➤ **Setembro de 2006**

No evento “Ambientes Verdes e Saudáveis”, houve a apresentação oficial do Projeto Ambientes Verdes e Saudáveis, pelo Secretário do Verde e do Meio Ambiente, e a implantação de uma agenda integrada saúde-meio ambiente no município de São Paulo, pelos secretários da Saúde e do Verde e do Meio Ambiente, para o qual foram convidados:

- Representantes do Ministério da Saúde;
- Representantes do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA);
- As equipes das Coordenadorias e Supervisões da Secretaria da Saúde, e a Coordenação da Atenção Básica de Saúde; e representantes da Coordenação de Vigilância em Saúde (COVISA) e da Supervisão de Vigilância em Saúde (SUVIS);
- As equipes da Secretaria do Verde e do Meio Ambiente (SVMA) e da Ação Família da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS);
- Representantes das Instituições Parceiras do Programa Saúde da Família (PSF) e das Instituições Implementadoras do Projeto: Núcleo de Estudos em Saúde Pública da Universidade de Brasília (NESP/UnB), Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (IBEAC), Centro de Estudos e Pesquisa e Documentação em Cidades Saudáveis da Universidade de São Paulo (CEPEDOC), Local Governments for Sustainability (ICLEI).

Depois da apresentação do Projeto a reunião foi aberta para discussões entre todos os participantes, o que gerou alguns encaminhamentos para ações posteriores.

➤ **Outubro de 2006**
Oficinas Regionais de Planejamento

Foram realizadas Oficinas Regionais de Planejamento, nas cinco Regionais da Saúde da cidade de São Paulo - Norte, Centro-Oeste, Sul, Sudeste e Leste - entre os dias 05 e 11 de outubro, das quais participaram representantes: da Coordenação da Atenção Básica de Saúde, das Coordenadorias e Supervisões de Saúde, das Coordenadorias de Vigilância em Saúde e da Supervisão de Assistência Social, dos Núcleos de Gestão Descentralizada da SVMA, das Instituições Parceiras do PSF, das Instituições Implementadoras e de Apoio ao Projeto e das Equipes Executiva e de Apoio Técnico ao Projeto.

As Oficinas tiveram como principais objetivos:

- Apresentar o Projeto Ambientes Verdes e Saudáveis;
- Levantar e sistematizar as informações sobre a capacidade instalada nas instituições formadoras parceiras para o processo de capacitação;
- Formalizar a indicação dos interlocutores institucionais;
- Mobilizar e envolver os parceiros no âmbito regional, visando a articulação necessária ao estabelecimento do cronograma experimental de trabalho para início da Fase I do Projeto, que visava a desenvolver as competências e habilidades necessárias aos Agentes Comunitários de Saúde (ACS), aos Agentes de Controle de Zoonoses (ACZ) e aos Agentes de Proteção Social (APS), para abordar as questões ambientais com impacto sobre a qualidade da saúde das famílias;
- Definir as ações prioritárias e um cronograma experimental de trabalho.

O Projeto foi apresentado nas Coordenadorias Regionais de Saúde pela representante da Flacso-Brasil, que após a sua exposição abria a discussão às Instituições parceiras, aos supervisores técnicos, gerentes e técnicos de UBS, equipes técnicas de SVMA, de SUVIS e demais participantes, para que as principais dúvidas e questões a respeito do Projeto fossem esclarecidas. As principais dúvidas e/ou sugestões manifestadas foram:

- Quanto aos eixos temáticos, conteúdos e metodologias que seriam utilizadas durante a formação (Educadores e Agentes);
- Quanto à responsabilidade pela formação e disponibilidade de agenda das Instituições e dos Agentes;
- Quanto à inserção de agentes do Projeto Ação Família de SMADS;
- Sobre a viabilização da infra-estrutura para o período de formação (espaços, transporte);
- Quanto ao financiamento para os projetos de intervenção local;
- Sobre os indicadores de avaliação do PAVS;
- Sobre a participação de representantes das Sub-Prefeituras no Comitê Gestor do Projeto.

Foram então levantados junto às Instituições parceiras, o número de Agentes que seriam envolvidos em cada região, que instalações teriam disponíveis para a realização das atividades de formação, e se elas não existissem, quais seriam as alternativas possíveis para resolver essa questão.

No final das atividades nas oficinas havia a definição dos interlocutores locais, que seriam chamados quando novos encaminhamentos se fizessem necessários.

Seleção dos Coordenadores Pedagógicos

No dia 26 de outubro houve a escolha dos cinco Coordenadores Pedagógicos, que trabalhariam cada qual junto a uma Regional de Saúde e com as Instituições parceiras ligadas às mesmas, supervisionando e dirigindo o processo pedagógico na formação dos Educadores e Agentes Comunitários de Saúde, Agentes de Controle de Zoonoses e Agentes de Proteção Social. Durante o período em que os Coordenadores Pedagógicos estiveram incorporados ao Projeto, o seu trabalho de pesquisa e demais atividades foram sempre voltados à elaboração do Plano de Formação dos Educadores, baseados nos eixos temáticos do PRODOC (documento do Projeto):

- Lixo
- Água e Energia
- Biodiversidade
- Convivência Saudável com os Animais e Zoonoses
- Consumo Responsável
- Cultura da Paz

No decorrer dos trabalhos do Projeto e à medida que o processo foi sendo adequado, o trabalho dos Coordenadores Pedagógicos passou a ser efetuado pela Equipe Pedagógica, que, junto à Equipe Gestora do Projeto, passou a desenvolver o Plano de Formação.

Gestores Regionais

Na mesma época da seleção dos Coordenadores Pedagógicos, as Coordenadorias Regionais de Saúde iniciaram a seleção dos cinco Gestores Regionais – cada um desenvolvendo seu trabalho junto a uma Coordenadoria Regional de Saúde - a quem caberia, principalmente, promover as articulações inter-institucionais na sua área de abrangência, apoiar as coordenações executiva e pedagógica no desenvolvimento das atividades de planejamento, implementação, execução e supervisão do processo de formação dos Agentes de Saúde, de Zoonoses e de Proteção Social, participar das reuniões técnico-pedagógicas e oficinas de trabalho.

➤ **Novembro de 2006** **Oficinas Pedagógicas**

Dando continuidade às atividades do PAVS foram organizadas as Oficinas Pedagógicas com o objetivo de construir em conjunto com os parceiros do Projeto, a

proposta pedagógica das capacitações, detalhar e aprofundar os conteúdos a serem trabalhados, e conhecer e discutir os materiais pedagógicos, impressos e audiovisuais disponíveis nas instituições parceiras e demais instituições implementadoras do Projeto Ambientes Verdes e Saudáveis.

Para tanto, os temas abordados foram os seguintes:

- Oficina para Delineamentos Pedagógicos – dias 6 e 7
- Oficina de Conteúdos – dias 8 e 9
- Oficina de Materiais Pedagógicos e Didáticos – dia 10
- Oficina de Informação e Comunicação – dias 21 e 22
- Oficina sobre o Processo de Monitoramento e Avaliação do Projeto – dias 23 e 24.

Foram convidados a participar das oficinas: a Coordenação da Atenção Básica de Saúde, as Coordenadorias e Supervisões de Saúde, as Supervisões de Vigilância em Saúde e as Supervisões de Assistência Social, os Núcleos de Gestão Descentralizada da SVMA, as Instituições Parceiras do PSF, as Instituições Implementadoras e de Apoio ao Projeto e as Equipes Executiva e de Apoio Técnico ao Projeto.

➤ **Dezembro de 2006**

Foram realizadas reuniões de planejamento e avaliação das atividades realizadas até aquele momento, entre representantes das equipes executiva, pedagógica, administrativa, de gestores regionais e da Secretaria da Saúde. Nestas reuniões foram socializadas as ações e questões a serem resolvidas, atualizado e adequado o cronograma de trabalho, os fluxos de informação, a sistematização de responsabilidades, aspectos administrativos e financeiros e criado o Grupo de Trabalho de Monitoramento e Avaliação, para o qual foi escolhido um representante de cada equipe participante do Projeto.

Ainda no mês de dezembro, o PNUMA enviou as minutas das Cartas-Acordo que seriam firmadas entre SVMA e Instituições parceiras, que foram entregues para as doze parceiras:

- Associação Saúde da Família
- Santa Casa de Misericórdia de São Paulo
- Associação Congregação de Santa Catarina
- Casa de Saúde Santa Marcelina
- Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Hospital Albert Einstein
- Associação Comunitária Monte Azul
- Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
- Centro de Estudos e Pesquisa Dr. João Amorim (CEJAM)
- Instituto Adventista de Ensino - UNASP
- Organização Santamarense de Ensino – UNISA
- Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto
- Fundação Zerbini

Posteriormente, a Fundação Zerbini comunicou que não firmaria a parceria por motivos internos da Instituição e os agentes que fariam parte da sua equipe, foram

incorporados pela UNIFESP. Sendo assim, onze instituições firmaram a parceria com SVMA.

➤ **Ano de 2007**

Após a discussão e avaliação das atividades realizadas pelo PAVS no período de outubro a dezembro de 2006, representantes da Secretaria da Saúde, das equipes executiva, pedagógica, de gestores regionais do PAVS e das instituições parceiras do PSF, reuniram-se no princípio de janeiro, para dar início à elaboração de novo plano de atividades para o período de janeiro a março de 2007, tendo como foco principal o Plano de Formação.

Concomitantemente, no dia 04 de janeiro, o Diretor Nacional do Projeto e demais equipes do PAVS reuniram-se com as Instituições Parceiras do PSF para discutir as demandas referentes à carta-acordo. Foram discutidos:

- O objeto da carta-acordo: *“capacitação e qualificação dos Agentes Comunitários de Saúde, Agentes de Controle de Zoonoses e Agentes Sociais do Município de São Paulo para a abordagem das questões sócio-ambientais relacionadas à saúde humana e a implementação de uma agenda intersetorial a nível local”* (pág. 2 da Carta-Acordo).
- O Plano de Trabalho das Instituições: metas e produtos que deverão ser desenvolvidos de acordo com o PRODOC;
- O orçamento das Instituições: apresentação do montante que caberá a cada instituição de acordo com o PRODOC;
- A seleção e contratação dos educadores pelas Instituições parceiras;
- A formação dos educadores pela Equipe Pedagógica do PAVS com a participação das Instituições parceiras e de representantes da Secretaria da Saúde;
- Coordenação do conteúdo a ser desenvolvido com os educadores e agentes com o que já existe do CEFOR;
- Assuntos com relação à gestão administrativa e financeira que caberá às Instituições;
- A necessidade de interlocução contínua entre SMS, SVMA, Instituições parceiras e Equipes do Projeto.

Durante todo o mês de janeiro a pauta principal das reuniões entre as equipes do Projeto foi o Plano de Formação, sendo lembrado que os produtos extraídos das oficinas pedagógicas e do trabalho dos Coordenadores Pedagógicos foram incorporados à elaboração do Plano.

Na fase de conclusão do processo de elaboração do Plano, foi efetuada uma leitura crítica do texto, com a participação das Equipes Pedagógica e Executiva do PAVS e representantes: da SMS, das Instituições parceiras implementadoras: FIOCRUZ, CEPEDOC e IBEAC, do CEFOR e de dois especialistas na área pedagógica, resultando na 1ª versão do Plano de Formação dos Educadores e Agentes. Ao mesmo tempo em que se elaborava o Plano de Formação, as Instituições parceiras do PSF procederam à seleção dos educadores, com a participação de alguns Gestores Regionais e representantes da Equipe Executiva.

No início do mês de fevereiro, em reunião com as equipes executiva, pedagógica, administrativa e de gestores do PAVS, representantes da Atenção Básica de Saúde

e das Instituições parceiras implementadoras, foi contextualizado todo o processo de mudanças - principalmente no que se referia à área pedagógica - acontecidas no PAVS, desde a seleção e contratação das equipes até aquele momento.

Com referência aos Gestores Regionais, foi salientada a importância do seu trabalho de articulação junto às Coordenadorias de Saúde e às instituições às quais estão ligados.

Ainda em fevereiro, houve a apresentação do Plano de Formação - com a participação dos parceiros do PSF e representantes da Secretaria da Saúde e das equipes do PAVS - quando se enfatizou, a importância do mesmo para o bom desenvolvimento do Projeto e o quanto ele era o resultado da construção coletiva, iniciada nas Oficinas Regionais com as Coordenadorias de Saúde, e nas Oficinas Pedagógicas realizadas na UMAPAZ. O Plano seria a definição dos caminhos pedagógicos da formação.

Nessa oportunidade, foi ressaltada a importância de se acordar a formação, especialmente o calendário, e de uma pessoa da área pedagógica da Instituição estar sempre presente durante a formação dos educadores.

Por meio de seus representantes, as Instituições parceiras do PSF falaram sobre o processo de seleção dos educadores, quais foram os critérios utilizados para a mesma, e ressaltaram que o conhecimento nas áreas de saúde e meio ambiente foi importante para essa escolha. A princípio ficou acertado o seguinte calendário de formação:

- 19 semanas (porque havia três feriados);
- 1ª a 3ª semanas, os educadores estariam na concentração, seria o contato com realidade;
- As concentrações seriam de 2ªs e 6ªs feiras;
- Finalização 13 de julho.

Por questões de adequação, o calendário utilizado durante o processo de formação foi o seguinte:

CALENDÁRIO DA FORMAÇÃO

Fevereiro – Formação dos Educadores

1ª semana	12	13	14	15	16
2ª semana	C A R N A V A L				
3ª semana	26	27	28	1	2

Março

1ª semana	5	6	7	8	9	Módulo I: Lixo
2ª semana	12	13	14	15	16	Módulo I: Lixo
3ª semana	19	20	21	22	23	Módulo II: Água e Energia
4ª semana	26	27	28	29	30	Módulo II: Água e Energia

Abril

5ª semana	2	3	4	5	6	Módulo II: Água e Energia
6ª semana	9	10	11	12	13	Módulo II: Água e Energia
7ª semana	16	17	18	19	20	Avaliação do Módulo II e início do Módulo III
8ª semana	23	24	25	26	27	Módulo III: Conv. Saudável

Maio

9ª semana	30	1	2	3	4	Introdução do Módulo IV: Biodiversidade
10ª semana	7	8	9	10	11	Módulo IV: Biodiversidade
11ª semana	14	15	16	17	18	Avaliação Módulo IV e Início do Módulo V: Cons. Responsável
12ª semana	21	22	23	24	25	Módulo V: Cons. Responsável
13ª semana	28	29	30	31	1	Módulo V: Cons. Responsável

Junho

14ª semana	4	5	6	7	8	Seminário Integrador
15ª semana	11	12	13	14	15	Avaliação do Módulo V e início do Módulo VI
16ª semana	18	19	20	21	22	Módulo VI: Cultura da Paz
17ª semana	25	26	27	28	29	Módulo VI: Cultura da Paz

Julho

18ª semana	2	3	4	5	6	Avaliação e encerramento
------------	---	---	---	---	---	--------------------------

Legenda

Dias de formação dos Agentes (dispersão)	Dias de formação dos educadores (concentração)
---	---

Feriados	
----------	--

Como parte da organização da estrutura de funcionamento do PAVS estava em andamento:

- A criação da Biblionet, montada com material didático adquirido pelo Projeto e outros materiais reunidos anteriormente com o trabalho dos Coordenadores Pedagógicos, cujo acesso seria a partir da chegada dos educadores;
- A criação da Sala de Situação (Sala Verde);
- A contratação de uma equipe de Comunicação.

O início das atividades com os Educadores na UMAPAZ, período de concentração, foi no dia 12 de fevereiro, com a presença do Diretor Nacional do Projeto, das Instituições parceiras do PSF e Implementadoras, representantes da SMS e das equipes do PAVS.

O Diretor Nacional do Projeto deu as boas vindas e discorreu brevemente sobre o histórico do mesmo. Explicou que foi um processo trabalhoso, difícil e que por isso ainda estávamos caminhando, buscando a integração das políticas das Secretarias da Saúde e do Verde e do Meio Ambiente, graças ao comprometimento de pessoas das secretarias e das Instituições parceiras do PSF, que seriam o esteio do Projeto. Lembrou da importância dos Agentes nesse processo e como seria importante o trabalho deles, educadores, compartilhando seus conhecimentos e trocando conhecimentos com os mesmos.

Em continuidade, o Projeto foi apresentado aos educadores, sendo ressaltado o seu propósito e os temas priorizados para a sua formação e a dos Agentes, havendo ainda, uma apresentação do que seria desenvolvido sobre o tema Cultura da Paz.

Foram convidadas para esse dia de acolhimento, as representantes: da Casa de Saúde de Santa Marcelina e do Programa Ação Família – Viver em Comunidade, da

Secretaria Municipal da Assistência e Desenvolvimento Social, que discorreram sobre sua experiência nas áreas da Saúde e de Assistência Social com os Agentes Comunitários de Saúde e de Proteção Social.

Nas três primeiras semanas, de 12 de fevereiro até dia 02 de março, os educadores estiveram na UMAPAZ para refletir, vivenciar a abordagem pedagógica que iria fundamentar o processo de sua formação e dos agentes e conhecer os conceitos nucleadores dos seis módulos que seriam desenvolvidos durante a formação:

- Lixo
- Água e Energia
- Convivência Saudável com os Animais e Zoonoses
- Biodiversidade
- Consumo Responsável
- Cultura da Paz

Fizeram visitas às regiões nas quais desenvolveriam seu trabalho, para conhecer os Agentes e os locais a serem percorridos, auxiliar os gestores regionais e as Instituições a viabilizar espaços onde seriam desenvolvidas as atividades de formação, conhecer os profissionais da Saúde com quem iriam interagir, etc.

O ETSUS-CEFOP foi convidado a participar neste primeiro período de formação dos educadores, com a Oficina “O Trabalho Didático-Pedagógico”, cujo princípio é dar um sentido pedagógico ao trabalho do educador, utilizando uma metodologia contextualizada pela colaboração de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. A teoria desenvolvida pelos educadores do CEFOP é a problematização, que vai ao encontro da Promoção da Saúde e da Cultura da Paz, que prevêem a inclusão social, a intencionalidade do social na educação, a mesma utilizada durante todo o processo de formação dos educadores e Agentes.

Ainda durante este período, os educadores foram apresentados ao Grupo de Monitoramento e Avaliação do Projeto, que passou a trabalhar com eles, sistematicamente, durante o processo. A princípio, o Grupo de Monitoramento e Avaliação efetuou um levantamento a respeito do conhecimento dos educadores sobre as áreas de saúde e meio ambiente, quais eram suas experiências profissionais e quais eram suas expectativas em relação ao Projeto. Solicitou aos educadores que preenchessem, semanalmente, o Relatório de Monitoramento da Formação dos Agentes, que acompanharia o desenvolvimento dos trabalhos até o final.

No final do mês de fevereiro foi disponibilizado o primeiro edital para a escolha de especialistas nos temas que seriam desenvolvidos durante a formação. Houve quatro editais de convocação para especialistas, os quais foram entrevistados e selecionados pelas Equipes Pedagógica e Executiva do PAVS.

Até o início de março os educadores trabalharam na UMAPAZ com a Equipe Pedagógica do PAVS, com os representantes da área pedagógica das Instituições e representantes da SMS na elaboração de um Plano Pedagógico; e no dia 5 de março teve início a dispersão, o período de formação dos Agentes.

Em meados do mês de março iniciaram os trabalhos do Grupo de Comunicação, que tinha como principais objetivos: promover a coesão das equipes envolvidas no Projeto e a sua apropriação coletiva; dar visibilidade ao Projeto para garantir a sua sustentabilidade; divulgar o Projeto na comunidade e na sociedade; transformar o Projeto num processo de protagonismo local; construir um ambiente saudável de trabalho.

A partir do início das atividades de concentração e dispersão dos educadores, e durante todo o processo de formação com os especialistas, houve reuniões entre

as equipes do PAVS, representantes da SMS e das Instituições parceiras do PSF e Implementadoras, para que as questões, tanto da área pedagógica como da área administrativa fossem discutidas e resolvidas, e que o planejamento inicial pudesse ser adequado, sempre que necessário.

Reunião dia 28 de maio de 2007

Foi convidado para esta reunião ampliada na UMAPAZ o representante da Agência Brasileira de Cooperação (ABC), órgão regulador do Ministério das Relações Exteriores, para ser apresentado o Relatório de Progresso do PAVS, referente ao período de setembro de 2006 a março de 2007. Estavam presentes no evento, o Secretário do Verde e do Meio Ambiente, representantes da Secretaria Municipal da Saúde, da Secretaria Municipal da Educação, do PNUMA, das Instituições parceiras do PSF e Implementadoras, do CEFOR, das equipes Executiva, Pedagógica, de Comunicação e de Gestores Regionais do PAVS.

O Secretário do Verde e do Meio Ambiente deu início à reunião apresentando os projetos da SVMA e falou sobre a importância do PAVS para a consolidação de uma agenda integrada no Município de São Paulo e as perspectivas de sua ampliação e consolidação.

Em seguida, o Diretor Nacional do PAVS apresentou o Relatório de Progresso do Projeto, visando socializar os resultados e discutir a sua continuidade. Foram apontados os dados que ilustram a complexidade da rede constituída e a dimensão do PAVS, as estratégias de comunicação e os mecanismos de avaliação do processo, a execução financeira e os desafios à sua sustentabilidade. Algumas Instituições parceiras do PSF, representando as demais, apresentaram as suas ações e boas práticas desenvolvidas em seus territórios. As representantes:

- Da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP: falou sobre o processo formativo dos educadores;
- Do Hospital Albert Einstein: falou sobre a importância da construção de redes e focou no processo de construção das redes na Região Sul;
- Da Casa de Saúde Santa Marcelina: destacou o ganho para as Instituições parceiras em função do trabalho coletivo vivenciado com outros parceiros, com os educadores e Agentes e o impacto que esse trabalho teve nas equipes do PSF;
- Da Associação Saúde da Família: fez uma avaliação geral do PAVS e salientou a importância da interação entre a Secretaria da Saúde e a Secretaria do Verde e do Meio Ambiente. Falou ainda sobre os projetos de intervenção local das regiões onde a Associação Saúde da Família atua, destacando os do Jardim Damasceno, Vila Santa Teresinha e UBS Jardim Alba.

Num segundo momento reuniram-se o Diretor Nacional do Projeto, o representante da Agência Brasileira de Cooperação (ABC), as representantes do PNUMA, da Secretaria do Verde e do Meio Ambiente e da Equipe Administrativa do PAVS, para ser apresentada a proposta de Revisão Substantiva e discutir-se sobre a continuidade do PAVS.

Seminários Integradores

Durante a semana do Meio Ambiente foram realizados os Seminários Integradores nas cinco Regionais de Saúde da cidade de São Paulo, onde foram apresentados os resultados de todo o processo de formação dos agentes.

Simultaneamente, durante os seminários integradores foram organizadas exposições, onde os agentes apresentaram: seu artesanato, produtos feitos com material reciclado e reaproveitado (papel, vidro, plástico, madeira); maquetes representando a região onde desenvolvem suas atividades; seu conhecimento sobre

o mosquito da dengue, sobre a leptospirose, orientando os presentes sobre os cuidados que devemos tomar para prevenir essas doenças.

Foram mobilizados – além dos educadores e Agentes – os profissionais das Coordenadorias de Saúde e UBSs, dos CRAFS da Ação Família de SMADS para integrar as equipes e compartilhar das experiências vivenciadas, e convidados a participar: Organizações Não Governamentais (ONGs), a Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (Sabesp), Sub-Prefeituras, Universidades, etc.

Os Seminários Integradores foram assim organizados:

Na **Região Sul**, foram realizados dois eventos no dia 05/06:

- Seminário Integrador M'Boi Mirim, da Instituição parceira CEJAM, com aproximadamente 600 participantes;
- Seminário Integrador Santo Amaro e Cidade Ademar, da Instituição parceira Associação Congregação de Santa Catarina, com aproximadamente 400 participantes.

No dia 06/06:

- Seminário Integrador Campo Limpo, da Instituição parceira Hospital Albert Einstein, com aproximadamente 600 participantes;
- Seminário Integrador Campo Limpo, da Instituição parceira Instituto Adventista de Ensino – UNASP, com aproximadamente 600 participantes;
- Seminário Integrador Parelheiros e Capela do Socorro, da Instituição parceira Organização Santamarense de Ensino – UNISA, com aproximadamente 400 participantes.
- O sexto evento realizou-se no dia 25/06, da Supervisão de Saúde de M'Boi Mirim, da Instituição parceira Associação Comunitária Monte Azul, com aproximadamente 600 participantes.

Na **Região Leste** foram realizados quatro eventos, todos na Faculdade Santa Marcelina, da Instituição parceira Casa de Saúde Santa Marcelina, com a participação de aproximadamente 1.500 pessoas. No dia 05/06:

- Seminário Integrador Guaianases / Cidade Tiradentes;
- Seminário Integrador Itaquera / São Mateus.

No dia 06/06:

- Seminário Integrador São Miguel / Ermelino Matarazzo;
- Seminário Integrador Itaim Paulista.

Na **Região Norte** o Seminário Integrador foi realizado no dia 06/06, agregando todas as UBSs da Regional Norte de Saúde, na Associação Profissional dos Cirurgiões Dentistas, com a participação de aproximadamente 900 pessoas e a organização das Instituições parceiras:

- Associação Saúde da Família
- Santa Casa de Misericórdia de São Paulo
- Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

Na **Região Centro-Oeste**, o Seminário Integrador foi realizado na UNIPALMARES, no dia 28/06, com a participação de aproximadamente 400 pessoas e a organização das Instituições parceiras:

- Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP
- Santa Casa de Misericórdia de São Paulo
- Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto.

Na **Região Sudeste**, o Seminário Integrador foi realizado no Círculo Militar – Ibirapuera, no dia 03/07, com a participação de aproximadamente 900 pessoas e a organização das Instituições parceiras:

- Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP
- Associação Saúde da Família
- Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto
- Casa de Saúde Santa Marcelina

O número total, aproximado, foi de 6.900 participantes nos Seminários Integradores realizados pelas onze Instituições parceiras do PSF.

É importante salientar que os Agentes de Zoonoses não participaram do processo de formação, porque durante todo esse período eles estavam envolvidos nas ações de combate à dengue na cidade de São Paulo.

Oficina – “Processo GeoSaúde – PAVS”

Geo – Global Environmental Outlook (Enfoque Ambiental Global) é um procedimento metodológico multidisciplinar, desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas (PNUMA) para o Meio Ambiente e que visa a construção de informações socioambientais, organizadas em forma de relatório, destinado aos tomadores de decisão (Power Point da Oficina Processo GEO Saúde – O Processo “GEO” no Brasil).

No período de 12 a 21 de junho de 2007 realizaram-se as oficinas “Processo GEO Saúde – PAVS” nas regiões Norte, Sul, Leste e Sudeste da cidade de São Paulo, coordenadas pelo representante da ENSP/FIOCRUZ, tendo como principais objetivos:

- Capacitar os educadores, coordenadores e gestores regionais do PAVS como facilitadores / multiplicadores do GEO Saúde;
- Fortalecer as capacidades dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) e os Agentes de Proteção Social (APS) para avaliar integralmente problemas de ambiente e saúde;
- Formular participativamente o problema de saúde e ambiente definido para este processo;
- Desenvolver um diagnóstico participativo do problema formulado.

No dia 12 de junho foi realizada na UMAPAZ, a Oficina Geral para a apresentação dos conceitos e bases teóricas da metodologia GEO Saúde, contando com a participação das equipes executiva, pedagógica, de comunicação e de gestores regionais do PAVS; do CEPEDOC e IBEAC, e representantes: da Secretaria do Verde e do Meio Ambiente (SVMA), da Coordenação de Atenção Básica de Saúde, das Coordenadorias e Supervisões da Saúde, da COVISA, de SUVIS, das Instituições Parceiras do PSF e Agentes das seguintes UBS:

- Região Norte: Jardim Fontalis, Lauzanne Paulista, Apuanã, Vila Nevai e Vila Nova Galvão;
- Região Leste: Vila Nova Curuçá e Vila Curuçá Velha;
- Região Sudeste: Hélio Moreira Salles, Teotônio Vilela;
- Região Sul: Vera Cruz.

Nessa reunião ficou definido que o problema de ambiente e saúde a ser trabalhado neste processo seria “a associação entre água ↔ lixo e agravos à saúde”, que posteriormente seria abordado nas demais oficinas. Em todas as oficinas

participou uma representante técnica da SVMA contribuindo na capacitação junto com a equipe da FIOCRUZ e uma observadora da equipe do CEPEDOC, parceiro responsável pelo monitoramento e avaliação do PAVS.

Apresentamos abaixo, o quadro de freqüência da Oficina “Processo GEO Saúde” realizada no dia 12 de junho na UMAPAZ:

Freqüência na Oficina “Processo GEO Saúde” - PAVS

12/06/2007

Regionais de Saúde	ACS	Educadores	Gestores	CRS	Usuária UBS	Outros
NORTE	15	02	01	05	0	
SUL	29	02	01	03	0	
SUDESTE	35	02	01	02	01	
LESTE	30	01	01	0	0	
TOTAL:	109	07	04	10	01	11

Total de participantes: 142

Quadro elaborado por Neusa Fornasier.

Atualizado em 02 de outubro de 2007.

Final da 1ª fase do PAVS

As atividades desenvolvidas com os educadores na UMAPAZ foram encerradas no dia 06 de julho com uma programação organizada por eles. Houve uma apresentação de dança e canto com os agentes da Associação Congregação de Santa Catarina, aula de Yoga ministrada por uma educadora da UNIFESP, piquenique no Parque Ibirapuera com a participação dos educadores e as equipes do

PAVS, sarau com apresentação de poesias e canto pelos educadores entre outras atividades.

Após o encerramento das atividades com os educadores, as equipes do PAVS continuaram a se reunir e deram início à elaboração da agenda de transição entre o PAVS I e o PAVS II. Entre as ações ocorridas podemos citar:

- Reunião dos representantes da Equipe Executiva do PAVS com os representantes dos Ministérios do Meio Ambiente, da Saúde, da Educação e da Justiça, em Brasília, para viabilizar novas parcerias e apoio para as ações do PAVS na sua 2ª fase;
- Reunião com as Instituições parceiras, onde estavam presentes o Diretor Nacional do PAVS e representantes: da Coordenação da Atenção Básica de Saúde, das Instituições parceiras do PSF e das Instituições Implementadoras, das Coordenadorias Regionais de Saúde e das equipes executiva, pedagógica, financeira, de comunicação e de gestores do PAVS.

Foi colocado pelo Diretor Nacional do PAVS que o Ministério das Relações Exteriores já havia se pronunciado sobre a continuidade do Projeto e que a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) havia concordado com o desenho para a sua 2ª fase, e com a forma como as ações de continuidade haviam sido planejadas.

Foi citado o trabalho de monitoramento e avaliação efetuado pelo CEPEDOC, que estava em fase de encerramento, trabalho este que muito contribuirá para balizar as próximas atividades do PAVS. O Diretor ressaltou que nessa 1ª fase do Projeto o foco principal foi a formação dos agentes nos conteúdos de Saúde e Meio Ambiente, mas que na 2ª fase o principal objetivo será o desenvolvimento de projetos locais, que tragam soluções para cada território.

Para esta 2ª fase do PAVS ficou a cargo do IBEAC estruturar e gerir o Banco de Projetos - os que já surgiram na 1ª fase das atividades com os agentes e os deverão surgir durante o processo - e também a capacitação dos gestores locais, novos atores, que estão sendo selecionados pelas Instituições parceiras e deverão exercer as seguintes funções:

- Trabalhar como mediador entre os vários atores e grupos envolvidos no Projeto (poder público, Agentes Comunitários de Saúde e Agentes de Proteção Social, comunidades, Instituições parceiras);
- Acompanhar os ACSs e APSs nos territórios, apoiando na elaboração e execução dos projetos e ações;
- Apoiar os gerentes e equipes das UBSs no desenvolvimento e na implementação dos projetos e ações no seu território;
- Auxiliar no processo de organização e desenvolvimento dos projetos;
- Buscar parcerias, no território da sua competência, com as Sub-Prefeituras, Instituições parceiras, Sociedade Civil e demais atores, no sentido de viabilizar os projetos e ações;
- Acompanhar e avaliar a implantação dos projetos e ações.

A atuação dos gestores locais deverá estar sempre em consonância com as diretrizes do Projeto e com a atuação dos gestores regionais do PAVS. Ficou ainda estabelecido nesta reunião, que seria selecionado um gestor local para cada grupo de duzentos Agentes.

Dando seqüência, foi aberta discussão entre os presentes para que as questões remanescentes fossem esclarecidas e as próximas ações começassem a ser elaboradas.

Neste momento (meses de agosto, setembro, outubro), as equipes: executiva, administrativa financeira, de gestores e de comunicação do PAVS, e representantes da Coordenação de Atenção Básica de Saúde e das Instituições parceiras IBEAC e CEPEDOC, estão elaborando o documento que busca em suas diretrizes, assegurar a continuidade dos processos de formação e qualificação dos Agentes nas questões sócio-ambientais, e apoiá-los no desenvolvimento de projetos locais.

Ao IBEAC cabe a organização do Banco de Projetos (projetos elencados pelos educadores e Agentes durante as atividades nos territórios) e elaborar a proposta de formação dos gestores locais (em construção), apresentada no início do mês de outubro aos representantes: da Coordenação da Atenção Básica de Saúde, das Coordenadorias Regionais de Saúde, do CEPEDOC, e das equipes do PAVS.

Relatório elaborado por Neusa Fornasier.

Revisão: Sandra Magali F. Barbeiro e Rosa Maria Marotta.

Consultas:

- Documento do Projeto (PRODOC) revisão final de julho de 2006;
- Material das Oficinas "Processo GEO Saúde" da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ);
- Atas e relatórios das reuniões realizadas pelo PAVS;
- Relatórios de atividades realizadas pelos Gestores Regionais e pela Equipe Pedagógica do PAVS.

Colaboração:

- Antonio Brito
- Deborah Monnerat
- Rosilda Mendes
- Taciana Nóbrega

São Paulo, 19 de outubro de 2007.