gestão
social

UNIVERSIDADE ABERTA DO NORDESTE - ENSINO A DISTÂNCIA®

Fascículo
7

Gestão Social e **Educação**

Waléria Maria Menezes de Morais Alencar
Washington José de Souza

universidade aberta do nordeste
Fundação Demócrito Rocha
Governo do Estado do Ceará
Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social
PROARES II
Programa de Apoio às Reformas Sociais do Ceará
BID
Banco Interamericano de Desenvolvimento

Copyright © 2017 by Fundação Demócrito Rocha

FUNDAÇÃO DEMÓCRITO ROCHA (FDR)
Presidência
João Dummar Neto

Direção Geral
Marcos Tardin

UNIVERSIDADE ABERTA DO NORDESTE (Uane)
Coordenação Geral
Ana Paula Costa Salmin

CURSO GESTÃO SOCIAL
Concepção e Coordenação Geral
Cliff Villar

Organizadores de Conteúdo
João Martins de Oliveira Neto e Jeová Torres Silva Júnior

Coordenação Pedagógica
Ana Cristina Pacheco de Araújo Barros

Coordenação Executiva
Rebeca Sabóia

Edição de Design e Projeto Gráfico
Amaurício Cortez

Editoração Eletrônica
Cristiane Frota

Ilustrações
Carlus Campos

Catalogação na Fonte
Kelly Pereira

Gerente de Serviços
Valéria Freitas

Produtora
Thais de Paula

Este fascículo é parte integrante do Curso Gestão Social composto por 12 fascículos oferecido pela Universidade Aberta do Nordeste (Uane), em decorrência do contrato celebrado entre a Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social – STDS e a Fundação Demócrito Rocha (FDR), sob o nº 076/2017.

C975 Curso gestão social / concepção e coordenação geral, Cliff Villar; organizadores de conteúdo; João Martins de Oliveira Neto e Jeová Torres Silva Júnior. – Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha/UANE/BID/STDS-Ce, 2017.
288. il. color; (Curso em 12 Fascículos)

ISBN 978-85-7529-838-1

1. Curso – gestão social **I.** Villar, Cliff. **II.** Oliveira Neto, João Martins. **III.** Silva Júnior, Jeová Torres. **IV.** Título

CDU 304(813.1)

Todos os direitos desta edição reservados à:

Fundação Demócrito Rocha

Fundação Demócrito Rocha
Av. Aguanambi, 282/A - Joaquim Távora
CEP 60.055-402 - Fortaleza-Ceará
Tel.: (85) 3255.6180 - 3255.6153
Fax: (85) 3255.6271
fdr.com.br
fundacao@fdr.com.br
uane@fdr.com.br

sumário

1. Introdução **148**

2. Fundamentos da Gestão Social **149**

3. Compreendendo os quatro pilares da educação **154**

4. Pensando e fazendo gestão social: compartilhando experiências **159**

Síntese do Fascículo 166

Perfil dos Autores 166

Referências Bibliográficas 167

OBJETIVOS

1. Sintetizar elementos de gestão social a partir de processos de ensinar e aprender.
2. Apresentar bases teóricas que devem ser adotadas em processos de ensino e aprendizagem na gestão social.
3. Abordar estratégias metodológicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem na gestão social.

1. Introdução

Assumimos que no centro de qualquer processo educativo sujeitos se encontram, a educar (o educando) e a facilitar a aprendizagem (o educador). No âmbito da gestão social, tal processo ocorre pela interação educador-educando em relação de igualdade, sob perspectiva libertadora. A tarefa educativa consiste, assim, na capacidade de identificar e acompanhar inquietações humanas mantendo vivo o interesse pelo saber, despertando sentimentos e pondo em marcha a razão e a liberdade.

Mediante tais pressupostos, este fascículo aborda o tema Gestão Social e Educação a partir dos seguintes eixos:

- Fundamentos da Gestão Social, tópico que caracteriza bases históricas da gestão social com o propósito de pontuar ideais e desafios que estão postos ao exercício de promoção de bem-estar a partir da organização autônoma da sociedade civil;
- Aplicando os pilares da educação na gestão social, sessão destinada à caracterização dos quatro pilares da educação para o século XXI e à diversidade do segmento econômico-social, genericamente denominado de terceiro setor, em interfaces com pressupostos formativos para a ação e a gestão;
- Demonstração dos métodos de intervenção voltados à difusão da Gestão Social em ambientes educacionais, a partir de experiências exitosas existentes na área.

2. Fundamentos da **Gestão Social**

O objeto da gestão social é o amplo conjunto de organizações genericamente denominado de terceiro setor, segmento econômico que se constitui sob propósitos e interesses coletivos, mas, diferentemente das organizações governamentais, é de origem privada. No terceiro setor estão as chamadas organizações privadas de interesse público ou as organizações públicas não estatais. São, basicamente, organizações de duas naturezas: de geração de trabalho e renda sob formas coletivas (grupos de produção, associações, cooperativas, clubes de trocas e outros) e de assistência e prestação de serviços sociais (as chamadas organizações da sociedade civil – OSC). Tais conjuntos de organizações foram configurados a partir de um importante momento da História da humanidade, qual seja, a Revolução Industrial, ocorrida entre 1750 e 1850 (HOBSBAWN, 1979).

A Revolução Industrial deu início à consolidação do sistema econômico capitalista de livre concorrência, mediante o emprego ampliado de tecnologias de produção e de inovações no uso de insumos, a exemplo do carvão mineral e do vapor, este último frequentemente tomado como ponto central no desenvolvimento técnico à época (POLLARD, 1968). No mesmo período, outro importante movimento, denominado por Marx e Engels (1988) de socialismo utópico, direcionou críticas ao modelo econômico-social emergente, sem, contudo, adotar postura revolucionária. Marx e Engels destacam Robert Owen, Charles Fourier e Claude Henri Saint-Simon como representantes típicos de tal movimento socialista.

O movimento cooperativista, que fornece bases à Economia Solidária, tem origem no socialismo utópico, tendo sido a primeira cooperativa constituída em 1844 em Rochdale (Reino Unido). O construto economia solidária, conforme hoje concebido, herda ideias e pressupostos gerais do socialismo utópico, especialmente no que se refere ao questionamento, em perspectiva não revolucionária, à produção de bens e à acumulação capitalista, ao tempo em que são buscadas estratégias de produção e de trabalho solidárias em meio à hegemonia de modelo econômico-social que privilegia o individualismo, a competição e a competitividade.

Curiosidade

Robert Owen (1771–1858) foi um dos mais importantes estudiosos da era do socialismo utópico, sendo considerado por vários autores como pioneiro nos estudos sobre cooperativismo. As temáticas debatidas pelos estudiosos sobre novas concepção de modelos trabalhistas, sobre educação e vivências cooperativistas são debatidas até hoje no campo de estudo da gestão pública e da gestão social. (SOUZA, OLIVEIRA, 2006).

É fato que a Revolução Industrial, ao lado do intenso desenvolvimento técnico, trouxe elevados custos sociais, especialmente no que se refere à sistematização de normas sociais, políticas e técnicas de dominação do homem pelo homem, de uma classe sem posses por outra privilegiada. Além das condições de dominação impostas à classe trabalhadora, Engels (1985) faz registro à introdução da concorrência, que desgastou a coesão social, inclusive contaminando os trabalhadores. É daquele período histórico tanto a herança do ato cooperativo e do sindicalismo quanto a assistência social, conforme hoje a conhecemos, executada por organizações da sociedade civil (OSC).

A gestão social, surgida da transformação nas condições de vida e dos movimentos e estratégias de resistência da classe trabalhadora ao capitalismo do século XIX, configurou, além do setor produtivo privado e uma certa estrutura de Estado (moderno), um amplo conjunto de organizações que hoje denominamos de terceiro setor.

Nos dias atuais, como no passado, temos movimentos de organização do trabalho e da produção cuja característica central é a igualdade de direitos, acrescida de princípios de autogestão, quando "os empreendimentos são geridos pelos próprios trabalhadores coletivamente, de forma inteiramente democrática, com cada membro tendo direito a um voto" (SINGER, 2002). Assim sendo, o chamado cooperativismo autêntico e outras experiências de trabalho e produção coletivas articuladas sob o conceito de economia solidária é, ao mesmo tempo, um exercício de cidadania e uma estratégia de inserção social pela via da geração de oportunidade de trabalho e renda.

De outra forma, integra o terceiro setor e, portanto, é objeto da gestão social, outro segmento organizacional cujo propósito é a prestação de serviços de interesse público, de assistência. Aqui estão as outrora denominadas organizações não governamentais (ONG) que, recentemente, passaram à denominação de organizações da sociedade civil (OSC) por força da Lei Federal nº 13 13.019, de 31 de julho de 2014.

Diferentemente do conjunto anterior – que gera oportunidade de trabalho e renda e, portanto, funciona com recursos próprios arrecadados da venda e/ou troca de produtos e serviços –, as organizações da sociedade civil não possuem arrecadação própria e, nessa condição, dependem de doações de pessoas, empresas e governos. O principal objetivo dessas iniciativas em gestão social é favorecer a prática da cidadania – compreendendo o ideal de que os sujeitos devem atuar (e atuam) de forma autônoma e coesa para empreender uma ação coletiva.

O conceito de cidadania a que nos referimos se vincula à noção de soberania popular. Ser cidadão implica ser protagonista, ou seja, atuar por meio do diálogo e do interesse comum e não do individual, é ser guiado pela *res publica* (coisa pública) em vez da *res privacta* (coisa privada). (TENÓRIO, 2007). Para chegar a esse conceito, o referido autor faz uma retomada histórica do conceito de cidadania, narrando relações que envolvem diversos atores sociais.

A cidadania faz um percurso histórico-conceitual que vai desde o século VIII antes de Cristo, demonstrando a relevância das relações igualitárias em favor dos despossuídos, que enfatizava solidariedade e pregava contra

a fome e a exclusão, chegando até a modernidade, quando tais preceitos foram fortemente influenciados pela Revolução Francesa.

Foi na Revolução Francesa que o direito deixou de ter explicação e fonte divinas, ou favor da Igreja e passou a pertencer aos sujeitos, prometendo ou garantindo ao povo direitos inalienáveis (ou seja, intransferíveis, que não se pode alienar/transferir; que não se pode nem se consegue vender; que não pode ser cedido). Atualmente, o conceito de cidadania é vinculado à ideia de direitos – civis, políticos e sociais – vivenciados de diversas formas ao longo dos séculos (Tenório, 2007).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, reconhecida como *Constituição Cidadã* e oficialmente assim referida pela Câmara dos Deputados (conforme constatamos em goo.gl/1XJmMC), acionou novas oportunidades de participação, posteriormente institucionalizados por meio de instrumentos legais a exemplo da lei orgânica municipal, do planejamento municipal participativo, de plebiscitos e referendos de leis pelo eleitorado, da gestão participativa das políticas públicas a partir de conselhos municipais, estaduais e federal, dentre outros. Tais instrumentos inseriram, legalmente, a sociedade civil como parte da **governança pública**.

Participação e cidadania passam desde a *Constituição Cidadã*, no âmbito dos interesses públicos, a ser utilizadas como sinônimos. Uma das grandes inquietações produzidas nesse período foi: por que os instrumentos definidos constitucionalmente não garantiram a real participação da sociedade civil nos espaços decisórios? Novas proposições e possibilidades estão postas e, enquanto os cidadãos brasileiros não compreendem o poder da participação, uma minoria continuará ditando as regras de construção do espaço público; pior, continuará manipulando relatórios e orçamentos por omissão da sociedade civil, a quem compete fiscalizar os governantes.

A simples constatação desse fenômeno não é suficiente para produzir mobilização social e seria necessária uma implicação espontânea dos sujeitos para reconhecerem sua importância nos espaços decisórios – é a esse processo que nos referimos como prática da cidadania. Segundo Tenório (2007), tal processo pode ocorrer pela reativação da esfera pública, pela criação um espaço de comunicação adequado, em que decisões são tomadas e as opiniões são conversadas e sintetizadas a partir do entendimento mútuo. Quando existe liberdade comunicativa, identificamos a presença do espaço público.

A esfera pública pode ser estabelecida em espaços decisórios quando a participação popular passa a ser soberana, mas cabe questionarmos: até que ponto estamos preparando cidadãos aptos a participarem desses espaços decisórios? Alcançar esse nível de cidadania proposta por Tenório (2007) nos parece precisar de investimento educacional, para construção de uma nova cultura que supere a lógica da educação tradicional adaptada ao processo tecnicista e à lógica competitiva, assegurando aos alunos saberes que garantem compreensão dos fenômenos sociais, de interesse público, para além da esfera governamental.

A cidadania pressupõe que os sujeitos estabeleçam relações mútuas, ou seja, mutualidades, reciprocidades,

Sob a ótica da Ciência Política, a **governança pública** está associada a uma mudança na gestão política. Trata-se de uma tendência para se recorrer cada vez mais à autogestão nos campos social, econômico e político, e a uma nova composição de formas de gestão daí decorrentes. Paralelamente à hierarquia e ao mercado, com suas formas de gestão à base de "poder e dinheiro", ao novo modelo somam-se a negociação, a comunicação e a confiança.

Na esfera local, ela significa que as cidades fortalecem cada vez mais a cooperação com os cidadãos, as empresas e as entidades sem fins lucrativos na condução de suas ações

HTTP://WWW.SCIELO.BR/PDF/RAP/V40N3/31252.PDF

O nome **Terceiro Setor** indica os entes que estão situados entre os setores empresarial (primeiro setor) e estatal (segundo setor). Os entes que integram o Terceiro Setor são entes privados, não vinculados à organização centralizada ou descentralizada da Administração Pública, que não almejam entre seus objetivos sociais o lucro e que prestam serviços em áreas de relevante interesse social e público.

DEFINIÇÃO DA ABONG (DISPONÍVEL EM GOO.GL/G79YEM, MANUAL DO TERCEIRO SETOR)

A inserção do conceito de **autogestão** no Brasil ocorreu de modo mais significativo no início da década de 1990, "com a intensificação do processo de abertura da economia brasileira aos mercados internacionais", o que fez surgir um novo desafio no mundo do trabalho: o desemprego estrutural ou tecnológico – desemprego sem retorno. Da mudança da conjuntura econômica e política brotaram iniciativas de autogestão, nas quais os trabalhadores passam a assumir o controle dos ativos das empresas de produção industrial e, principalmente, o controle da gestão.

CONFORME DEFINIÇÃO DA ANTEAG DISPONÍVEL EM HTTP://CIRANDAS.NET/ANTEAG

mediante sentimentos de pertencimento. Na Gestão Social, não falamos em "eu", mas, sim, em "nós", uma vez que tratamos de ações de interesse coletivo, de objetivos comuns, da autonomia de coletivos da sociedade civil – por essa razão, localizamos a Gestão Social no **terceiro setor** da economia – *público não governamental*, ou, *privado de interesse público* (Lei 9.790/99). Tal concepção é abordada por Tenório (2007) sob uma perspectiva da administração, quando nos conduz à discussão da superação do modelo heterogestionário para a adoção de um modelo autogestionário.

O primeiro modo de gestão, próprio da contemporaneidade, significa que a gestão "está fora", alguém está acima dos demais, manda, define as regras, pensa isoladamente as melhores formas de alcançar objetivos previamente definidos. Resta aos demais, assim, obedecer, sem questionamentos, por se encontrarem em níveis operacionais inferiores, executando tarefas sem qualquer participação ou questionamento em torno da validade das ações. A segunda forma de gestão contradiz tal perspectiva, é a que denominamos de **autogestão**. A própria etimologia da palavra evidencia o seu significado – o grupo é capaz de definir forma de funcionamento a partir do instrumento da fala, do questionamento, respeitando a diversidade contida no espaço voluntariamente construído e coletivamente gerenciado.

Segundo Cançado (2008), a saída do primeiro modo de gestão para o segundo pode acontecer por uma ruptura educacional. A proposição do autor se pauta na abordagem sociocultural de Paulo Freire, que reconhece que cada cidadão pode assumir papel de ator atuando no diagnóstico dos problemas e na busca de resposta. Trata-se, portanto, de reconhecer sujeitos como agentes transformadores. Para tanto, é exigido o desenvolvimento de habilidades e a formação de novas atitudes que possam gerar uma conduta ética e comportamentos condizentes ao exercício da cidadania.

O alcance da cidadania passa pela evolução da percepção dos seres humanos a partir dos níveis de consciência, quais sejam: semi-intransitivo, transitivo-ingênua e consciência crítica. Esses níveis não são rígidos, mas um tipo tende a ser mais frequente nas situações que comumente vivenciamos. No primeiro nível, semi-intransitivo, as pessoas acreditam que o problema está fora delas e nada pode ser feito. Trazem, assim, uma concepção fatalista da realidade em que o sujeito nada pode fazer para transformar a realidade (Cançado, 2008).

É possível produzir rachaduras na consciência semi-intransitiva a partir de uma educação dialógica, respeitando saberes e competências existentes, e os conhecimentos produzidos na relação educador-educando. Esse processo leva o sujeito a um movimento de inquietude, que pode produzir a passagem do nível semi-intransitivo para o transitivo-ingênuo. Neste, dá-se uma abertura para novas leituras da realidade, por meio da problematização e da percepção que algo está errado e que o sujeito pode fazer alguma coisa. Mesmo assim, há situação de dominação tão evidente quanto a outra, inclusive a heterogestão facilmente se abriga nesse tipo de relação (CANÇADO, op. cit).

Quando se consegue superar níveis de dominação, mediante a livre problematização e o livre posicionamento em torno de questões e problemas postos, chegamos à consciência crítica. Vale ressaltar que a consciência crítica

não se faz por uma simples ação intelectual, pelo pensamento apenas, mas, sim, pela reflexão-ação.

Tal nível de consciência é base para a autogestão. Torna-se necessário, portanto, superar o trabalho manual e intelectual, que nos lembra a divisão de trabalho, própria de uma percepção clássica de administração formulada em níveis – o nível estratégico pensa e os níveis operacionais executam, fazem. A heterogestão, todavia, pode ser superada quando aquele que pensa é o mesmo que faz. Mas como alcançar esse nível de autonomia quando durante muitos anos fomos ensinados a obedecer?

Para o estabelecimento de uma cidadania plena, engajada, deliberativa, é necessário o fortalecimento da esfera pública a partir do conceito de Habermans (apud Tenório, 2007), que submete a estruturas comunicativas, que favoreçam entendimentos de caráter coletivo, autonomia e integração entre sujeitos, cidadãos/cidadãs. O espaço comunicativo proposto por Habermas se aproxima de vivências da autogestão, que deve viabilizar amplos canais de comunicação e de participação popular consciente e responsável. Há, todavia, desafios a superar, a exemplo de carências no amadurecimento da população para a participação, para ouvir e tolerar, fatores que devem ser superados dentro de espaços comuns, comunitários. Vale ressaltar, portanto, que participação implica tomada de consciência dos atos, compreendendo o processo que está sendo vivenciado. Tal consciência deve acontecer de modo espontâneo, sem qualquer forma de imposição, mediante reflexões, debates, leituras críticas e elementos imprescindíveis à **pedagogia da autonomia**.

Vamos, então, prosseguir no nosso caminho da *Gestão Social e Educação*, agora, compreendendo pilares que orientam a educação nos dias atuais. Paulo Freire, no Brasil, trouxe importantes contribuições à noção de uma educação libertadora, fundamentada na *dialogicidade*, termo que amplamente utilizamos na gestão social para nos referir a noções de diálogo, troca de experiências, tolerância, humildade, relações entre iguais. Paulo Freire, em "**Pedagogia do Oprimido**", registra que não há diálogo se não há humildade. Afirma o autor que o diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe se seus extremos (ou um deles) perdem a humildade. Para prosseguirmos, retomemos algumas questões trazidas por Freire (2005) e que amplamente podemos identificar tanto no exercício da Gestão Social quanto nos quatro pilares da educação do século XXI:

- Como posso dialogar se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço outros eu?
- Como posso dialogar se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"?
- Como posso dialogar se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Uma resposta plausível é: precisamos aprender a conhecer, aprende a ser, aprender a fazer, e, conforme assumimos no exercício cotidiano no âmbito da Gestão Social, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros. Vamos então à leitura desses quatro pilares.

Em "**Pedagogia da Autonomia**", Paulo Freire (1997) apresenta propostas de práticas pedagógicas necessárias à educação como forma de construir a autonomia dos educandos, valorizando e respeitando sua cultura e seu acervo de conhecimentos prévios. A obra reúne experiências e novos métodos, que valorizam a curiosidade de educadores e educandos, condenando a rigidez ética de uma perspectiva de ensino que se destinas a interesses capitalistas.

FREIRE, PAULO. "PEDAGOGIA DA AUTONOMIA". SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 1997.

Em "**Pedagogia do Oprimido**" (2005), Paulo Freire aborda o termo *dialogicidade* para se referir a diálogo, não apenas aquele que usamos como sinônimo de conversar, mas, sim, aquele para transformar o mundo. O diálogo, para o autor, "é este encontro dos homens [e mulheres], mediatizado pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Essa é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito".

FREIRE, PAULO. PEDAGOGIA DO OPRIMIDO. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 2005.

3. Compreendendo os quatro pilares da educação

Neste tópico, vamos falar a respeito de quatro pilares da educação. Os quatro pilares são fundamentos da educação para o século XXI e têm origem em um relatório, de 1996, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, constituída pela Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (Unesco).

Jacques Delors, político europeu, foi responsável por coordenar a equipe que elaborou o referido relatório, intitulado "Educação: Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI". Os conceitos daquele relatório são amplamente aceitos em todo o mundo e fundamentam o processo educativo em quatro pilares.

Aprender a conhecer;

Aprender a fazer;

Aprender a ser;

Aprender a viver junto, aprender a viver com os outros.

Vamos conhecer, sinteticamente, cada um desses pilares.

a. Aprender a conhecer

Aprender para conhecer pressupõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Desde a infância, sobretudo nas sociedades dominadas pela imagem televisiva, o jovem deve aprender a prestar atenção às coisas e às pessoas.

Aprender a conhecer é o momento em que tornamos agradável o ato de compreender, descobrir ou construir conhecimentos. Envolve um despertar, uma curiosidade, ou seja, o interesse por informações, a libertação da ignorância.

Quando consideramos a velocidade com que o conhecimento humano se multiplica e se difunde nas sociedades, devemos atentar para a necessidade do aprimoramento, interessando-se pelo outro, pelo novo. O aprender a conhecer exercita a atenção, a memória e o pensamento.

A educação deve ser geral e ampla, permitindo posterior aprofundamento de áreas específicas do conhecimento e possibilitando a compreensão da complexidade do mundo em que vivemos de modo que o educando possa desenvolver possibilidades pessoais e profissionais que lhe garantam uma vida digna.

b. Aprender a fazer

Aprender a conhecer e aprender a fazer são indissociáveis. Aprender a fazer, entretanto, está mais diretamente vinculada ao processo de como ensinar. Temos, aqui, duas questões centrais: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos? Como adaptar a educação ao trabalho quando não podemos prever qual será a sua evolução?

Aprender a fazer entra no domínio prático, e, portanto, vai além de conhecimentos teóricos. Aprender a fazer envolve a formação profissional e faz com que o ser humano passe a saber lidar com situações de emprego, trabalho em equipe, valores necessários a cada trabalho. Porém aprender a fazer não pode se restringir à preparação, ou à formação profissional de alguém, para uma tarefa determinada, para fazê-lo participar na produção de alguma coisa.

As aprendizagens neste século precisam evoluir e não podem se restringir à simples transmissão de práticas, pois o progresso técnico modifica as qualificações exigidas no trabalho. Vivemos tempos em que os esforços físicos são rapidamente substituídos por tarefas de produção mais intelectuais, que exigem esforços mentais, considerando que as máquinas se tornam também mais "inteligentes" e, ainda, mais rápidas.

Vivemos momentos de organização do trabalho em coletivos ou grupos de projeto, que passam a exigir competências para além da noção de qualificação. Agora, falamos em competências voltadas ao comportamento social, à aptidão para o trabalho em equipe, à capacidade de iniciativa, ao gosto pelo novo.

c. Aprender a ser

De acordo com o relatório da Unesco que aqui tomamos como referência, a educação deve contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, a partir da educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Devemos zelar pelo desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, estimulando a criatividade e elevando o acesso a conhecimentos. É necessário darmos um sentido ético à sociedade considerando o potencial e contribuindo para o total desenvolvimento de cada indivíduo. Torna-se imprescindível o uso de instrumentos educativos que permitam julgamentos autônomos, a formulação de juízos e o respeito à diversidade de personalidades – acarretando respeito mútuo, convivências (pacíficas) e tolerância.

Para refletir

A cultura da paz, segundo a Unesco (2010) é baseada na tolerância e na solidariedade, promovendo o respeito aos direitos individuais e à livre expressão, a partir de práticas não violentas de prevenção e de resolução de conflitos e da comunicação dialógica.

d. Aprender a viver junto, aprender a viver com os outros

A História da humanidade é permeada por atos de violência, inclusive com vários registros na Bíblia. A violência, portanto, não é privilégio das sociedades contemporâneas. Todavia, as sociedades contemporâneas pouco se assemelham àquelas que predominaram nos primórdios da humanidade, na Idade Antiga ou na Idade Média.

O mundo contemporâneo, ao contrário dos tempos passados, é caracterizado pelo desenvolvimento do conhecimento e de tecnologias. Assim, podemos reconhecer que atos violentos nos dias atuais têm características distintas daqueles ocorridos em momentos em que a humanidade detinha poucos conhecimentos e recursos tecnológicos. Falamos, hoje, em violências que ocorrem em um mundo de abundâncias, de riquezas econômicas, de amplos conhecimentos e de recursos tecnológicas avançados.

Em um mundo de abundâncias, de amplos recursos econômicos e de comunicação, os atos de violência ganham novos contornos. Vivenciamos hoje atos de concentração de riquezas, de meio de comunicação e de informações que causam injustiças, ganâncias, competições, concorrências e intolerâncias. O domínio de tecnologias e conhecimentos, portanto, não está nos levando a um mundo mais justo, fraterno e harmônico. Ao contrário, avançam o individualismo, a desigualdade, os atos de extremismo e fanatismo.

A violência, conforme a constatamos nos dias atuais, se opõe à esperança no progresso da humanidade. A história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o perigo e, especialmente, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade (p. 96). Devemos reconhecer que o conhecimento e a tecnologia são essenciais à melhoria da qualidade de vida humana. Porém tais ferramentas têm se tornado empecilhos ao convívio dos povos. É preciso, então, aprender a compreender o próximo – e a gestão social é um caminho possível, conforme veremos neste fascículo.

Descobrir que o outro é diferente e saber encarar as diversidades faz parte da elevação educacional de cada um, o que exige a busca e a integração de objetivos voltados à melhoria da vida social.

Conhecidos os quatro pilares para a educação do século XXI, vamos, agora, proceder a uma síntese do modo como os empregamos na Gestão Social. Entendendo que a Gestão Social é aquela destinada ao tratamento de problemas e desafios da sociedade pela via do exercício da cidadania, da ação coletiva de interesse público por meio de organizações não governamentais, concluímos, então, que processos educativos no âmbito da Gestão Social exigem:

- preliminarmente, um ***aprender a viver junto, aprender a viver com os outros***. Em outras palavras, as práticas de gestão em organizações da sociedade civil, não governamentais, do terceiro setor, exigem, como ponto de partida, o desejo de viver junto, o interesse em viver com os outros.
- **aprender a ser**, a ser participativo, tolerante, humilde, não se sentir superior a ninguém;
- **aprender a conhecer**, aprender a aprender (o que exige humildade), exercitando a atenção, a memória e o pensamento crítico em torno da realidade, criando e mediando opiniões próprias, autônomas;
- **aprender a fazer** com os outros, compartilhando informações e experiências, escutando e dialogando, contrapondo ideias e buscando consensos na diversidade e nas adversidades.

Vejamos, pois, como podemos trabalhar processos educativos de Gestão Social tendo em mente o propósito da ação coletiva. Que estratégias podemos adotar para a ação coletiva?

A gestão social tem como objetivo a ênfase no local e o fortalecimento das relações democráticas. Está ancorada em valores éticos, emancipatórios, mas um dos principais desafios para alcançar objetivos da gestão social é o enfraquecimento dos vínculos sociais – produto de um longo processo de aprendizagem. Os sujeitos são ensinados desde muito cedo a tratar o outro com rivalidade, fragilizando os vínculos de pertencimento social e territorial, inviabilizando a construção de um projeto coletivo.

A ênfase no processo de individualização quebra o princípio do bem comum presente na *res publica*, prevalecendo os interesses individuais, ou *res privacta*. Portanto, dificulta a prática da cidadania, que pressupõe sujeitos em relação, ou seja, implicados numa mutualidade, num sentimento de pertencimento que produz uma participação adequada (TENÓRIO, 2007). Nesse sentido, pressupõe-se que, assim como foi possível aprender a rivalizar, é possível também aprender novos referenciais, como relações de confiança que favoreçam o bem comum. Esse é um processo político e social e pede um longo investimento educacional para a construção de uma nova percepção integradora da realidade e respeito à diversidade de saberes.

Demonstraremos a seguir uma experiência exitosa que utiliza processos educativos para transformar a percepção de crianças e jovens sobre o território em sua diversidade, desde o uso dos recursos naturais até as práticas locais. Partimos do pressuposto que as estratégias educacionais desenvolvidas pela Fundação Casa Grande poderão se configurar como espaço de construção da autonomia e participação de novos atores políticos para alcançar a transformação social anunciada pela gestão social.

A participação é um componente político voltado para resolução de problemas locais; nela está a estratégia para alcançar o desenvolvimento. Alcançar o nível de participação política/ética demanda reinvestir em uma nova cultura, em que esteja presente a valorização do local a partir da reconstrução de uma nova forma de pensar as relações com o ambiente. (Sayago, 2008)

Mas como pessoas que cresceram numa cultura individualizante podem agir coletivamente de forma articulada e coesa?

Hardin (1968) aborda sobre as contradições existentes entre a racionalidade individual e coletiva. Ele argumenta que as pessoas tendem a fazer uma escolha racional focando apenas em seus interesses retirando o máximo de vantagens aumentando os ganhos pessoais indefinidamente.

Outro teórico, Olson (1971), também trata sobre os dilemas da ação coletiva e faz uma crítica à crença generalizada de que indivíduos que possuem

FICA A DICA!

Em "Os sete saberes necessários à educação do futuro", Edgar Morin não fornece fórmula de como devemos pensar a educação. Todavia, o autor traz lacunas existentes entre o que é educar hoje e como deveria ser a educação do futuro. Afirma o autor que a educação depende da combinação destes sete saberes:

1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão;
2. Os princípios do conhecimento pertinente;
3. Ensinar a condição humana;
4. Ensinar a identidade terrena;
5. Enfrentar as incertezas;
6. Ensinar a compreensão;
7. A ética do gênero humano.

MORIN, EDGAR. OS SETES SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO. TRADUÇÃO DE CATARINA ELEONORA F. SILVA E JEANNE SAWAYA. SÃO PAULO: CORTEZ, 2000.

interesses compartilhados conseguem implementar uma ação coletiva. Ele afirma que existe uma contradição entre interesses individuais e coletivos e o alcance do bem comum está relacionado ao tamanho dos grupos. Assim, quanto maior o número de pessoas mais distante da ação coletiva, pois o esforço pessoal para alcançar o benefício esperado não será percebido. De outro modo, o grande grupo favorece o surgimento de pessoas com comportamento "free rider" ou "oportunista", ou seja, que obtêm vantagens dos ganhos coletivos sem empreender qualquer esforço. Para grandes grupos atuarem em favor do bem público, é preciso que haja alguma forma de coerção ou recompensa para a garantia da ação.

Assim, a principal meta é o maior desafio da gestão social – fomentar coesão social que favoreça a articulação entre atores a fim de realizar uma ação coletiva. Entendemos que o estabelecimento da coesão social não é um processo instituído *a priori*, mas pede um investimento educacional em um longo processo de aprendizagem pautada no diálogo capaz de gerar representações comuns para a construção de um projeto político e social. (SABOURIN, 2002).

Contrariando a lógica da escolha racional defendida por Hardin e Olson – Ostrom (1992) acredita que a ação coletiva é possível de ser construída desde que haja uma prevenção do comportamento oportunista pela definição das regras coletivas. Esse é um processo que deve acontecer a partir de um espaço de aprendizagem, em que as pessoas envolvidas compreenderão e definirão desde os valores que regem o grupo até a rotina de tarefas.

O espaço de acordo coletivo é fundamental para fomentar a percepção e o comportamento comum capaz de iniciar e manter a ação coletiva. Assim, alguns elementos são necessários para alcançar esse fim;

1. A delegação de responsabilidade por meio de uma liderança instituída;
2. A aprendizagem das regras de modo que haja um cumprimento dos acordos estabelecidos coletivamente;
3. A punição caso haja o descumprimento de alguma regra. A aprendizagem das regras e seu compartilhamento nas ações coletivas favorece o estabelecimento de um ciclo virtuoso a partir de relações de confiança, dando sustentabilidade às ações coletivas.

A teoria dos recursos comuns tratada por Ostrom em geral é aplicada na análise do uso e manejo de espaços e bens compartilhados e se aproxima dos fundamentos da Gestão Social que anteriormente sintetizamos, bem como dos pilares e fundamentos da educação abordados. Partindo do que fora exposto, apresentaremos a seguir uma experiência exitosa que conecta todos esses elementos de Gestão Social. Tente, portanto, identificar princípios, valores e fundamentos que abordamos ao longo do texto. Boa leitura!

4. Pensando e fazendo gestão social: **compartilhando experiências**

A Fundação Casa Grande – Memorial Homem Kariri com sede em Nova Olinda, Ceará, Brasil, foi criada em 1992. Sua origem está na reconstrução da memória social do território do Cariri a partir da restauração da primeira casa da fazenda Tapera com data final no século XVIII.

Com base em pesquisas sobre a origem da ocupação humana no território do Cariri, a FCG-MHK compartilha conhecimentos sobre arqueologia, mitologia e patrimônio cultural com jovens de Nova Olinda (e região) por meio do Memorial do Homem Kariri e do Laboratório de Arqueologia. Somado a isso, a instituição disponibiliza uma estrutura de laboratórios de comunicação voltada para o aprendizado humano-criativo, em que crianças e jovens interagem com o espaço ao aprenderem ofícios ligados às áreas de produção, promoção e gestão cultural. Dessa forma, adquirem maior domínio do processo criativo e avançam na elaboração de relações econômicas mais justas e na valorização do território.

FONTE: ACERVO DA FUNDAÇÃO CASA GRANDE, 2017.

DISPONÍVEL EM: HTTP://WWW.FUNDACAOCASAGRANDE.ORG.BR/PRINCIPAL.PHP

O destaque da experiência está na forma como foi construída – a partir da curiosidade das crianças. Os idealizadores do projeto, Alemberg Quindins e Rosiane Limaverde, estavam levantando material arqueológico e histórico que iria compor o memorial na casa já restaurada. Todos os fins de semana dedicavam tempo à separação e à catalogação do material. Sempre que iniciavam os trabalhos na sala principal, observavam crianças "curiando" na janela. Prontamente as convidavam para entrar e logo era iniciada uma conversa sobre o que iria acontecer naquela casa, até então abandonada e "mal assombrada".

A partir de então, as crianças passaram a frequentar a casa nos fins de semana, e não demorou até que estivessem integradas ao projeto da Fundação Casa Grande. Desde então, o funcionamento da casa é feito principalmente pelas crianças. A qualquer hora que cheguem visitantes, há pequenos recepcionistas para mostrar o lugar, iniciando pelo memorial e passando por todos os demais espaços.

A inserção de crianças na FCG acontece de forma espontânea. Como a casa sempre foi um lugar aberto, normalmente há crianças para brincar no parquinho e no minicampo de futebol. Nesse sentido, muitas crianças entram para brincar e de forma livre começam a se interessar pelas ações lá desenvolvidas.

Assim, a instituição faz distinção entre as crianças de uniforme e sem uniforme. As que não vestem uniformes não têm um vínculo de responsabilidade nas ações e vão para brincar nos espaços da casa. As que vestem uniformes são aquelas que desejam ser meninos e meninas da Casa Grande, e portanto, assumem responsabilidades no cumprimento das ações coletivas.

Nesse sentido, receber o uniforme é o reconhecimento público de que a criança deseja fazer parte de um projeto coletivo. Sobre isso, Sabourin (2002) afirma que se reconhecer como parte de um processo é tomar posicionamento ético, responsabilizando-se pelo que é coletivo.

Após receber os uniformes, as crianças irão compor as equipes dos diversos laboratórios de acordo com interesses e habilidades. Sendo assim, aqueles que gostavam de desenhar se aperfeiçoavam em oficinas e aplicavam os aprendizados dentro da FCG – por exemplo – ilustrando as histórias dos objetos expostos no memorial. Os laboratórios foram sendo estabelecidos de modo processual, integrando o interesse das crianças com as práticas da casa.

FONTE: ACERVO DA FUNDAÇÃO CASA GRANDE, 2015. DISPONÍVEL EM: HTTPS://BLOGFUNDACAOCASAGRANDE.WORDPRESS.COM/2015/07/26/FUNDACAO-CASA-GRANDE-NA-CONFERENCIA-MAPA-DA-EDUCACAO/

Para cada laboratório existe uma criança que lidera uma equipe responsável pelas ações e pelo cuidado com os materiais. Quem visita se surpreende pela primazia na manutenção do material. Os gibis são todos ensacados em ordem para facilitar a localização. Assim também é observado nos demais espaços, como na rádio comunitária com os discos de vinil enfileirados e devidamente acondicionados. O laboratório de arqueologia com as marcações em cada peça como um grande quebra-cabeça. O cuidado com cada espaço impressiona a quem chega, até parece "que não há criança na casa".

Para o bom funcionamento do espaço coletivo são compartilhadas as regras que foram instituídas pelo conselho gestor, composto pelos idealizadores da casa, jovens e crianças. Caso haja o descumprimento será atribuído punições. Citamos o exemplo da gibiteca – para que todos tenham acesso ao espaço, é preciso um cuidado no manuseio das edições. A criança, quando finaliza a leitura, deve ensacar e colocar no mesmo lugar. Haverá punição caso seja deixado em cima da mesa; a criança poderá ficar até uma semana sem acesso à gibiteca. Assim também é na DVDteca e nos demais laboratórios. Ao questionarmos como as crianças se sentem ao serem punidas, uma jovem de doze anos relata que eles aprendem e não repetem o ato. Há o entendimento de que a punição é um importante momento de aprendizagem.

A tranquilidade com que a jovem nos relata sobre a rotina de cuidados e possíveis punições está relacionada à forma com que as regras são definidas. O modo de gestão é

FONTE: ACERVO DA FUNDAÇÃO CASA GRANDE, 2017.

DISPONÍVEL EM: HTTP://WWW.FUNDACAOCASAGRANDE.ORG.BR/RADIO.PHP

FONTE: ACERVO DA FUNDAÇÃO CASA GRANDE, 2017.

DISPONÍVEL EM: HTTP://WWW.FUNDACAOCASAGRANDE.ORG.BR/GIBITECA.PHP

FONTE: ACERVO DA FUNDAÇÃO CASA GRANDE, 2017.

DISPONÍVEL EM: HTTP://WWW.FUNDACAOCASAGRANDE.ORG.BR/DISCOTECA.PHP

FONTE: ACERVO DA FUNDAÇÃO CASA GRANDE, 2017.

DISPONÍVEL EM: HTTP://WWW.FUNDACAOCASAGRANDE.ORG.BR/PROD_ESPETACULOS.PHP

participativa. Há uma rotina semanal de reuniões de planejamento e definição de tarefas. Nesse momento a fala é aberta e as decisões são tomadas coletivamente. Eles decidem juntos, adultos, crianças e adolescentes sem distinção ou hierarquia. Caso haja alguma discordância, o debate é mantido até ser encontrado um ponto comum. Nem sempre isso é possível, mas não há sentimento de vitória de uma ideia em detrimento à outra.

Na ocasião dessas reuniões, são definidas as regras de convivência e, caso haja o descumprimento, poderá haver algum tipo de sanção também acordada previamente pelo grupo.

A definição de regras é outro importante elemento para a construção da ação coletiva. Para que haja instituição de regras, é preciso que os envolvidos compreendam os acordos coletivos e as punições devidas pelo seu descumprimento. A ação coletiva é uma construção social, em que um grupo se organiza para realizar uma atividade de forma cooperativa. Quanto mais participativa e transparente, maior a chance de sustentação da ação coletiva. (OSTROM,1992)

Destacamos ainda que os diversos laboratórios estabelecem um espaço de inovação a partir da aprendizagem não formal. Afinal, são utilizados conteúdos da realidade local para o desenvolvimento de habilidades técnicas das crianças e adolescentes elaborando instrumentos de transformação social, haja vista as produções de gibis, rádio comunitária e espetáculo das lendas. O fato de as crianças escolherem o que elas gostam de fazer e aprender favoreceu a responsabilização pela execução das ações.

Por fim, ao questionar sobre o principal valor aprendido na casa, a jovem de doze anos nos diz que a união é o seu maior ensinamento. Ela ilustra afirmando que, se houver apenas um chocolate para cinco crianças, este certamente será dividido em tamanhos iguais, porque tudo o que acontece na casa é compartilhado. Entendemos que esse relato representa a coesão e a reciprocidade vivenciada entre os que compõem a casa.

A reciprocidade é estabelecida na relação intersubjetiva, é capaz de gerar valores afetivos e éticos, como confiança, senso de justiça e responsabilidade com ambiente e com as gerações futuras. As relações de reciprocidade são construídas por meio da partilha nas relações; assim, são criados laços de coesão social fundamentais para a manutenção do bem comum. (SABOURIN, 2011)

A prática da gestão social na experiência da Fundação Casa Grande se refere a um longo processo de investimento educacional iniciado a partir da reconstrução dos vínculos entre as crianças e o território. O ponto inicial foi a valorização do patrimônio cultural e natural a partir de elementos materiais e imateriais.

No primeiro momento foram realizados levantamentos e catalogação de artefatos arqueológicos; já a oralidade favoreceu o início do pertencimento territorial a partir da reconstrução da memória social e reconexão com as histórias de vida da população local. Nesse sentido, observamos um processo de reorganização da identidade coletiva mediante elementos históricos e culturais que valorizam aspectos endógenos necessários para reconstruir laços sociais perdidos.

As práticas dos diversos laboratórios evidenciam o grande potencial de inovação. As diversas situações de aprendizagem promovem ênfase no território e poderá incentivar a permanência dos jovens no local a partir da vinculação com os seus projetos de vida.

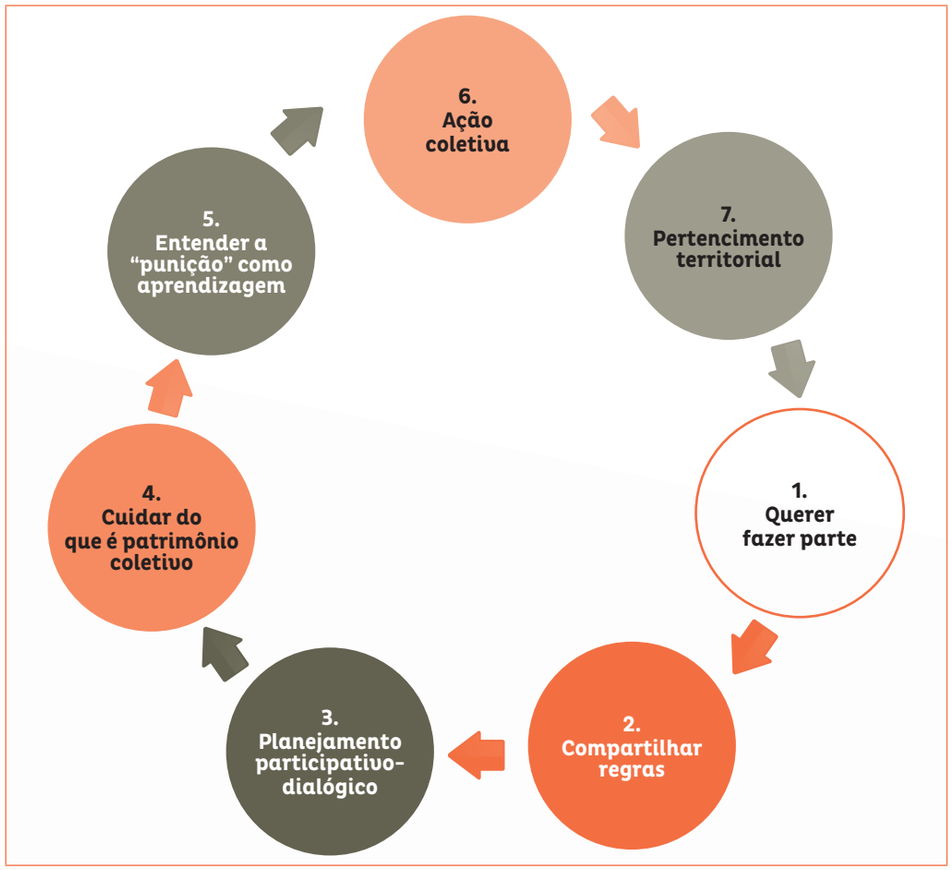
Outro importante elemento identificado foi a gestão participativa. A partir dos espaços dialógicos foram definidas ações e regras de funcionamento da casa fomentando um processo de aprendizagem e responsabilização sobre a ação coletiva.

Por fim, identificamos que a valorização endógena, ações inovadoras e aprendizagem de regras comuns são elementos que fundamentam as atividades da Fundação Casa Grande. A combinação desses fatores tem potencial de gerar a mudança institucional necessária para sustentar as ações coletivas. Nesse sentido, é importante um estudo aprofundando para a melhor identificação e compreensão das práticas desenvolvidas pela FCG que podem ser reaplicadas com a finalidade de alcançar as práticas em gestão social por meio da inovação.

FONTE: ACERVO DA FUNDAÇÃO CASA GRANDE, 2017.
DISPONÍVEL EM: HTTP://WWW.FUNDACAOCASAGRANDE.ORG.BR/MEMORIAL.PHP

Para refletir

Como as crianças se inserem na FCG e realizam uma ação coletiva?



FONTE: AUTORA

FONTE: AUTORA

Para refletir

Como os idealizadores alcançaram resultados da Gestão Social – autonomia e participação de crianças e jovens?

A dificuldade de fomentar ou mesmo identificar relações democráticas nos projetos sociais de modo geral cria uma crença de que essas iniciativas são utópicas. Por vezes, lemos que os principais desafios para que haja a gestão social é a presença de fatores como a gestão participativa, a valorização endógena, o pertencimento local e relações de confiança. A conjunção desses princípios tem como produto a sustentação às ações coletivas. Investir em práticas educacionais para aprender novas referências de valores éticos é o caminho inevitável para vivermos os objetivos propostos pela gestão social.

Síntese do **Fascículo**

Este fascículo teve como objetivo apresentar conceitos norteadores de gestão social e a sua relação com processos educativos. Para isso, nomeamos os fundamentos da Gestão Social, suas bases históricas, ideais e desafios que estão postos ao exercício de promoção de bem-estar a partir da organização autônoma da sociedade civil.

A Gestão Social é destinada ao exercício da cidadania e da ação coletiva de interesse público. Para isso, processos educativos no âmbito da Gestão Social exigem a presença dos quatro pilares da educação do século XXI: um ***aprender a viver junto, aprender a viver com outros*** por meio de espaços dialógicos e entendimento mútuo. ***Aprender a ser***, a ser participativo, tolerante, assim como prevê a educação libertadora de Paulo Freire. ***Aprender a conhecer***, exercitando a atenção, a memória e o pensamento crítico em torno da realidade, criando e mediando opiniões próprias, autônomas que transformam o mundo. ***Aprender a fazer*** com os outros, compartilhando informações e experiências, escutando e dialogando, contrapondo ideias e buscando consensos na diversidade e nas adversidades para sustentar uma ação coletiva.

A principal meta é o maior desafio da gestão social – fomentar coesão social que favoreça a articulação entre atores a fim de realizar uma ação coletiva. A dificuldade de fomentar ou mesmo identificar relações democráticas nos projetos sociais de modo geral, cria uma crença que essas iniciativas são utópicas. Por vezes, lemos que os principais desafios para que haja a gestão social é a presença de fatores como a gestão participativa, a valorização endógena, o pertencimento local e as relações de confiança. A conjunção desses princípios tem como produto a sustentação às ações coletivas.

Apesar de ser desafiador, não é inalcançável. Por isso, apresentamos uma experiência exitosa da Fundação Casa Grande (FCG) capaz de despertar o interesse de jovens e crianças pelo saber numa perspectiva libertadora. Fundamentada na dialogicidade que compartilha tarefas, acorda regras de modo a construir uma ação coletiva de maneira participativa e autônoma. Assim, entendemos que investir em práticas educacionais libertadoras é o caminho inevitável para vivermos os objetivos propostos pela gestão social.

Perfil dos **Autores**

Waléria Maria Menezes de Morais Alencar

Possui graduação em Psicologia, especialista em Psicologia Social Comunitária. Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Escola de Governo da Fundação Joaquim Nabuco. Atualmente é doutoranda em Desenvolvimento Sustentável com habilitação em política e gestão da sustentabilidade pelo Programa de Pós-graduação Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília - CDS-UNB. Professora efetiva do curso de Administração pública: Gestão Pública e social da Universidade Federal do Cariri - UFCA. Atua como pesquisadora do Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Gestão Social – LIEGS. Tem experiência na área de Psicologia social comunitária, gestão social, protagonismo juvenil, políticas públicas e desenvolvimento sustentável.

Washington José de Souza
É *Professor Titular* da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vinculado ao *Programa de Pós-Graduação em Administração* (PPGA). Atua no domínio da Gestão Social nas linhas *associativismo, cooperativismo e economia solidária, agricultura familiar, agroecologia e segurança alimentar e nutricional, protagonismo juvenil e participação e gestão de organizações do terceiro setor.* É graduado em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mestre em Administração pela *Universidade Federal do Rio Grande do Norte* e Doutor em Educação pela *Universidade Federal do Ceará*. Com apoio da Capes, realizou Doutorado *Sandwich* no *Institute of Education, University of London* (1997/1998), Pós-Doutorado na *Birmingham Business School, University of Birmingham* (2004/2005) e *Estágio Sênior na Royal Holloway, University of London* (2013/2014). É líder do grupo *Organização de Aprendizagem e Saberes em Iniciativas Solidárias e Estudos no Terceiro Setor* (Oasis/CCSA/UFRN).

Referências **Bibliográficas**

1. CANÇADO, Airton Cardoso. *A construção da autogestão em empreendimentos da economia solidária*: uma proposta metodologia baseada em Paulo Freire. In: SILVA JÚNIOR, Jeová Torres, MÂSIH, Rogério Teixeira et al. (organizadores). Gestão social: práticas em debate, teorias em construção. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008.

2. ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. 10ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

3. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

4. HARDIN, G. *The tragedy of the commons*. Science: Vol. 162, 1968.

5. HOBSBAWM, Eric J. *Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1979.

6. MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *O Manifesto Comunista*. 3ª edição, São Paulo, Global, 1988.

7. MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

8. OLSON, M. *The Logic of Collective Action*. Public Goods and the Theory of Groups (2. edition), Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press, 1971.

9. OSTROM, E. (1992) "Crafting Institution of Self-Governing Irrigation System". San Francisco: ICS, Institute for Contemporary Studies.

10. POLLARD, S. *The genesis of modern management*. Harmondsworth: Penguin Books, 1968.

11. SABOURIN, Eric. "Sociedades e organizações camponesas: uma leitura através da reciprocidade" – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

12. SABOURIN, Eric. "Desenvolvimento Rural e Abordagem Territorial: Conceitos, estratégias e atores" in: *Planejamento e Desenvolvimento dos Territórios Rurais. Conceitos, controversias e experiências*, Sabourin et Teixeira (eds), Cirad, Ufpb, Embrapa, Brasília, pp 21-37, 2002.

13. SAYAGO, Doris. **Participação: Olhar para fora ou olhar para dentro?** In: Ra Ximhai vol. 4, numero 3. Pg 543-558. Deciembre, 2008

14. SINGER, P. *Introdução à Economia Solidária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

15. SOUZA, W. J.; OLIVEIRA, M. D. *Fundamentos da gestão social na revolução industrial: leitura e crítica aos ideais de Robert Owen*. O & S. Organizações & Sociedade. v.13, p. 59-76, 2006.

16. TENÓRIO, Fernando G. (Org.). *Cidadania e Desenvolvimento Local*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

17. UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996.

18. UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

Apoio

UFCA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI

LIEGS

Promoção

O POVO Você presente.

Realização

universidade aberta do nordeste

Fundação Demócrito Rocha

Governo do Estado do Ceará
Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social

PROARES II
Programa de Apoio às Reformas Sociais do Ceará

BID
Banco Interamericano de Desenvolvimento