

## FORMAÇÃO CONTINUADA DOS TRABALHADORES QUE ATUAM NOS CONSELHOS DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Fernanda Kerbes<sup>1</sup>

Ana Sara Castaman<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo tem por objetivo conhecer acerca da formação continuada em espaços não formais, de modo a delinear conhecimentos significativos para os trabalhadores dos Conselhos de Direitos de Crianças e Adolescentes. Pauta-se metodologicamente por procedimentos técnicos bibliográficos e trata: da formação continuada em espaços não formais; das práticas formativas dos trabalhadores da área social; do trabalho como princípio educativo enquanto uma possibilidade de discussão na formação continuada dos Conselheiros. Identificou-se que os Conselhos de Direitos devem garantir a formação continuada para compreender o que significa o trabalho como princípio educativo, na perspectiva da formação integral, auxiliando na construção da identidade profissional e no fortalecimento das ações por eles desempenhadas.

**Palavras-Chave:** Formação continuada. Espaços não formais. Trabalho como princípio educativo.

## CONTINUING TRAINING OF WORKERS ACTING IN CHILDREN AND ADOLESCENT RIGHTS ADVICE

**Abstract:** This study aims to learn about continuing education in non-formal spaces, in order to outline meaningful knowledge for workers of the Councils for the Rights of Children and Adolescents. It is methodologically guided by bibliographic technical procedures and deals with: continuing education in non-formal spaces; the training practices of social workers; of work as an educational principle as a possibility of discussion in the continued training of Councilors. It was identified that the Rights Councils must guarantee continuing education to understand what work means as an educational principle, from the perspective of comprehensive training, helping to build professional identity and strengthen the actions they perform.

**Keywords:** Ongoing training. Non-formal spaces. Work as an educational principle.

---

<sup>1</sup> Psicóloga na Secretaria Municipal de Saúde do Município de Porto Alegre, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, e-mail: fkerbes@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Doutora em Educação, e-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

## INTRODUÇÃO

Paro (2007) desenvolve a concepção da educação para a democracia, apresentando-a como apropriação da cultura, em sua dimensão individual e social. A dimensão social está relacionada à democracia e à ética. Por sua vez, a dimensão individual da educação atrela-se ao viver bem e usufruir dos bens sociais e culturais (PARO, 2007). A necessidade de educar para a democracia denuncia as relações desiguais que configuram a sociedade e sua ação é ato político. Uma vez que as mudanças sociais não se estabelecem por decretos ou normativas, o aprendizado e a interiorização de relações democráticas e participativas precisa ser aprendido e este processo torna-se transformador dos indivíduos e da sociedade.

Com foco na educação para o exercício da democracia, aborda-se a formação continuada dos conselheiros de direitos da criança e do adolescente, cargo este exercido, na maioria das vezes, por servidores públicos representantes das organizações governamentais e trabalhadores ou membros diretivos, representantes das organizações da sociedade civil, que de forma paritária compõem tais Conselhos, nas esferas municipal, estadual e federal, atuando no âmbito das políticas sociais para a infância e adolescência, com funções deliberativas ou consultivas, dependendo da legislação específica que a regulamenta. Entende-se que a importância desta formação se estrutura no contínuo desenvolvimento profissional necessário para o atendimento das demandas que competem aos Conselhos de Direitos, atravessadas pela descontinuidade de projetos governamentais, por apelos de desmonte estatal e pelo sucateamento das políticas sociais e inclusivas, que se tem assistido nos últimos anos, que afetam a própria identidade dos trabalhadores inseridos neste contexto.

No presente ensaio, utilizaremos o termo trabalhadores aplicado ao exercício da função dos conselheiros, ainda que sua inserção provenha de diferentes possíveis configurações, seja como trabalho assalariado ou inserção político-diretiva. Compreende-se, sobretudo, que a atividade que desempenham nos Conselhos de Direitos demanda conhecimentos específicos e que estes conhecimentos prescindem da educação para o exercício da cidadania (SUGUIHIRO, [S.A.]). Ressalta-se que para serem conselheiros de direitos não recebem remuneração, sendo seu

enquadramento profissional na instituição que representam nos Conselhos: governamental ou não governamental e que a atuação nos Conselhos de Direitos caracteriza-se pelo papel de deliberação e controle social de políticas públicas e não pela execução destas políticas, ainda que a instituição representada tenha atuação finalística.

Assim, a formação continuada dos, aqui denominados, trabalhadores que atuam nos conselhos setoriais, particularmente nos conselhos de direitos da criança e do adolescente, fez parte das metas de desenvolvimento do Governo Federal no plano plurianual 2012-2015 com o objetivo estratégico de fortalecer a Rede de Conselhos para a defesa e promoção dos direitos de crianças e adolescentes (CONANDA, 2019). Anteriormente, já em 2006 a Resolução nº 112, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) previu a criação da Escola de Conselhos, aprovada no Plano Nacional de Direitos Humanos III, dispendo sobre os parâmetros de formação continuada dos operadores do Sistema de Garantia dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente.

Muitas iniciativas nos diferentes estados brasileiros compuseram as Escolas de Conselhos, por meio das quais buscou-se investir na formação continuada de conselheiros de direitos e tutelares, compreendendo-a como “o esforço permanente de qualificação teórico prática [...] visando seu envolvimento nos processos de elaboração, intervenção, acompanhamento e controle das políticas públicas de atendimento a crianças e adolescentes” (CONANDA, 2019). Objetivou-se alcançar o propósito de incorporar a dimensão política ao papel desses conselheiros, como agentes de transformação da realidade.

Ainda, conforme informado pelo CONANDA (2019), a meta da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República do Brasil, em 2012, foi de ter uma Escola de Conselhos em cada estado e no Distrito Federal. Identificou-se, porém, significativas discontinuidades e carência de destinação de recursos financeiros para a sequência destas ações, que constituíram uma iniciativa incipiente de qualificação na área. Destarte, a promoção de ações formativas nesta área é de fundamental importância para o exercício democrático na construção de políticas sociais participativas e de efetiva proteção social para crianças e adolescentes.

Diante do exposto, almeja-se neste estudo conhecer acerca da formação continuada em espaços não formais, de modo a delinear conhecimentos significativos para os trabalhadores dos Conselhos de Direitos de Crianças e Adolescentes, articulando-os às bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente a formação humana integrada e o trabalho como princípio educativo. Assim, para sustentar esta proposição, pauta-se metodologicamente em uma abordagem qualitativa, delimitada por procedimentos técnicos bibliográficos e eletrônicos. Optou-se por revisão narrativa, a partir de Nóvoa (2002), Gohn (2006a, 2006b), Libâneo (2008), Luz e Mello (2008), Gatti e Barreto (2009), Gatti, Barreto e André (2011), Oliveira e Dias (2017) e Fernandes (2018) para tratar da formação continuada em espaços não formais. Conanda (2019) e Paraná (2019) para abordar os espaços formativos em Conselhos de Direitos das Crianças e do Adolescente. Frigotto (2002), Ciavatta (2005), Antunes (2006), Saviani (2007), Ramos (2008), Ribeiro (2009), Moura (2016), Castaman e Rodrigues (2020a, 2020b) para refletir acerca do trabalho como princípio educativo enquanto uma possibilidade de base teórica para a formação continuada de trabalhadores.

Para tanto, dividiu-se este artigo em três (03) partes: a) trata da formação continuada em espaços não formais; b) aborda práticas formativas dos trabalhadores da área social e particularmente da formação para o exercício da função de conselheiro de direitos de crianças e adolescentes; c) reflete sobre o trabalho como princípio educativo enquanto uma possibilidade de discussão na formação continuada dos trabalhadores dos Conselhos da Criança e do Adolescente.

## **Formação continuada em espaços não formais: conceitos e concepções**

Entende-se formação continuada enquanto aquela que se dá continuamente ao longo da vida, tensionando respostas aos desafios da atuação no mundo do trabalho (GATTI; BARRETO, 2009). Constata-se uma diversidade de nomeações para tratar da formação continuada: capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, treinamento, seminários, entre outras, assim como são inúmeras as suas possibilidades de desenvolvimento. Conforme Gatti, Barreto e André (2011), podem

ser: palestras, cursos, oficinas, debates e outros, na forma presencial, à distância, mista e outras. Para Luz e Mello (2008, p. 4):

As formações contínuas, independentes das definições ou modalidades que a caracterizam, devem ser entendidas como um modo de reconstrução/reapropriação coletiva e solitária do saber, em que o sentido das experiências vividas torna-se mais claro para a consciência e a relação com o saber passa a ser mais importante que o próprio saber em si. Movimento que permite a consciência de sua condição de coautor no processo de formação pessoal e profissional e com isso supere as barreiras que reforçam as resistências ao novo e motivem-se às propostas de formação. Mais que uma necessidade, a formação continuada representa uma oportunidade de recriação da prática, pela definição (sempre provisória e permanente) de objetivos, pela ampliação das aprendizagens individuais e coletivas e pela afirmação de ações que potencializam processos de mudança, latentes ou em curso.

Salienta-se aqui o aspecto da recriação e os processos de mudança. Dada uma determinada realidade, o saber profissional anteriormente aprendido sempre será insuficiente, e sua atualização modifica o trabalhador e sua ação no mundo e no trabalho. Essa dinâmica altera também o próprio saber em si, pois ao refletir sobre a prática possibilita ao trabalhador apropriar-se do conhecimento sobre sua ação e transformá-lo desde este lugar privilegiado que é sua ação única enquanto ator, nesta relação de transformação de uma realidade. Tal movimento valoriza o trabalhador, seu desenvolvimento pessoal e sua qualificação (LIBÂNEO, 2008).

O investimento em formação continuada, concebido a partir da reflexão sobre as práticas concretas, autoriza o trabalhador enquanto conhecedor de sua ação, invertendo a lógica da mera capacitação ou instrumentalização para a realização de tarefas, aprofundando a relação do(s) trabalhador(es) com seu(s) saber(es) e com sua ação. Neste sentido, Nóvoa (2002, p. 38-39) aponta que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos [SIC] próprios, com vista à construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional”.

Desta forma, compreende-se a formação continuada como um processo educativo interativo e dinâmico, capaz de promover o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, além de provocar nos profissionais um movimento de

elucidação de opiniões singulares e a consequente submissão à opinião dos outros (LIBÂNEO, 2008).

Conforme apontado por Fernandes (2018), a formação continuada permite a elaboração e sistematização das experiências pessoais e profissionais dos sujeitos, constituindo-se dispositivo de reflexão, criação e inovação de práticas educativas. Nela destaca-se a relação com os pares e a oportunidade de associar essas aprendizagens a suas experiências pessoais e profissionais na produção de vida (FERNANDES, 2018).

Entende-se que o planejamento de um itinerário formativo e de ações formativas implica conhecer e mapear os engendramentos subjetivos que a lógica do mercado apresenta para a proposição de alternâncias neste modelo e para a inovação de propostas que caminhem na direção da integração de educação e trabalho. Inclui a valorização das experiências na trajetória dos sujeitos e a promoção da reflexão a partir dessas, promovendo a troca entre os pares e a coletividade. Este caminho pode apresentar-se como conciliatório, como ponto de partida para os objetivos de promoção da participação e como um projeto de sociedade que inclui, no mundo do trabalho, relações mais solidárias.

De todo modo, a formação continuada pode acontecer em espaços formais e não formais. No que concerne ao não formal enfatiza-se sua oposição ao espaço educativo escolar, uma vez que este não é institucionalizado, mas perpassado de intencionalidades. Trata-se de “[...] territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais [...]” (GOHN, 2006a, p. 02). A autora (2006a, p. 02) assevera que nesses espaços ocorre a educação não formal, a qual designa:

[...] um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.



Em outras palavras, é aquela que “[...] envolve as desigualdades sociais, acesso aos bens e serviços produzidos culturalmente e a igualdade de oportunidades relacionadas aos diversos aspectos de vida, como: educação, saúde, trabalho, segurança e outros” (OLIVEIRA; DIAS, 2017, p. 02). Está ancorada na libertação humana, no processo da autonomia, na promoção da cidadania e no enfrentamento às desigualdades sociais (OLIVEIRA; DIAS, 2017). Conforme Gohn (2006b), a educação não-formal possui qualificações que fazem de sua metodologia um aprendizado em ações e metas grupais, tais como:

O aprendizado das diferenças. Aprende-se a conviver com os demais. Socializa-se o respeito mútuo; Adaptação do grupo a diferentes culturas, reconhecimento dos indivíduos e do papel do outro, trabalha o ‘estranhamento’; Construção da identidade coletiva de um grupo; Balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente (GOHN, 2006b, p. 31).

Entende-se os Conselhos Municipais de Direitos de Crianças e Adolescentes como espaços institucionais que, na esfera da educação, podem atuar provendo educação não formal a seus membros, por meio da participação social como exercício da cidadania. A própria representação de seu segmento constituindo ação formativa, através da reflexão, desenvolvida interativa e coletivamente na construção de consensos e no exercício democrático de decisões colegiadas, para a deliberação de políticas. No entanto, examina-se que para além desta dimensão, existe a necessidade de investimento na promoção de saberes específicos que embasam as ações desenvolvidas nos Conselhos de Direitos, promovendo sua qualificação e fortalecendo tais espaços.

### **A formação continuada em espaços participativos: o caso dos Conselhos da Criança e do Adolescente**

No recorte da formação para os trabalhadores que atuam nas políticas sociais, foca-se o olhar acerca dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente para os quais se identifica a importância de ações formativas permanentes, tendo em vista

a relevância de seu papel, as discontinuidades na sua composição e a carência de preparação específica para o exercício desta atividade.

Os Conselhos de Direitos são os responsáveis pela formulação e fiscalização da execução das políticas públicas de atendimento à infância e à adolescência e têm função consultiva em sua área. A forma legal que institui cada Conselho em sua localidade estabelece sua composição, atribuições, duração de mandatos, dentre outras especificidades (PARANÁ, 2019).

Conforme publicação do CONANDA (2019), os Conselhos de Direitos estão vinculados administrativamente ao governo do estado ou do município, e têm autonomia para pautar seus trabalhos e acionar os Conselhos Tutelares, as Delegacias de Proteção Especial e as instâncias do Poder Judiciário, como o Ministério Público, as Defensorias Públicas e os Juizados Especiais da Infância e Juventude, que compõem a Rede de Proteção da Criança e do Adolescente. Desde o início dos anos 2000, o Governo Federal investiu na rede de promoção dos direitos de crianças e de adolescentes, destacando-se como iniciativas naquele período, o Pró Conselho Brasil (fomento à criação de Conselhos de Direitos e Tutelares em áreas que apresentavam baixa cobertura) e a realização da primeira pesquisa nacional na área, denominada 'Conhecendo a Realidade'. Essas ações faziam parte do Programa de Promoção dos Direitos de Crianças e Adolescentes, constante do Plano Plurianual (PPA) 2004-2006. A partir do PPA 2007-2011 foi criado o Programa de Fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos. No PPA 2012-2015 foi incluído um objetivo estratégico específico, com metas físicas e financeiras focalizadas na Rede de Conselhos, com a finalidade de fortalecer e de possibilitar aos Conselhos Tutelares e aos Conselhos dos Direitos, o exercício das atribuições que lhe confere o ECA: a defesa e promoção dos direitos de crianças e de adolescentes (CONANDA, 2019).

Essa perspectiva incide na necessária formação de seus quadros de pessoal, o que foi previsto por meio da Escola de Conselhos, aprovada no Plano Nacional de Direitos Humanos e em Resolução nº 112/2006 do CONANDA, que dispõe sobre os parâmetros de formação continuada dos operadores do Sistema de Garantia dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente (SDGDHCA). E, a meta de seu



fortalecimento na Diretriz 8, do Programa Nacional de Direitos Humanos III, nos seguintes itens:

- a) Apoiar a universalização dos Conselhos Tutelares e de Direitos em todos os municípios e no Distrito Federal, e instituir parâmetros nacionais que orientem o seu funcionamento – Resoluções nº 105/2006 e 106 /2006 e atualizada pela Resolução nº 117.
- b) Implantar Escolas de Conselhos nos estados e no Distrito Federal, com vistas a apoiar a estruturação e qualificação da ação dos Conselhos dos Direitos e Conselhos Tutelares.
- c) Apoiar a capacitação dos operadores do sistema de garantia dos direitos para a proteção dos direitos e promoção do modo de vida das crianças e adolescentes indígenas, afrodescendentes e comunidades tradicionais, contemplando ainda as especificidades da população infanto-juvenil com deficiência (CONANDA, 2019).

Várias iniciativas foram desenvolvidas, a partir de 2012, para a implantação das Escolas de Conselhos nos estados e no Distrito Federal. Identificou-se que, atualmente, os Estados do Mato Grosso do Sul e de Pernambuco mantêm Escolas de Conselhos atuantes. No Estado do Pará, a Escola de Conselhos realizou, em 2020, muitas atividades on-line em comemoração aos 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente. No Rio Grande do Sul, a Escola de Conselhos foi desenvolvida a partir de convênios com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e com a Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), no período de 1991 em diante, e promoveu cursos de formação para 97% dos municípios gaúchos.

As formações inicialmente desenvolvidas foram regionalizadas, visando a facilitar o acesso dos participantes, e presenciais, promovendo a integração e o conhecimento entre conselheiros de diferentes municípios. Foram abordados temas em comum entre conselheiros de direitos e conselheiros tutelares.

Entende-se que atualmente, com a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação ao ensino, pode-se avançar na continuidade da oferta e no diálogo entre conselheiros de diferentes regiões, ampliando o olhar para a proteção da infância e aprendendo na interação com as diferentes configurações das redes de proteção nos municípios brasileiros. Até o momento constata-se formações acerca dos temas comuns para os Conselhos de Direitos e os Conselhos Tutelares. Supõe-se que as práticas próprias dos Conselhos de Direitos demandam também a aquisição e o desenvolvimento de saberes específicos, tema que se enfatiza na próxima seção.

## **O trabalho como princípio educativo: uma possibilidade na formação continuada dos trabalhadores dos Conselhos da Criança e do Adolescente**

Identifica-se que o aprimoramento da legislação de direitos humanos que o Brasil dispõe e a sua contradição com práticas arcaicas de marginalização e de reprodução de desigualdades, ainda presentes, demandam qualificação dos trabalhadores, bem como das ações de gestão participativa nos conselhos setoriais. Entende-se que a partir da qualificação estes órgãos podem avançar na efetividade das atribuições que lhes competem, com potencial de transformação social, participação cidadã e corresponsabilidade entre Estado e sociedade frente às demandas sociais. Outrossim, as bases conceituais da EPT têm significativo diálogo com tais instâncias de participação social, especialmente na interlocução trabalho-educação e na formação integral e omnilateral, resgatando o sentido ontológico da produção e reprodução da existência humana: o trabalho como ato social (ANTUNES, 2006). Possivelmente, diferente da divisão social do trabalho em intelectual e manual, o trabalho na gestão compartilhada entre governo e sociedade civil nos conselhos setoriais, possibilita a integração e, neste sentido, a perspectiva de um fazer não alienado, que ecoe sentido ao ser trabalhador e que desenvolva, em sua ação, uma finalidade socialmente útil e valorizada.

Saviani (2007), na análise das relações entre trabalho e educação, compreende ambos como atividades especificamente humanas, que os distinguem dos demais seres da natureza. A possibilidade de agir sobre a natureza e transformá-la é propriamente o trabalho, que tem com a educação uma relação de identidade, uma vez que a ação humana precisa ser aprendida por meio da interação com os demais. Assim, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154). Por sua vez, Ribeiro (2009) reforça que o trabalho acaba



Sendo uma “necessidade eterna”, condição de sobrevivência, estará sempre presente nas comunidades humanas, entendidas aqui nas suas várias formas. Por isso, o trabalho é o caminho de construção da identidade, e o homem constrói a sua identidade pelo trabalho. Dessa maneira, forma-se através do trabalho e o trabalho é o princípio da sua formação (RIBEIRO, 2009, p. 31).

Para Moura (2016), entender o trabalho como princípio educativo é compreendê-lo como manifestação de vida, considerando o seu caráter histórico e ontológico na produção da existência humana e concebendo os homens como sujeitos do seu devir, a partir de um processo coletivo e organizado que vise à transformação das relações sociais. Para isso, parte-se da consciência crítica à construção de outras relações no lugar das velhas e adversas relações sociais identificadas.

Esta relação, aplicada ao contexto dos Conselhos Municipais dos Direitos de Crianças e Adolescentes, espaços de análise e deliberação de projetos e políticas de atendimento, reflete a subjetivação dos trabalhadores na relação com sua prática e com seus pares. Castaman e Rodrigues (2020b) apontam que

[...] a formação omnilateral pode ser o empoderamento consciente do trabalhador formado e tecido em sua subjetividade por trabalhadores da EPT, que livres e independentes, o quanto possível, das armadilhas da alienação e do fetiche, possam, por ter consciência (MORIN, 2014) ampliar a própria subjetividade como modo e aprimorar e empoderar os sujeitos que lhes são dispostos para serem ‘ensinados’ (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020b, p. 305).

Para os autores (2020b, p. 305), tal formação objetiva “inserir o educando no mundo do trabalho com consciência de si, de seu papel reflexivo nos muitos sentidos e referências do trabalho como forma de realização e não expropriação de seu ser”. Visa ainda a preparar ampla e criticamente para a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos, para a formação integral e digna e para a transformação do mundo do trabalho.

Quanto à formação integrada, Ciavatta (2005) a caracteriza no sentido de tratar a educação como uma totalidade social, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. A formação integrada propõe superar a divisão do ser humano pela divisão social do trabalho entre a execução e o planejamento, contrapondo-se à redução da preparação para o trabalho no seu aspecto operacional.

A autora destaca que o exercício da formação integrada é em si próprio uma experiência de democracia participativa, uma vez que:

Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante. Implica buscar professores abertos à inovação, disciplinas e temas mais adequados à integração. [...] Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano. (CIAVATTA, 2005, p. 16).

Outra acepção da integração é apresentada por Ramos (2008):

O primeiro sentido que atribuímos à integração é filosófico. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo [...] A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são **o trabalho, a ciência e a cultura** (RAMOS, 2008, p. 3, grifo nosso).

Castaman e Rodrigues (2020a) salientam que a formação integrada requer mobilizar os sujeitos envolvidos para um desenvolvimento teórico e prático, entendendo o processo formativo enquanto uma concepção de formação humana que preconiza a integração do trabalho, da ciência e da cultura. Assim concebida, na formação para os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente propõe-se esta permanente articulação, partindo da realidade concreta, com seus desafios, limites e contradições, promovendo reflexão, construção de saberes, convergência de olhares e proposição de soluções, sendo este exercício reflexivo a própria formação do sujeito trabalhador.

A formação continuada com base na EPT parte-se da experiência concreta dos sujeitos trabalhadores, de suas percepções de necessidades de aprofundamento dos temas relevantes. Estes pressupostos contrapõem-se aos engendramentos da lógica capitalista, que, perpassados pela mercantilização da força de trabalho, investem na mera eficácia dos “treinamentos”, curtos e simplórios que visam à adequação de trabalhadores a postos de trabalho.



O sistema de conselhos, os mecanismos de gestões democráticas e os instrumentos de controle social têm sido ferozmente atacados pelo pensamento político-econômico predominante. A crítica ao atraso, ao desvio de recursos e à ineficiência de tais instâncias tem servido de pressuposto para as tentativas de solapar a distribuição de poder, com vistas (novamente) à sua concentração. Desta forma, é no limiar entre um trabalho com sentido e finalidade e sua alienação como força de trabalho dissociada de reflexão que possivelmente muitos representantes da sociedade e do poder público se inserem em sua ação nos conselhos setoriais e temáticos de políticas públicas.

Problematizar e refletir sobre a inserção e representação, as possibilidades de promoção de mudanças, pautados por um ideal de sociedade, são aspectos a serem considerados frente à lógica da flexibilização (do trabalho e da educação) que apresenta a individualização alienante, disciplinada e adaptada a um mercado que insistentemente se impõe. Logo, uma formação continuada pode reeducar para a retomada do papel social e humano dos trabalhadores que atuam nos Conselhos de Direitos, enquanto estratégia de desenvolvimento humano e social, por meio de uma visão sobre o sentido do trabalho e o fim último do mesmo.

### **Considerações Finais**

Diante da revisão narrativa apresentada, constatou-se que a formação continuada em espaços não formais, necessita pautar-se em conhecimentos significativos e que eduquem os trabalhadores dos Conselhos de Direitos de Crianças e Adolescentes para a democracia. Assim, articulá-los às bases conceituais da EPT, pode promover aos Conselhos ainda mais mecanismos de participação democrática, exercício de cidadania e possibilidade de um trabalho rico em sentido, tanto a nível subjetivo para seus trabalhadores, quanto em importância social. O investimento na qualificação permanente de seus integrantes é condição para a efetividade de suas ações e, possivelmente, para a perpetuação e o fortalecimento dos espaços democráticos e participativos, enquanto instâncias do controle social.

Vislumbra-se que há muito trabalho livre e criativo a ser desenvolvido, necessidade de reflexão sobre a práxis e troca entre os pares a ser empreendida quando o investimento em formação ultrapassa a instrumentalização e o treinamento. Ainda, oportuniza o desenvolvimento pessoal, à qualificação profissional e à competência técnica, aliados à sua formação política, isto é, à consciência da realidade social.

Logo, a formação continuada deve implicar em desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Necessita ser uma possibilidade ímpar na promoção de articulações reflexivas sobre o que se entende e o que está sendo feito a respeito de uma formação integral nas referidas instituições. Dessa maneira, a preocupação dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente deve ser também na garantia destes espaços de reflexão e de partilha a respeito da atuação de seus trabalhadores, por meio de programas de formação continuada para melhor entendimento do que significa o trabalho como princípio educativo, na perspectiva da formação integral, visto que a formação auxilia na construção da identidade profissional e no fortalecimento das ações desempenhadas.

Os processos de formação continuada contribuem para que a práxis seja o fundamento norteador da atuação do trabalhador, haja vista que instaura a discussão por meio de suas práticas, constrói vínculos de pertencimento ao espaço e tempo em que estão inseridos e fortalece o trabalho coletivo, rompendo com possíveis dualidades. Também, é relevante que os trabalhadores ocupem ativamente esses espaços de debates e se coloquem como protagonistas do desenvolvimento dos processos institucionais e do seu crescimento profissional.

Assim, retomar ações de formação continuada para os trabalhadores dos Conselhos de Direitos de Crianças e Adolescentes e promover estudos do impacto destas formações nas políticas desenvolvidas nos respectivos territórios e do alcance de tais resultados para a melhora das condições de vida e de proteção social de crianças e adolescentes brasileiros são perspectivas significativas de desenvolvimento na área. Outrossim, almeja-se que este estudo também possa contribuir com novas pesquisas que avancem no tema da formação continuada para os trabalhadores dos

Conselhos de Direitos de Crianças e Adolescentes, levando em consideração o trabalho como princípio educativo.

## REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho**: Ensaios sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Ensino Integrado: perspectivas e provocações. **Revista Educação e Emancipação**, Maranhão, v. 13, n. 12, p. 134-151, maio/ago 2020a. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/14941>. Acesso em: 12 out. 2020.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. O trabalho como princípio educativo no ensino integrado ao médio. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 6, n. 17, 2020b. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/2291>. Acesso em: 17 dez. 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada, a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>. Acesso em: 12 dez. 2020.

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Portal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em: <https://www.direitosdacrianca.gov.br/>. Acesso em: 24 nov. 2019.

FERNANDES, Manoela Wendler. A formação continuada dos profissionais da educação na educação profissional e tecnológica: o lugar ocupado pelo social. *In*: CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Gestão da Educação Profissional e Tecnológica**: elementos para reflexão. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018, p. 49-60.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. *In*: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* **Trabalho e Conhecimento**: Dilemas na Educação do Trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002, p.13-26.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: Impasses e Desafios. Brasília: Unesco, 2009.



Unesco  
Unidade Acadêmica  
de Humanidades,  
Ciências e Educação



Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº2, jul/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e lutas sociais na História do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1999.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. *In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL*, 1., 2006a. **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em:

[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100034&script=sci\\_arttext#:~:text=H%C3%A1%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%2Dformal,de%20aprendizagens%20e%20saberes%20coletivos.%20](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100034&script=sci_arttext#:~:text=H%C3%A1%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%2Dformal,de%20aprendizagens%20e%20saberes%20coletivos.%20). Acesso em: 09 out. 2020.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008. p. 135-146.

LUZ, Anízia Aparecida Nunes; MELLO, Lucrécia Stringheta. **Formação continuada: contextualizando a ação da supervisão escolar e a gestão educacional da escola pública**. 2008. Disponível em: [http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss16\\_04.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss16_04.pdf). Acesso em: 29 set. 2020.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Profissional: desafios teórico metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Beatriz Cristina de; DIAS, Camila Santos. Educação não formal: instrumento de libertação e transformação? **Revista Científica da FHO, UNIARARAS** v. 5, n. 2, 2017. Disponível em: <http://www.uniararas.br/revistacientifica/documentos/art.027-2017.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

PARANÁ - Secretaria de Justiça, Trabalho e Direitos Humanos - Departamento de Direitos Humanos e Cidadania - DEDIHC. 2019 Disponível em: <http://www.dedihc.pr.gov.br>. Acesso em: 24 nov. 2019

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino médio Integrado**. Seminário sobre ensino médio, Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal e Mossoró, respectivamente nos dias 14 e 16 de agosto de 2007, cedido para publicação pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Debate realizado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

RIBEIRO, Ricardo. O Trabalho como Princípio Educativo: algumas reflexões. **Saúde e Sociedade**, v.18, supl. 2, 2009.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. Anped, 2007, v.12, n.34, jan-abr, p. 152-165.

SUGUIHIRO, Vera Lucia Tieko. Conselhos de Direitos: caminho de sua consolidação. **Revista da Universidade Federal de Londrina**, Londrina, v. 3, n. 1, [S.A.]. Disponível em: [https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c\\_v3n1\\_conselhos.htm](https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v3n1_conselhos.htm). Acesso em: 27 jul. 2023.