

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NA PRÁTICA EDUCATIVA DAS ONGs: QUE BEM VIVER E CIDADANIA?

Luís Paulo Arena Alves

Porto Alegre, Junho, 2012

Foto da capa: <http://www.youmove.com.br>

LUÍS PAULO ARENA ALVES

NA PRÁXIS EDUCATIVA DAS ONGs: QUE BEM VIVER E CIDADANIA?

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque

Porto Alegre, junho, 2012

CIP - Catalogação na Publicação

Alves, Luís Paulo Arena

Na Práxis Educativa das Ongs: Que Bem Viver e
Cidadania? / Luís Paulo Arena Alves. -- 2012.
175 f.

Orientadora: Paulo Peixoto de Albuquerque.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Práxis Educativa. 2. Bem Viver. 3. Educação Não
Formal. 4. ONGs. 5. Pobreza. I. Albuquerque, Paulo
Peixoto de, orient. II. Título.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque- UFRGS

Prof^a. Dr^a. Carmen Lucia Bezerra Machado - UFRGS

Prof^a. Dr^a. Maria Elly Herz Genro – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Míriam Thaís Guterres Dias – UFRGS

Aprovada em ____ de _____ de 2012.

Dedico este trabalho a todos/as
aqueles/as que acreditam que é possível
ter um mundo melhor!

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar esta parte dos agradecimentos, gostaria de dizer que se torna impossível expressar por completo o que significa algumas pessoas em nosso caminho de estudo, pois nos engrandecem com a troca de ideias, as críticas sempre construtivas e a confiança transmitida.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque, acima de tudo por ter acreditado em mim, pela grande e inexplicável disponibilidade que sempre teve em me atender ou responder aos e-mails (muitas vezes aos domingos e nos feriados), pelas suas explicações sobre temas nem sempre muito fáceis, que me fizeram refletir e crescer. Neste aspecto fico pensando que a orientação poderia se restringir simplesmente a auxiliar o orientando na construção de determinados conhecimentos específicos. Mas o convívio com o orientador, as disciplinas cursadas, também me inspiram sobre o exemplo de ética, de didática e a dedicação à atividade intelectual.

As grandiosas contribuições das seguintes professoras:

À Prof. Dra. Míriam Dias a grande “Mestre”, pessoa a qual “nunca vou esquecer”, fonte de inspiração e conhecimento, presença fundamental em minha vida, amiga de todas as horas com a qual sempre pude contar;

À Prof. Dra. Carmem Bezerra, por sua habitual gentileza e simplicidade. Professora, obrigado pela sua amizade, pelo conhecimento transmitido, pela experiência e pelo crescimento profissional proporcionado; seus questionamentos e “dicas” foram fundamentais;

Às queridas Prof. Dra. Maria Elly e Prof. Dra. Marlene Ribeiro, pelas observações seguras e valiosas sugestões que colaboraram com os conhecimentos necessários e que possibilitaram o amadurecimento teórico deste estudo. Nestes professores materializo o agradecimento a todos os outros do PPGEDU da UFRGS.

Um agradecimento **MUITO** especial há todos os educandos, famílias, educadores, coordenadores pedagógicos e diretores que participaram desta investigação e contribuíram de maneira muito espontânea e generosamente para que este estudo pudesse ser realizado.

Aos amigos e colegas de trabalho no Brasil e na Alemanha, em especial, para Sérgio, Eloir e Idilbar, fontes de renovação e questionamentos, colegas com quem

compartilhei questões relevantes, pela troca de experiência que permitiram o amadurecimento das ideias nesta caminhada pessoal e profissional.

A todos os colegas da UFRGS e de outros espaços que fizeram parte desta passagem, do qual tive a oportunidade de conviver, em especial citaria Maria Ivonete, Isaura, Patrícia, Fernanda, Raquel Meirose, Eulálio Jr, Maurício, Mari, Kátia Aguiar, Otávio Pereira, João e Gilson, pela amizade e pelos diálogos travados no decorrer do meu desenvolvimento acadêmico.

Há **todos** os amigos e familiares que sempre me interpelavam “*como está à dissertação?*” e ao mesmo tempo me incentivaram quando percebi o cansaço ou as dificuldades e participaram desta trajetória de estudo com palavras de apoio, compartilhando reflexões, e acima de tudo compreendendo os momentos de ausência.

A todos aqueles (as) que aqui não foram citados diretamente, mas que de alguma forma contribuíram para realização deste estudo. Sintam-se contemplados!

E por fim a uma grandiosa mulher, minha esposa Cristina, principal responsável por tudo isso, pelo apoio incondicional e incentivo permanente, pelo suporte em minha caminhada e por acreditar que ainda tenho um futuro pela frente. Pelas palavras seguras de apoio em períodos que “pareciam” complicados! Minha gratidão eterna.

RESUMO

O estudo investiga as políticas de intervenção e a atuação das Organizações Não Governamentais – ONGs, que desenvolvem suas ações num contexto social de exclusão e pobreza. Essa pesquisa orientou-se por compreender a práxis educativa das instituições investigadas, que trabalham com crianças e adolescentes em espaços sociais periféricos na cidade de Porto Alegre/RS e São Leopoldo/RS. O objetivo dirigiu-se a identificar a percepção dos educandos, famílias, educadores, coordenadores pedagógicos e diretores, sobre como o processo histórico de exclusão e pobreza é percebido na atualidade e de que forma estas ONGs centram sua intervenção para “superar” essa realidade. A escolha desta temática deu-se a partir da necessidade de aprofundar o lugar das ONGs, nos dias atuais, como organizações educativas e descobrir como tentam reverter o processo de exclusão e pobreza, a fim de que estes elementos possam colaborar para uma ação futura neste e em outros espaços não formais de intervenção. Para isso, o referencial teórico utilizado dividiu-se em **duas dimensões analíticas inter-relacionadas**, através das quais se tornou importante aprofundar os conceitos-chave da análise: **pobreza, exclusão e inclusão e Bem Viver**. A leitura sobre estes diferentes aspectos foi importante para identificá-los na relação com a práxis educativa desenvolvida pelas ONGs investigadas. O princípio teórico-metodológico que orientou a construção desta dissertação foi o Estudo de Caso como um procedimento científico que possibilitou identificar o que há de mais específico, essencial e característico em cada uma das respostas dos participantes. Para isso, o movimento interpretativo deu-se pela Análise do Discurso, a fim de compreender as diferentes formações discursivas, manifestadas pelos diferentes sujeitos envolvidos. Neste sentido, os discursos revelaram que a práxis educativa desenvolvida por estas ONGs em espaços não formais de intervenção são uma ferramenta importante, tendo como resultado o reposicionamento frente aos problemas causados pela pobreza, exclusão e pelas desigualdades sociais. É possível perceber que a dinâmica pedagógica se traduz como processo contínuo de compreensão crítica da realidade, estabelecendo correlações de causa e efeito, formulação de juízos com vistas ao desenvolvimento social, como caminho para o alcance do Bem Viver para a cidadania.

Palavras-chave: Práxis educativa, educação não formal, organizações não governamentais - ONGs, pobreza, exclusão, inclusão, Bem viver, cidadania.

RESUMEN

El estudio investiga las políticas de intervención y el papel de las Organizaciones No Gubernamentales – ONGs, que desarrollan sus acciones en un contexto social de exclusión y la pobreza. Esta investigación fue guiada por la comprensión de la práctica educativa de las instituciones investigadas, que trabajan con niños y adolescentes en los espacios sociales periféricos en las ciudades de Porto Alegre/RS y São Leopoldo/RS. El objetivo fue identificar las percepciones de los estudiantes, familias, educadores, coordinadores docentes y directores, sobre cómo el proceso histórico de exclusión y pobreza es percibido hoy en día y de qué manera estas ONGs se centran en su intervención a "superar" esta realidad. La elección de este tema se llevó a cabo a partir de la necesidad de profundizar el lugar de las ONGs, en estos días, como las organizaciones educativas y tratar de encontrar la manera de revertir el proceso de exclusión y pobreza, para que estos elementos pueden contribuir a una acción futura en este o en otros espacios no formales de intervención. Para ello, el marco teórico se dividió en **dos dimensiones interrelacionadas de análisis**, a través de los cuales se hizo importante profundizar el análisis de los conceptos clave: **la pobreza, la exclusión y la inclusión y el Buen Vivir**. Leer sobre estos diferentes aspectos es importante para su identificación en relación con la praxis educativa desarrollada por las ONGs investigadas. El principio teórico y metodológico que guió la construcción de esta tesis fue el Estudio de Caso, como un procedimiento científico que nos permitió identificar lo que es más específico, esencial y característico en cada una de las respuestas de los participantes. Para eso, el movimiento interpretativo se dio por Análisis del Discurso, para comprender las diferencias formaciones discursivas, manifestados por los distintos sujetos implicados. En este sentido, los discursos revelaron que la praxis educativas desarrolladas por estas organizaciones no gubernamentales en espacios no formales de intervención es una herramienta importante, dando lugar a la reposición ante los problemas causados por de la pobreza, la exclusión y las desigualdades sociales. Se puede ver que la dinámica pedagógica se traduce como un proceso continuo de comprensión crítica de la realidad, el establecimiento de correlaciones de causa y efecto, hacer juicios con la mirada al desarrollo social como una forma de alcanzar el Buen Vivir para la ciudadanía.

Palabras clave: Praxis educativa, educación no formal, organizaciones no gubernamentales - ONGs, pobreza, exclusión, inclusión, Buen Vivir, ciudadanía.

LISTA DE SIGLAS

ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
AD	Análise de Discurso
CITE ALLIANCE	Programa CITE ALLIANCE – Urbanização de Favelas
AMENCAR	Associação de Apoio a Criança e ao Adolescente
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GTZ	Deutsche Gesellschaft fuer Technische Zusammenarbeit
IAPs	Institutos de Aposentadorias e Pensões
IBAM	Instituto Brasileiro de Administração Municipal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEE	Instituto de Estudos Especiais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
KNH	Kindernothilfe e.V
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
METROPLAN	Fundação Estadual de Planejamento Metropolitano e Regional
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIPS	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PDS	Plano de Desenvolvimento Social
PPGEDU	Programa de Pós Graduação em Educação
PRORENDA	Projeto PRORENDA Urbano
SIC	Segundo Informações Coletadas
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TRANSE	Trabalho, Movimentos Sociais e Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Conceito ampliado de educação	62
Quadro 02 - Estudo de Caso “A”	77
Quadro 03- Estudo de Caso “B”	77
Quadro 04- Estudo de Caso “C”	78
Quadro 05 - Síntese 1: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Qual seu entendimento sobre a palavra Pobreza?.....	89
Quadro 06 - Síntese 2: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Qual seu entendimento sobre a palavra Exclusão?	95
Quadro 07 - Síntese 3: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Qual seu entendimento sobre a concepção de educação desenvolvida pela ONG ?	99
Quadro 08 - Síntese 4: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Quais as atividades desenvolvidas que são mais pertinentes?.....	104
Quadro 09 - Síntese 5: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Quais as atividades poderiam ser melhor?	109
Quadro 10 - Síntese 6: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Porque você acha que desenvolver estas atividades é importante?.....	113
Quadro 11 - Síntese 7: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Existe a possibilidade de dar sugestões nas atividades?	116
Quadro 12 - Síntese 8: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Estas atividades da ONG se diferenciam da escola? Como você percebe isso?	122
Quadro 13 - Síntese 9: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Qual seu entendimento sobre a palavra Bem Viver?	127
Quadro 14 - Síntese 10: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Qual seu entendimento sobre a palavra Inclusão?.....	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Ferramenta de Análise.....	64
Figura 02- Núcleo Organizador de Formações Discursivas (1).....	135
Figura 03 - Núcleo Organizador de Formações Discursivas (2).....	136
Figura 04 - Núcleo Organizador de Formações Discursivas (3).....	137
Figura 05 - Núcleo Organizador de Formações Discursivas (4) - Concepção de educação? Expressa no elemento temático (1).	138
Figura 06 - Núcleo Organizador de Formações Discursivas (5) - O que poderia ser melhor? Expressa no elemento temático (2).....	139
Figura 07 - Núcleo Organizador de Formações Discursivas (6) - Essas atividades se diferenciam da escola? Expressa no elemento temático (3).....	140
Figura 08 - Núcleo Organizador de Formações Discursivas (7) - As atividades pertinentes? Expressa no elemento temático (4).....	140
Figura 09 - Núcleo Organizador de Formações Discursivas (8) - A possibilidade de dar sugestão? Expressa no elemento temático (5).	141
Figura 10 - Núcleo Organizador de Formações Discursivas (9) - Por que estas atividades são importantes? Expressa no elemento temático (6).	142
Figura 11 - Grupo “A”: Educandos	169
Figura 12 - Grupo “B”: Famílias.....	169
Figura 13 - Grupo “C”: Educadores.....	170
Figura 14 - Grupo “D”: Coordenador Pedagógico	170
Figura 15 - Grupo “E”: Diretor/Coordenador Geral.....	171
Figura 16 - Triangulação dos dados entre o Grupo “A”.....	171
Figura 17 - Triangulação dos dados entre o Grupo “B”.....	172
Figura 18 - Triangulação dos dados entre o Grupo “C”.....	172
Figura 19 - Triangulação dos dados entre o Grupo “D”.....	173
Figura 20 - Triangulação dos dados entre o Grupo “E”.....	173
Figura 21 - Inter-relação entre a triangulação dos dados com todos os Grupos.	174

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O CONTEXTO PROBLEMÁTICO BRASILEIRO: O SURGIMENTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS, DAS ONGs E A QUESTÃO A SER INVESTIGADA.....	20
2.1 O PAPEL DO ESTADO NA SOCIEDADE CAPITALISTA.	21
2.2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS, AS ONGs E A QUESTÃO INVESTIGADA.	25
3 EXCLUSÃO E POBREZA: A REALIDADE BRASILEIRA E SUAS IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS	33
4 EXCLUSÃO E POBREZA – INCLUSÃO E BEM VIVER: O RECORTE ANALÍTICO.....	44
5 MARCO METODOLÓGICO – INSTRUMENTOS E CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE ANÁLISE	69
5.1 O ESTUDO DE CASO PROPOSTO E A DELIMITAÇÃO DO GRUPO DE ANÁLISE	69
5.2 A METODOLOGIA DA ANÁLISE DO DISCURSO	73
5.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO	77
5.4 O UNIVERSO DA PESQUISA.....	81
6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	85
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS.....	153
OBRAS CONSULTADAS	162
ANEXOS	166

1 INTRODUÇÃO

Relembrar minha história de vida na descrição desta dissertação é poder (re) construir minha trajetória a partir das concepções de hoje, levando em consideração as experiências vivenciadas no cotidiano pessoal e na trajetória profissional. É a partir desta relação, entre passado e presente, com vistas ao futuro, que apresento a presente pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre em educação.

Na presente descrição faço uma reflexão sobre alguns momentos que julgo mais significativos, demarcando assim as posições, posturas e o meu olhar diante do mundo, especialmente da minha prática pessoal, na relação com as pessoas, com o cotidiano e com o processo de formação. Nesta perspectiva, desejo, ainda, consolidar minha formação como pesquisador e acadêmico, contribuindo na construção e aprimoramento de instrumentos a serviço da educação.

Tenho refletido nos últimos anos sobre a seguinte pergunta: *O que me levou a optar e a me identificar com a área da Educação?* ingressei no ensino superior no curso de Serviço Social na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, em 1994, por opção. No curso, percebi que o espaço da universidade era de envolvimento e imersão, extremamente interessante e instigador. Já no primeiro semestre do curso tive a possibilidade e a oportunidade de fazer um estágio na Fundação Estadual de Planejamento Metropolitano e Regional – METROPLAN, em um projeto do Governo do Estado do Rio Grande do Sul em parceria com o Governo da Alemanha, através da Cooperação Técnica Alemã a Deutsche Gesellschaft fuer Technische Zusammenarbeit (GTZ) em cinco comunidades urbanas de baixa renda de Porto Alegre/RS. A realização deste estágio durou praticamente toda minha formação na graduação (1994 a 1998), o que permitiu minha dedicação à vida universitária, fazendo neste processo a relação teórica e prática.

Assim sendo, foi neste projeto que encontrei espaço de atuação e de crescimento que me fizeram problematizar e perceber no dia-a-dia as fragmentações do conhecimento, e buscar um olhar interdisciplinar, um olhar do todo, e a sua relação com o que era aprendido na graduação, ou seja, a vida prática da instituição e sua relação com o cotidiano, com a universidade e com o conhecimento teórico.

Este estágio, de certa maneira, redimensionou minha inserção e o significado atribuído ao curso de Serviço Social que escolherei, pois me identifiquei verdadeiramente com o curso e com o projeto a ser desenvolvido, sobretudo na perspectiva de uma educação mais cidadã, que certamente foi fundamental para o desenvolvimento do espírito investigativo adquirido ao longo do tempo. Nesse sentido, vale destacar o quanto foi e é importante a participação em seminários, congressos, cursos, encontros de estudantes, movimento estudantil, orientações, pesquisas e projetos de extensão universitária que marcaram/marcam profundamente minha concepção de vida como profissional, como pessoa, e, sobretudo, o entendimento que tenho do ser educador e a evolução do desenvolvimento de sua prática.

Sempre procurei ampliar a busca de novos conhecimentos e instrumentos de intervenção, visando fortalecer a capacidade de análise no exercício cotidiano de minha profissão. O meu interesse pela articulação entre a educação, os problemas sociais e econômicos ficava cada vez mais claro como atividade profissional e existencial.

Neste contexto, os conhecimentos adquiridos na universidade foram indispensáveis para a minha formação profissional, pois deram as condições e principalmente fundamentações para se pensar em propostas de intervenção e, dentro destas, abrir novos espaços para o agir profissional.

No percurso de minha formação acadêmica, também destaco a importância dos estágios curriculares, em especial, o realizado na Secretaria Municipal de Saúde, em uma Unidade de Saúde Comunitária, localizado na Vila Nazaré, zona norte de Porto Alegre/RS. Este estágio foi tão importante na minha caminhada que resultou na elaboração do meu trabalho de conclusão de curso "*O Serviço Social no Campo da Saúde Coletiva: A prática educativa como estratégia de intervenção*". Tenho hoje presente que a graduação em Serviço Social foi significativa na minha formação na medida em que me proporcionou a ampliação de conhecimentos tanto na área social, quanto dos processos educacionais, que permearam/permeiam esta trajetória.

Logo após a minha formatura, em 1998/2, fui convidado para integrar a equipe da Cooperação Técnica Alemã a Deutsche Gesellschaft fuer Technische Zusammenarbeit (GTZ), como profissional (Perito em Desenvolvimento Local). Nesta organização desenvolvi atividades no Projeto PRORENDA Urbano/RS no Rio

Grande do Sul, primeiramente na área piloto de intervenção em Porto Alegre/RS até o ano 2000 e, posteriormente, na fase de expansão em municípios da região metropolitana e interior do estado do Rio Grande do Sul até dezembro de 2002.

As atividades neste projeto correspondiam à assessoria para Prefeituras Municipais na implementação do Fundo Comunitário, elaboração da Matriz de Planejamento, elaboração de Planos Operacionais, elaboração do Plano de Desenvolvimento Social – PDS.

Ao iniciar a reflexão sobre minha trajetória, penso em como os meus primeiros trabalhos nesta caminhada de construção profissional foram importantes e significativos para mim. Acredito muito que a oportunidade de trabalho em uma Agência de Cooperação Internacional, e todos os momentos vivenciados de formação, o conteúdo e a carga metodológica aprendida, tudo foi de extrema relevância para o meu crescimento.

Sensibilizado pelas questões didáticas e dos processos de formação, comecei a ampliar as leituras e a construir uma postura mais reflexiva da minha práxis educativa. Foi na relação direta da prática com as pessoas que me deparei com os problemas de aprendizagem enfrentados no dia-a-dia. Decidi então buscar compreender como funcionavam determinados processos de ensino – aprendizagem. Percebi que o contexto educacional é um espaço inegavelmente aberto, tendo se tornado permeável à ação de outros profissionais. Deste modo, enquanto Assistente Social, procurei repensar questões que envolvessem a educação, sua função e organização, sempre relacionando esta ao contexto e aos sujeitos sociais.

Nesta mesma época, realizei trabalhos para Agência de Desenvolvimento do Governo Britânico e Sociedade Alemã de Cooperação Técnica – Gtz/Brasília, referente à moderação de oficina de capacitação sobre direitos humanos, gênero e políticas públicas para mulheres indígenas do Brasil, promovido pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Brasília/DF. Coordenei a pesquisa para o Instituto Brasileiro de Administração Municipal – IBAM para o Programa CITE ALLIANCE – Urbanização de Favelas e desenvolvi atividades como assessor técnico para a Associação de Apoio a Criança e ao Adolescente - AMENCAR.

Sobre este último, foi um grande desafio, pois essa instituição tinha como foco específico o desenvolvimento de ações voltadas à criança, ao adolescente, seu ambiente familiar e comunitário numa estratégia inovadora que envolvia a geração

de renda na perspectiva da Economia dos Setores Populares e a articulação com outras organizações sociais no Brasil.

A necessidade de compreender mais especificamente sobre outras inserções do trabalho com crianças, adolescentes e suas famílias (geração de renda) me fez buscar capacitação específica na área (colóquios nacionais e internacionais, seminários e congressos), a fim de vivenciar novos processos metodológicos e, sobretudo, a reflexão sobre as transformações do trabalho na contemporaneidade.

O processo de pesquisa, embora sistemático e metódico, é marcado por movimentos contraditórios de afirmação e negação, avanços e recuos, perguntas e respostas, que dão conta de um intenso movimento intelectual do pesquisador, inapreensível – o próprio processo de pesquisa – senão pelas suas contradições. Não é apenas o objeto da investigação – realidade em movimento – que é eivado de contradições, mas também o processo de pesquisa e o pesquisador (SILVA, 2010:25).

O gosto por trabalhar com a pesquisa e a formação de grupos com enfoque participativo nasceu da preocupação que sempre tive em não reduzir ou reproduzir, mas sim, em discutir com os participantes as ferramentas importantes no processo de mediação pedagógica e da práxis educativa desenvolvida, levando sempre em consideração o contexto em que cada grupo está inserido.

Neste sentido, Brose afirma a seguinte questão:

A vivência de processos participativos permite compreender que participação não é harmonia. Nossa sociedade está baseada no conflito pelo poder, desde a esfera micro de nosso cotidiano até os destinos dos rumos da nação. A essência da democracia está no conflito entre os diferentes interesses e os mecanismos de participação devem possibilitar a redução dos mecanismos de exclusão. Os instrumentos participativos têm como função principal ajudar a estruturar as disputas sobre poder entre atores sociais, torná-las mais transparente e, desta forma, contribuir para uma distribuição mais equitativa de poder (2010:10).

Em dezembro de 2005, surgiu um convite para compor a equipe técnica de uma Agência de Desenvolvimento da Cooperação Alemã, chamada KINDERNOTHILFE e. V, que estava montando um escritório no Sul do Brasil. Esta instituição atualmente (www.knh.de) apoia projetos com mais de 600.000 crianças e adolescentes em 29 países situados na África, América Latina, Ásia e no Leste Europeu. O Brasil é a quinta maior nação no mundo e a maior da América Latina com atividades desta organização no acompanhamento de projetos e entidades

parceiras através de três escritórios regionais: Regional Nordeste, Regional Centro Oeste - Sudeste e Regional Sul. Este último, do qual faço parte, apoia projetos sociais (atualmente são apoiados 28 projetos) nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Desde janeiro de 2006, desenvolvo atividades como assessor técnico, atuando junto a outras organizações sociais e suas redes correspondentes, em projetos de garantia dos direitos das crianças, adolescentes e seus familiares, possibilitando que estes ganhem voz e que sejam reconhecidos como atores protagonistas de transformação da sua realidade.

Nos últimos seis anos, minhas atividades como assessor de projetos nessa organização centraram-se em promover processos de formação e em apontar novos instrumentos e alternativas que permitam o desenvolvimento de uma práxis educativa¹ com vistas à qualificação dos serviços destas instituições visando à abertura de um espaço para reflexão, participação e aprendizado. A influência que este conjunto de atividades desenvolvidas teve sobre minha formação tem sido da mais alta relevância. Minhas ideias, meu discurso, tudo se reveste desta visão construída participativamente ao longo dos anos.

O atual processo de redirecionamento estratégico e (re)estruturação interna da Organização Não Governamental (daqui para frente ONG) Alemã Kindernothilfe – KNH² – tem possibilitado uma reflexão profícua. E ao mesmo tempo, provoca-me a examinar a trajetória conceitual da intervenção em relação à prática que venho efetivando nos últimos anos, instigando-me a buscar novos subsídios para assessorar as outras ONGs sobre temas diversos, que estão ligados à nossa práxis cotidiana.

O foco institucional da Kindernothilfe é amplo, e engloba diferentes áreas de trabalho, fazendo-se necessária uma atenção redobrada e um alto grau de profissionalismo na coordenação das ações, para evitar o risco de dispersão das atividades. A preocupação tem sido, dentre outros aspectos, com temas específicos, tais como: a qualificação do trabalho prestado pelos parceiros, a implementação dos direitos sociais, políticos, econômicos, culturais em todo o Brasil.

¹ O conceito de práxis será construído e definido ao longo da dissertação como forma de demarcar o referencial utilizado. Para isso, utilizarei a definição de Adolfo Sánchez Vasquez e de Karel Kosik.

² Esta organização está elaborando um Plano Nacional de intervenção para o Brasil (2012-2015).

A investigação acadêmica proposta aqui e materializada nesta dissertação concebe-se por uma ação profissional reflexiva, nutrida de clareza sobre a finalidade que desejo explorar, ou seja, *A(s) proposta(s) de intervenção das ONGs no espaço social traduz(em) uma práxis educativa (não-formal) que pode potencializar a cidadania, a autonomia para o Bem Viver*³?

Diante desta questão e buscando a operacionalização deste enfoque, desafiei-me novamente a transformar e aprofundar a minha qualificação profissional, entendendo, para isso, que meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS (PPGEDU), através da linha de pesquisa “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação - (TRANSE)”, proporcionou-me elementos que desencadearam um processo interno de aprendizado, com vistas à sistematização das práticas que venho desenvolvendo nestes últimos anos.

O aprendizado adquirido neste curso de mestrado vinculado a uma faculdade de educação foi importante para compreender melhor as teorias, métodos, e sobre os processos desenvolvidos em outros espaços, permitindo-me analisar como está acontecendo a construção do conhecimento, seus significados no campo educacional e, mais especificamente, no espaço das ONGs. Posso afirmar aqui que me forneceu elementos teóricos e práticos para a construção de pesquisas futuras e com preocupações convergentes.

Dando sequência nos princípios que orientam essa investigação, o segundo capítulo dessa dissertação esclarece e demarca as questões centrais. Para isso, traçou-se um panorama geral numa retrospectiva histórica situando o papel do Estado na sociedade capitalista, o surgimento dos movimentos sociais, o lugar das ONGs e a questão investigada.

No terceiro capítulo é analisada a realidade brasileira. Para isso foi importante aprofundar as reflexões sobre o avanço da mundialização da economia capitalista na busca por compreender o Estado, suas lógicas e as implicações históricas das dimensões da exclusão e da pobreza.

O quarto capítulo orienta-se em apresentar o referencial teórico utilizado sobre duas dimensões analíticas, a fim de compreender se este processo histórico

³ Este conceito será aprofundado ao longo da dissertação, entendido aqui como uma categoria da filosofia das sociedades indígenas onde “*su aporte nos invita a asumir otros saberes y otras prácticas*” (ACOSTA, 2009). Disponível em [http://www.alainet.org/active/29019\\$&lang-es](http://www.alainet.org/active/29019$&lang-es) consulta em 25 de novembro de 2011.

de pobreza e exclusão é percebido pelas Organizações Não Governamentais e de que forma estas atuam para superar essa realidade.

No quinto capítulo, estarei situando o marco metodológico da pesquisa, o estudo de caso múltiplo, a caracterização dos campos de investigação, bem como os procedimentos e estratégias analíticas utilizadas para interpretação das informações.

No sexto capítulo, procederei a identificação e interpretação das expressões chaves enunciadas pelos sujeitos participantes, tendo como referencial a “Análise do Discurso”. Ao mesmo tempo, num duplo movimento, realizo o recorte analítico utilizando o referencial teórico.

Assim, as considerações finalizam as reflexões e análises explicitadas ao longo desta dissertação, resgatando os aspectos que tiveram relevância, não só no desenvolvimento deste estudo, mas na compreensão do conjunto de ações desenvolvidas na construção do conhecimento e de instrumentos indispensáveis para a redução da pobreza e da exclusão e para a atuação, formação e fortalecimento de uma proposta geral da práxis nas Organizações Não Governamentais.

Ainda nesta perspectiva, tornou-se importante ressaltar os elementos teóricos caracterizados nestes espaços não formais de intervenção na perspectiva da construção do conhecimento para a formação e intervenção de novos profissionais, o que justificou assim a proposta desta investigação.

2 O CONTEXTO PROBLEMÁTICO BRASILEIRO: O SURGIMENTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS, DAS ONGs E A QUESTÃO A SER INVESTIGADA

A discussão no Brasil sobre a noção de organização da população foi tema de forte debate no momento político na década de 70. Os movimentos sociais neste período tiveram um papel importante e histórico como agentes mobilizadores, tendo um caráter reivindicatório, mas acima de tudo educativo. Deve-se acrescentar a este cenário o surgimento das Organizações Não Governamentais com uma importante e significativa intervenção na área social que nasceu atrelada aos movimentos sociais e que se intensificou nas últimas décadas como decorrência de um processo gradual de expansão pela busca da cidadania.

Para compreender na atualidade estas transformações ocorridas nos últimos anos, faz-se necessário resgatar o surgimento dos movimentos sociais, as mudanças históricas ocorridas neste período e a configuração de múltiplos interesses que distorcem a compreensão da sociedade sobre Estado, políticas sociais e movimentos sociais. Por isso uma leitura crítica sobre o contexto histórico, bem como o lugar dos movimentos sociais e das ONGs, faz-se necessária.

Para entender o surgimento dos movimentos sociais na sociedade brasileira, é importante realizar algumas aproximações teóricas levando em consideração sua historicidade, a fim de que se possa reconhecer que na ação destes se impulsionaram mudanças sociais significativas. As lutas construídas pelos movimentos sociais e pelas ONGs demarcam interesses, identidades, subjetividades e projetos de diferentes grupos sociais os quais, ao se diferenciar, atuam de modo diverso, mas acentuam uma tendência⁴.

É importante retomarmos como os movimentos sociais se inserem na sociedade e nas discussões políticas. O ponto de partida aqui é desvelar algumas das suas particularidades e relações, analisando-as no contexto mais amplo tendo presente que o desenvolvimento da política assistencialista desempenha um papel singular no caso brasileiro nas últimas décadas.

⁴ Para Gohn (2009) historicamente a educação e os movimentos sociais tem um elemento fundamental que os une que é a busca pela cidadania.

2.1 O PAPEL DO ESTADO NA SOCIEDADE CAPITALISTA.

No processo de evolução da análise da Política Social brasileira é importante associar a natureza e o papel do Estado em uma sociedade capitalista⁵, cuja dinâmica e inter-relação compõem uma importante estrutura que condiciona, mas nem sempre determina o modo de ser de uma sociedade.

O entendimento de Estado aqui utilizado considera o mesmo surgido com a modernidade; refere-se à organização Estatal que emerge num determinado momento histórico com um projeto burguês (da sociedade Francesa) resultando no que se conhece como na sua versão mais manifesta: o capitalismo.

Na América Latina, o Brasil construiu-se então vinculado e atrelado ao processo de mundialização do capital⁶, ou seja, o Estado atendendo a esta lógica de expansão do sistema capitalista⁷, ao mesmo tempo em que produz as condições necessárias para sua reprodução.

Ao falarmos sobre o Estado, torna-se importante aqui entender melhor a lógica capitalista e a sua relação, especificamente no caso brasileiro, sendo necessário, para isso, compreender o Estado na sua dualidade, ou seja, do “capital” e da “democracia”.

Montaño (1999) explica bem essa questão colocando que a ampliação da democracia e da cidadania pode ter um efeito negativo sobre a “lógica capitalista”. Mas como resolver esse dilema? Como eliminar o risco para o capital que estava contido nesta proposta da “lógica democrática”? Logo, o Estado para se sustentar na “lógica capitalista” ele precisa de legitimidade perante a população. Isso significou nos anos 60/70 que o Estado desenvolvesse a “lógica da democracia”, que implicava reverter o descontentamento e a revolta populacional pela incorporação

⁵ A sociedade capitalista é entendida aqui como sociedade do consumo, do lucro caracterizada pela exploração do capital sobre a força de trabalho.

⁶ Utilizaremos daqui para frente a denominação do termo “mundialização do capital” conforme definido por Chesnais (2003), Netto (2008) e Branco (2009), por entender que este conceito é amplo e caracteriza-se por assumir a evolução do capital como sendo a de produção e reprodução deste em escala mundial, como parte de um processo claro e definido de acumulação hegemônica do poder e do lucro. Outros autores denominam essa fase capitalista de “Globalização” ou “Nova Economia”, conforme destacado por Chesnais (2003: 43- 44), porém, estende-se que este termo muitas vezes é utilizado como conotação para demonstrar que esta faz parte do processo “natural” da constituição histórica do desenvolvimento da humanidade.

⁷ A desigualdade e a exclusão social fazem parte da realidade brasileira neste período onde “O processo de globalização ou de mundialização do capital tem como resultado a concentração de riquezas na mão de cada vez menos grupos e pessoas, bem como o aumento da pobreza e da miséria, em especial nos países periféricos” (FRIGOTTO, 2005:69).

gradativa da população à cidadania, bem como o provimento de leis que protegessem o trabalhador pelo desenvolvimento de Políticas Sociais.

Mas esta forma de se legitimar (absorvendo e socializando os custos das demandas populares) no princípio da “lógica democrática” podia comprometer a “lógica do capital”. Em vista disso, surge uma estratégia que se compreende como projeto neoliberal que tem como eixo central descentralizar a “lógica do estado” para a “lógica da sociedade civil”, o que corresponde aos princípios liberais, onde a “lógica da sociedade civil” não segue os princípios da igualdade, ou seja, os que detêm maior poder político-econômico são os que determinam as decisões.

Esta concepção altera a “lógica da democracia estatal” para a “lógica da concorrência”, do “individualismo”, ou seja, do sistema capitalista.

A força desta perspectiva é tão significativa que ela se apresenta como caminho único (necessário e triunfante) para o desenvolvimento social, a tal ponto que a ausência de alternativas ao mercado sugere a sua quase naturalização. Neste contexto, as modalidades de ação do Estado se transformam. É preciso ter presente que numa sociedade recortada pelo mercado, o Estado não é mais capaz de controlar a economia, ao contrário, ele se articula ao mercado (como todos podem acompanhar nos processos de privatização) (ALBUQUERQUE, 2008: 20).

Diante desta compreensão se reproduz o neoliberalismo na sociedade brasileira ao passo que se utiliza do argumento que o Estado é o principal responsável pela crise a qual passa a sociedade capitalista. A forma ineficiente de atuar no setor econômico e social, juntamente com os gastos excessivos com os direitos sociais, provocou a crise do capital, cuja “solução” consistiria em rever as formas de intervenção do Estado, instaurando-se assim a lógica do livre mercado.

Outro cenário a se destacar é o das Políticas Sociais brasileiras, sendo importante resgatar aqui um dos pontos mais significativos que se materializa na primeira metade dos anos de 1930⁸, quando são criados os Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs) na lógica do seguro social (YAZBEC, 2009). É desta década a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o Salário-mínimo, a valorização da saúde do trabalhador, medidas de cunho sócio-assistencial que

⁸ Para PALUDO (2001) a data de 1930, marca sob ideologia nacional o Estado autoritário e centralizador, em que o Brasil inicia sua caminhada para a industrialização. Ela explica ainda que *“outras datas também demarcam momentos fortes de opções que anunciam e pensam no delineamento do futuro: 1937, o Estado Novo; 1945, a abertura democrática; 1964, ditadura militar; 1985, redemocratização e 1989, a opção clara pelo neoliberalismo”* (PALUDO, 2001:27).

demonstram como o Estado faz das questões sociais seu lugar de intervenção aos mecanismos de proteção.

A Política Social desta época caracteriza-se por manter “certa estabilidade”, diminuindo desigualdades e garantindo direitos sociais. Na base das primeiras políticas sociais estão as questões sociais⁹ que decorrem do processo de urbanização e industrialização. Assim, nesse período, no Brasil, diante das dificuldades da emergente classe operária brasileira, as ações no campo da proteção social podem se caracterizar como parte de um pacto entre as classes sociais: para o trabalhador pobre, sem carteira assinada (ou desempregado), as obras sociais e filantrópicas responsáveis pela assistência com atendimento fragmentado. E o trabalhador com carteira assinada é visto como usuário destas políticas sendo, na maioria das vezes, caracterizado nesta situação como necessitado, acomodado e passivo, ou seja, dependente desta relação.

Silva (2010), ao falar da Política Social no Estado capitalista, é categórico em colocar que ela está em permanente contradição com a política econômica, pois, ao passo que busca conferir a primazia ao social, tem por outro lado o foco na acumulação do mercado, ou seja, na verdade combina duas funções; uma que se refere a criar condições para o processo de acumulação e outra que impõe a articulação de estruturas para legitimação da ordem social e econômica.

Equivale dizer que o Estado não apenas incentiva o assistencialismo, mas passa a ser responsável por este, regulando e mantendo a atenção aos pobres. E historicamente a atenção à pobreza pela Assistência Social Pública vai se estruturando acoplada às atividades assistenciais sem a definição de uma política específica.

A história tem mostrado, com inúmeros exemplos, que o capitalismo, mesmo em crise, tem tido, como fênix, a capacidade de ressurgir das cinzas, criando “anticorpos” cada vez mais sofisticados contra os variados “vírus” que os ameaçam. Em todas essas experiências o estado foi peça fundamental dando oxigênio ao sistema que o criou. Isto é visível no período Keynesiano, nos Estados ditos “benfeitores”, nas experiências chamadas “populistas” e no contexto atual, na reforma neoliberal do Estado, nas privatizações por estes promovidas etc. (MONTANO, 1999:49).

A lógica do capital favorece o aumento significativo da pobreza absoluta, do número de desempregados, do subemprego, elevando assim os índices de

⁹ Entendida aqui no sentido universal do termo, como sendo resultado do conjunto das desigualdades sociais existentes e originada dos problemas políticos, sociais, culturais e econômicos.

trabalhadores informais e a precarização da qualidade de vida gerada pela falta de políticas sociais que deem conta das necessidades históricas da população.

Chegamos ao século XX com um sistema de proteção social precário, inacabado, descontínuo, com baixíssima efetividade, pleno de duplicidade de esforços, e sobretudo, injusto e distante das demandas dos segmentos mais vulneráveis da população (YAZBEK, apud SILVA, 2010:20).

Na história brasileira, os acontecimentos pós 1964 provocam na prática que a política estivesse voltada para a produção de bens de consumo que, por sua vez, favorecia as grandes empresas, capitalizando e reprivatizando a economia. Também reduziu salários e estimulou um inchaço no sistema financeiro. A modernização ocorreu, mas não de maneira consistente e sustentada, e conseqüentemente este artificialismo implicou um elevado custo social (NOGUEIRA, 2011:23).

(...) tem-se uma direção de desenvolvimento altamente concentrador que se pauta, na esfera econômica, “desde fora para dentro” e, na esfera política, “desde cima para baixo”, indicando fortemente que a saga pela manutenção, conquista e ampliação dos direitos mais elementares deve continuar e se intensificar (PALUDO, 2001:29).

Pode-se dizer então que, no Brasil, as décadas 60 e 70 ficaram marcadas pela forma de se tratar as questões sociais e políticas. Nesse contexto de repressão política¹⁰, “a ditadura foi antidemocrática (...) espancou e torturou a torto e direito (...) abusou do arbítrio e da repressão. Seus porões foram indignos e repulsivos” (NOGUEIRA, 2011:21). Complementa ainda, “mas a ditadura não chegou a ser propriamente reacionária, no sentido específico de que nunca freou nem bloqueou o desenvolvimento capitalista do país e a dita modernização da sociedade” (NOGUEIRA, 2011:21).

Paludo (2001) coloca que a política do liberalismo em linhas gerais pregava a liberdade e a igualdade e que se realizava num regime que o governo seria “do povo, pelo povo e para o povo” onde as forças do mercado poderiam se desenvolver livremente.

¹⁰ Refiro-me aqui ao regime militar instalado oficialmente no Brasil com o golpe político de 1964 que perdurou até 1984 com as diretas já e a eleição presidencial. Cabe mencionar aqui que para Nogueira (2011) a ditadura de 64 pode ser considerada hoje parte da história, porém para as gerações menos jovens é como se ela ainda não estivesse passada. Complementa ainda “*naquele ano, não houve apenas um golpe no Brasil, mas uma alteração nas formas do Estado e na qualidade do processo sociopolítico*” (NOGUEIRA, 2011:22).

Assim o pano de fundo para os liberais a respeito desta crise do Estado tinha como princípio a ideia de que era preciso reformá-lo, pois, da forma como ele se encontrava, era improdutivo e ineficiente, o que o tornava incapaz de orientar o modo de produção vigente que avançava gradativamente. Para os liberais a reforma era necessária, pois ia possibilitar sua modernização e com isso retomar os princípios do desenvolvimento, já que não se poderia conviver com uma estrutura que não desse conta das novas questões postas com a modernidade e as demandas de uma “sociedade competitiva”.

Portanto, por de trás desta reforma do Estado tinha-se como princípio assegurar as bases fundamentalmente políticas de garantia da reprodução essencialmente do mercado e do capital onde os processos econômicos pudessem ter um desenvolvimento normal e natural.

2.2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS, AS ONGs E A QUESTÃO INVESTIGADA.

No Brasil o fenômeno movimentos sociais esteve presente principalmente no final dos anos 70, onde inúmeras mobilizações¹¹ surgiram e pressionaram pela democratização do país, vinculadas à luta por mudanças abrangentes na sociedade. Neste período, vivenciamos o surgimento de movimentos da sociedade civil organizada que atuou como elemento de transformação social. “Os movimentos possibilitaram uma nova consciência, uma nova era, e foram à marca de uma geração” (TOLEDO, 1998: 91).

A precariedade do trabalho aliada ao processo de democratização da sociedade brasileira pós-ditadura militar contribuiu para que os movimentos sociais passassem a desempenhar um papel diferenciado: pautando temáticas de políticas sociais públicas.

Nesta direção, Ribeiro (1998) afirma que a questão do destino dos movimentos sociais de intervir nas políticas públicas está muito presente, tendo um foco contraditório à sociedade civil e Estado, que busca negá-lo ou para perspectivá-lo na arena de conflitos e possibilidades.

No mesmo sentido, concordamos com Gohn quando ela coloca que:

¹¹ Ver nas obras de PALUDO (2001) intitulada “Educação popular em busca de alternativas” e GOHN (2009) “Movimentos sociais e educação” e WARREN (2011) “Redes de movimentos sociais” onde ambas descrevem detalhadamente um conjunto de organizações e movimentos que surgiram neste período.

Consideramos que a participação dos movimentos sociais nos espaços interinstitucionais é fundamental porque, na correlação de forças políticas existentes, em termos dos grupos de interesses, eles expressam aspirações de maiorias organizadas que, salvo raras exceções na história, lutam pela democratização do acesso aos bens e serviços públicos, e não pela apropriação privada de privilégios e de lucro (1998:13).

Isto se caracteriza como um evoluir dos movimentos em suas ações na sociedade e para a sociedade a fim de colaborar efetivamente para o processo de redemocratização das ações sociais (GIDDENS, apud GOHN, 1998:13).

Gohn (2010), ao falar das colocações de Toraine sobre os movimentos sociais, destaca que ele alerta sobre a importância da concepção de representação geral sobre a vida social, assinalando que esta representação difere-se da imagem liberal que vê a sociedade como um mercado aberto. Toraine assinala, ainda, que a transformação para o mundo do consumo tem levado ao crescimento do individualismo, passando as pessoas a ficarem mais centradas em si e nos seus desejos (interesses individuais por saúde, educação, lazer etc.), e não nas demandas centradas no interesse coletivo, sendo importante os movimentos sociais perceberem isso, pois, estes tem um papel mais amplo que um grupo de interesse ou um instrumento de pressão política, devendo pôr em questão a utilização do social, seus recursos e modelos culturais.

Paludo (2001) complementa dizendo que os movimentos sociais são compreendidos em seu conjunto social integrado aos setores organizados das classes populares, tendo como orientação a necessidade de promover e melhorar as condições de produção e reprodução da própria existência na perspectiva de construção de novos ordenamentos sociais, econômicos, políticos e culturais. Acrescenta, ainda, que estes se constituíram como contraposição aos desdobramentos do dito “projeto de modernidade” e buscavam alternativamente articular o campo da democracia com a justiça social. Para isso, orientava-se pela luta da democratização e no seu aprofundamento, tendo a partilha do poder político, econômico e cultural apontando para a universalização dos direitos civis, políticos e sociais.

A atuação dos movimentos sociais significou mais que uma representatividade: transcendeu as das fronteiras na busca pela garantia dos direitos humanos, da redemocratização e da cidadania, tendo o foco os direitos sociais considerados relegados até então.

A partir destas colocações, entende-se que os movimentos sociais apresentam-se, como elemento importante na construção das Políticas Públicas no Brasil, sendo estes agentes de uma nova ordem social como expressão da transferência de resposta às sequelas das questões sociais, possibilitando sair do nível apenas reivindicatório para um nível mais operacional propositivo¹².

Para Gohn (2009), as pessoas que participavam dos movimentos sociais faziam suas reivindicações baseadas no interesse da coletividade, pois a construção da cidadania não se dá por decretos; ela se constrói a partir do processo interno, na prática, como fruto das experiências coletivas. Complementa, ainda, “a educação ocupa lugar central na acepção coletiva de cidadania” (GOHN, 2009:16).

Paralelo a estas questões levantadas pelos movimentos sociais, temos o importante e significativo surgimento das instituições de caráter não governamental, as ONGs, que passam a existir com um marco político que as relaciona com a luta pela cidadania.

Cabe aqui um breve recorte lógico para explicitar sobre o surgimento das ONGs¹³ que têm no nome a origem de expressão vinda da Organização das Nações Unidas (ONU) que surgiu após a segunda guerra mundial para designar organizações que não foram estabelecidas por acordos governamentais. No Brasil o termo ONG ganhou representatividade nas décadas de 1970 e 1980 junto às organizações populares que tinham por objetivo a promoção da cidadania, defesa dos direitos pela democracia e por uma política social que desse conta das reais necessidades da população.

Levando em consideração o contexto desenvolvimentista é passível de se dizer que as primeiras ONGs realizaram trabalhos de grande expressão no período que antecedeu o golpe de 1964, tendo como foco o desenvolvimento das comunidades. Cabe dizer, ainda, que a origem destas tem como contraposição o Estado autoritário e muitas delas começaram a desenvolver suas atividades no período repressivo, apresentando uma clara identidade democrática de luta pela cidadania, por outro lado, tendo presente a complexidade das questões sociais na sociedade brasileira.

¹² Para Touraine os movimentos sociais são fruto de uma vontade coletiva, parte das forças sociais desta sociedade como princípio da (re) organização social (TOURAINÉ, apud GOHN, 2010:99).

¹³ Sobre este assunto, para maiores informações consultar também o site da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais – ABONG em www.abong.org.br.

Neste contexto de mudanças, a partir da crise de legitimidade do regime militar, os movimentos sociais que se apresentam como legítimos sujeitos de uma transformação social que poderia vir a restabelecer a confiança e as garantias dos trabalhadores. É neste período, dentro deste contexto forjado pelas lutas dos movimentos sociais, que surgem as ONGs (SOUZA, 2010, 83).

Desta forma, os movimentos sociais, junto com as organizações não governamentais, tiveram uma importante atuação na retomada da democracia. Assim, “As mudanças na conjuntura política levaram também à emergência, ou ao fortalecimento, de outros atores sociais relevantes na sociedade civil, tais como as ONGs” (GOHN, 2009:111).

Nesta tentativa de recompor a história, cabe dizer que as décadas de 70/80 foram significativas quanto ao surgimento das ONGs, como forma de promover o engajamento dos indivíduos aos problemas que eram vivenciados pela sociedade brasileira, na maioria das vezes atuando em conjunto com os movimentos sociais. “O objetivo, então, destas organizações, parece ser o de manter um padrão de qualidade e de serviços que as diferenciasse do Estado, assumindo um forte laço com os movimentos sociais” (SOUZA, 2010, 85).

A aproximação das ONGs às atividades desenvolvidas pelos movimentos sociais no que diz respeito ao trabalho educativo é um ponto significativo e que se fortaleceu, tomando uma configuração e voltando-se ainda mais para questões culturais e demais temas que diziam respeito à realidade social. “Muitos movimentos se transformaram em ONGs ou se incorporaram às ONGs que já os apoiavam” (GOHN, 2009:113). As ONGs, no desenvolvimento destas ações, passaram também a ser reconhecidas em especial pelo tratamento dado aos sujeitos sociais, reconhecendo-os e respeitando-os nas suas identidades e diversidades culturais.

Feito este breve resgate histórico da relação entre os movimentos sociais e as ONGs, percebe-se que o envolvimento das ONGs no campo educativo não é algo novo na historicidade dessas organizações e que, dentre outras possibilidades de intervenção, a educação sempre foi uma das áreas de centralidade das ações, pois era vista como “promotora de mecanismos de inclusão social, que promove o acesso aos direitos de cidadania. Trata-se de uma concepção ampliada, que alarga os domínios da educação para além dos muros escolares (...)” (GOHN, 2011:113).

Do exposto, cabe aqui brevemente alertar já compartilhando com as ideias apresentadas por Souza (2010) sobre o surgimento do termo Terceiro Setor no

cenário brasileiro a partir da sua emergência nos anos 90 e que se estende até a atualidade, trazendo consigo outros tipos de entidades, vinculadas estas essencialmente ao empresariado e que se define como Terceiro Setor, a partir de uma nova modalidade a “parceria”, onde sua principal característica não é se colocar contra o Estado, mas a seu favor, como parceiro no desenvolvimento das ações.

Ao ser regulamentado pela lei nº 9.790/99 como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), qualquer instituição (que não seja uma sociedade comercial, sindicato, organização partidária ou instituição religiosa) é passível de ter certificação, e passa a prestar serviços sociais em parceria com os governos. Porém, é preciso saber que, ao classificar as ONGs no campo do Terceiro Setor, esvaziamos a sua conotação política¹⁴, pois o campo dos setores (primeiro e segundo setor) é mais abrangente, descaracterizando a ênfase do político e deslocando-a para o público, realinhando assim as ONGs para a lógica do mercado, denominando-as como iniciativas particulares com finalidades públicas, deixando de lado as questões políticas vinculadas a sua origem e passando a mediar no espaço público um conceito minimalista de Estado.

Nesta trama, é preciso ter claro que essa visão de Terceiro Setor vem acoplada com o discurso que está intensamente inserido na lógica neoliberal e do capital financeiro mundial.

Estas entidades não se colocarão contra o Estado como as da fase anterior, originárias de movimentos e mobilizações. Estas entidades querem e buscam a parceria com o Estado. As novas entidades autodenominam-se como Terceiro Setor, pois procuram definir-se pelo que são e não pelo que não são. (GOHN, 1998:15).

Ao perceber este cenário, tendo presente estas contradições, que na maioria das vezes são provocadas como estratégia do próprio sistema capitalista, é imprescindível colocar aqui que reconheço a utilização do termo Terceiro Setor do qual não poderia deixar de citar, mas que acredito na concepção mais ampla de ONGs, resgatando a sua origem, estando esta vinculada aos movimentos sociais, tendo presente também a sua busca para a melhoria das condições de vida no seu sentido mais amplo: o da garantia dos direitos dentro dos princípios de cidadania.

¹⁴ Sobre este assunto Montaño (2005), coloca que a origem do termo está ligada a uma visão segmentada da realidade e apresenta uma forte funcionalidade ao processo de reestruturação do capital separando o Estado de suas verdadeiras funções e responsabilidades encobrendo e desarticulando a realidade, sendo por isso um conceito ideológico da estratégia neoliberal e que produz uma falsa consciência.

Diante destas reflexões iniciais realizadas, no esforço de contextualizar a problematização, proponho avançar na materialização desta dissertação e para isso parto do pressuposto de que as modificações da realidade acontecem por meio da educação como atividade concreta. Neste sentido, torna-se importante analisar na atualidade a política de intervenção e/ou modo de atuar das ONGs num espaço social diverso, de exclusão e pobreza, a fim que se possa compreender o lugar, o processo e os elementos que se têm na práxis educativa desenvolvida por estas organizações e que poderiam levar ou não à superação destes contextos.

Segundo Simão e Souza:

(...) há uma imperiosa necessidade de se investir, cada vez mais, na pesquisa social para a identificação dos problemas que afetam os grupos humanos, visando à identificação dos problemas e a formulação de propostas de enfrentamento destes problemas (...) o de pensar e repensar a formação dos profissionais da área para que os mesmos possam, a cada dia mais, não só ser capazes de minimizar e/ou superar os desafios e dificuldades inerentes à realidade social através de uma prática inovadora e coerente com as necessidades humanas e sociais, mas também capazes de produzir conhecimento a partir da prática profissional (2008:124 -126).

Coube aqui a importância de resgatar historicamente o processo de criação destas organizações estando elas vinculadas aos movimentos sociais e aos objetivos para que foram criadas, bem como as novas nomenclaturas surgidas, a fim de que pudéssemos caracterizar nos dias atuais como está a intervenção educativa desenvolvida.

Desta forma, investigar na atualidade o processo metodológico e a práxis educativa desenvolvida pelas ONGs em espaços não formais de intervenção significa desvendar nesse contexto aqueles elementos de uma pedagogia política, porque “Não podemos pensar o desenvolvimento como um processo abstrato, descontextualizado (...)” (ALBUQUERQUE, 2008: 20), ou seja, para isso é necessário entendê-lo nas suas múltiplas dimensões para perceber o sentido da proposta de educação: voltada à reprodução ou motivadora e protagonista.

Para isso, é importante identificar na prática o sentido da intencionalidade dos Projetos Sociais em distintas organizações: se esta pressupõe o fazer pelo fazer ou se a educação se fundamenta em uma práxis educativa que propõe a mudança e que tipo de mudança.

Desta forma, trazendo a discussão para a contemporaneidade, e partir destas premissas iniciais, a escolha da temática deu-se ao objetivo de aprofundar a

investigação no que diz respeito a observar e compreender nos dias atuais o lugar das ONGs como organizações educativas, ou seja, o objeto de análise opera-se pela questão central aqui proposta que foi a de:

caracterizar a(s) política(s) de intervenção e/ou modo(s) de atuar das ONGs num contexto de exclusão e pobreza a fim de compreender que elementos de sua práxis educativa podem ou não levar a superação deste processo, na percepção de educandos, famílias, educadores, coordenadores pedagógicos e diretores.

O objeto desta investigação dirigiu-se ainda para identificar a práxis educativa e/ou modo de atuar de ONGs que trabalham com crianças e adolescentes em espaços sociais periféricos na cidade de Porto Alegre/RS e São Leopoldo/RS; comparar as propostas de educação desenvolvida pelas ONGs em função da sua intencionalidade explícita de promoção da inclusão social e identificar as dificuldades e facilidades presentes no cotidiano da práxis educativa naqueles aspectos que levam à superação da pobreza ou não, a fim de que a compreensão destes elementos possa colaborar para uma intervenção futura nestes e em outros espaços institucionais.

Na descrição desta problemática, é importante retornar brevemente à colocação feita por Ivana Jinkings na apresentação do livro de *Insteván Mészáros* onde ela coloca, citando Grasmisc: Se educar "(...) é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias" (JINKINGS, apud MÉSZÁROS, 2008:09). Então o fazer, a Práxis, precisa se objetivar em "(...) ideias e princípios em práticas concretas é uma tarefa a exigir ações que vão muito além dos espaços das salas de aula, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos" (JINKINGS, apud MÉSZÁROS, 2008:09). Mas isso é possível em espaços não formais de educação? A atuação das ONGs e sua intervenção permitem a ressignificação da Pobreza/Exclusão? Da Inclusão/Bem Viver?

Aos aportes até aqui apresentados, procurei esclarecer e demarcar as preocupações centrais deste estudo. Dito isto, esta investigação responde simultaneamente a dois objetivos. O primeiro, de relevância científica: no que diz respeito à produção do conhecimento pelo aprofundamento teórico, metodológico e conceitual realizado. E o segundo de relevância, prática, política e social: que dá respaldo às atividades cotidianas de um conjunto diversificado de profissionais, na

medida em que proporciona uma reflexão mais ampla sobre o desenvolvimento da prática em diferentes espaços institucionais.

Equivale a dizer que, ao mesmo tempo em que a investigação é reflexiva, por outro lado traz todo um referencial teórico a fim de compreender e dar subsídios operacionais a intervenção das ONGs. Ou seja, estas reproduzem a lógica do instituído e sua ação colabora com a permanência do sistema, sendo uma inclusão que atende aos interesses institucionais, ou a inclusão proposta a partir de sua práxis educativa, desenvolve atividades protagônicas que fazem a diferença (força instituinte) e se materializam, aproveitando seu potencial mais produtivo, fazendo deste espaço social não formal de intervenção um lugar de (des) construção, do exercício de solidariedade, da cooperação, mas, acima de tudo, um caminho para a prática do Bem Viver e da cidadania.

3 EXCLUSÃO E POBREZA: A REALIDADE BRASILEIRA E SUAS IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS

Na atualidade, a cultura da dita pós-modernidade, na sua versão mais neoconservadora, é determinada pelo atual estágio da denominada “acumulação flexível do capital” aonde o processo de flexibilização¹⁵, que vem desarticulando e fragilizando as forças de trabalho nas últimas décadas, tem feito o capitalismo avançar em sua propensão de internacionalizar a produção e os mercados, requerendo políticas de ajustes estruturais aos Estados nacionais, levando estes a “(...) adequarem-se às necessidades auto-expansivas de um sistema de controle reprodutivo social fetichista e alienante, que subordina absolutamente tudo ao imperativo de acumulação do capital” (MÉSZÁROS, 2007:41).

Este fator da flexibilização provocou uma re-engenharia¹⁶ de transformações, de paralisia, dispersão e regressão dos direitos, conforme apresentado no capítulo anterior, ocasionando a precarização do legado de conquistas dos trabalhadores e fortalecendo aos poucos um sistema global em defesa da economia e do mercado a favor do capital e que ocorreu com maior intensidade no contexto latino-americano. “(...) promoveu-se um expressivo recuo do Estado nacional diante da economia mundial e dos mercados. As sociedades latino-americanas foram expostas ao mundo, à competição capitalista e a financeirização” (NOGUEIRA, 2011:46).

Para Nogueira (2011), o processo de desregulamentação liberal contribuiu para que as organizações ficassem cada vez mais descentradas, ou seja, pode-se

¹⁵“A flexibilização relativa ao mundo do trabalho é o conjunto de processos e de medidas que visam alterar as regulamentações concernentes ao mercado de trabalho e às relações de trabalho, buscando torná-las menos ordenadas (...) No que diz respeito às manifestações macrosocietárias, o mais relevante é a desregulamentação dos contratos de trabalho, incidindo, predominantemente, em perdas, para os trabalhadores, de direitos laborais, e dando aos contratos de trabalho, incidindo predominantemente, em perdas para os trabalhadores (...) No interior das empresas, a flexibilidade traduz-se na variação do número de trabalhadores, cujo os aumentos ou reduções vão sendo adequadas às necessidades da produção (...) Além disso, a força de trabalho empregada deve ser funcionalmente flexível, adaptada a desempenhar tarefas diversas na produção (...) A questão da flexibilização está posta no contexto da reestruturação produtiva em curso em âmbito mundial” (HOLZMANN; PICCININI, 2011: 196-198).

¹⁶ Aqui entendida como uma ação política que tem a finalidade de tornar as empresas mais competitiva buscando não somente qualificar os processos existentes, mas a reinvenção de novas regras para determinados processos. Caracteriza-se por ser uma forma rápida para ultrapassar a obsolescência e a estagnação chegando à competitividade empresarial (ALBUQUERQUE, 2011). Ainda sobre este assunto RIFKIN (1995) complementa dizendo que as empresas estão eliminando níveis tradicionais de gerência, comprimindo categorias, criando equipes de trabalho e os treinando em várias habilidades, reduzindo os processos de produção e dinamizando a administração.

dizer que “A ênfase na flexibilidade”, por sua vez, impulsionou a reinvenção descontínua das organizações (a “re-engenharia”) e a adoção de formas centradas de “poder sem centralização” (...) (NOGUEIRA, 2011: 209-210), ficando estes desdobramentos cada vez mais evidentes em nome do tempo flexível.

Esta conjuntura macroeconômica necessita ser conhecida e aprofundada porque é marcada por um modelo político, social, cultural e econômico hegemônico que coloca o mercado acima dos demais interesses da sociedade. Expõe-se, desta forma, o essencial desafio de interpretá-la, levando em consideração sua historicidade face dos dilemas centrais do tempo presente.

A percepção destas realidades passa a ser importante porque elas, de uma certa maneira, fundamentam o modo como os atores sociais pensam as questões sociais e, conseqüentemente, o modo como os governantes também constroem as políticas públicas (ALBUQUERQUE, 2008: 20).

Na busca por compreender o Estado capitalista e as suas lógicas contemporâneas, cabe antes tratar aqui sobre as transformações históricas ocorridas, para entendermos as “reformas de Estado” que se constituíram a partir deste processo, e que foram implementadas no contexto da mundialização a fim de assegurar a formação social capitalista e, desse modo, produzir as condições necessárias para a reprodução do conjunto determinado de relações empreendidas neste modelo.

Para isso é importante saber que o capitalismo sempre precisou do Estado a despeito do liberalismo econômico, criando condições para sua revitalização em escala global para legitimação do sistema mundializado e para legitimação e sustentação do processo de acumulação e concentração da riqueza (SILVA, 2010).

Com base neste ponto de vista é importante iniciar aqui a resgatar o processo histórico. E para isso é necessário falar sobre o que representou o “Welfare State”¹⁷ em seu surgimento e desenvolvimento nos países industrializados da América do Norte e da Europa Ocidental, que apareceu como um meio de compensar, por

¹⁷ O Welfare State ou “Estado de bem estar social”, surgiu nos países europeus devido à expansão do capitalismo após a Revolução Industrial, tendo no próprio Estado um movimento a partir das suas estruturas, funções e legitimidade. Ele seria um resultado da parceria entre Política Social e Política Econômica (Keynesiana), em que se deveria regular e estimular o crescimento econômico e ao mesmo tempo solucionar conflitos sociais.

intermédio de políticas de cunho keynesiano¹⁸, a insuficiência do mercado em adequar os níveis de oferta e demanda agregada, controlar politicamente as organizações de trabalhadores e capitalistas e estimular a mercantilização da força de trabalho, com base nos padrões industriais (fordistas).

Cabe aqui colocar que utilizarei a definição Welfare State¹⁹ entendido pela sua mobilização em larga escala do aparelho de Estado em uma sociedade capitalista a fim de executar medidas orientadas diretamente ao bem-estar da população, onde o papel do Estado²⁰ era essencial, pois atuaria enquanto regulador da economia, oferecendo subsídios aos capitalistas, assegurando certo padrão de consumo, através dos salários e das políticas sociais.

Este período denominado como o Welfare State tinha o objetivo de fazer com que o trabalhador não tivesse gastos com saúde, educação e etc. e, por sua vez, direcionasse o máximo de seu salário às mercadorias, estimulando o crescimento da produção e conseqüentemente da economia. As diversas políticas sociais davam suporte e respectivamente aumentavam a capacidade de consumo das famílias dos trabalhadores e, por outro lado, traduziam-se em gastos do governo em habitação, transporte e saneamento, o que, de certa forma, incentivava uma demanda pelo desenvolvimento.

Sobre o tema da macroeconomia, Branco (2009) destaca que:

As políticas econômicas, em consonância com os postulados de Keynes, ajudam a conduzir a ordem capitalista à sua era de ouro. O padrão de acumulação fordista-Keynesiano, ao gerar altas taxas de crescimento econômico e de produtividade do trabalho e do capital, proporcionou aumento reais dos salários e recursos fiscais que financiavam os gastos sociais crescentes, como os sistemas universais de seguridade social. Asseguram-se, assim as bases econômicas e financeiras do Welfare States (2009:290).

¹⁸ John Maynard Keynes foi um economista britânico cujos ideais serviram de influência para a macroeconomia moderna, tanto na teoria quanto na prática. Ele defendeu uma política econômica de Estado através da qual os governos usariam medidas fiscais e monetárias para mitigar os efeitos adversos dos ciclos econômicos - recessão, depressão. Após a eclosão da Segunda Guerra Mundial, as ideias econômicas de Keynes foram adotadas pelas principais potências econômicas do Ocidente. Durante as décadas de 1950 e 1960, o sucesso da economia keynesiana foi tão retumbante que quase todos os governos capitalistas adotaram suas recomendações. Consultado em http://pt.wikipedia.org/wiki/John_Maynard_Keynes em 17 de outubro de 2011.

¹⁹ Uma discussão e análise mais específica do instrumental teórico e conceitual sobre esse assunto pode ser encontrado em (NOGUEIRA, 2011) e (SILVA, 2010).

²⁰ Para Silva (2010) existe um consenso que o Estado de Bem Estar Social de um modo define-se pela responsabilidade do Estado perante seus membros devendo este manter um padrão mínimo de vida para todos os cidadãos como sendo um direito social.

Porém, ao fazermos uma leitura mais crítica sobre a sua verdadeira concepção, esse sistema é um mecanismo de controle político das classes trabalhadoras pelas classes capitalistas como forma de regulação da força de trabalho, onde “(...) solaparam a escassa fusão entre direitos e cidadania e entre direitos e emprego” (LEGUIZAMÓN, 2007:106), que acabou aferindo ainda mais a crise entre capital e trabalho, pois não se teve como conter a expansão dos gastos públicos com a área social, que provocou déficits consideráveis para o Estado, agravando a inflação e a crise, resultando no aumento do desemprego.

Desta forma, com a diminuição das receitas públicas devido à crise econômica, ocorre, também, a diminuição dos financiamentos para os programas sociais. Estes, por sua vez, não podem ser feitos através da imposição de impostos, já que as pessoas estavam economicamente desequilibradas.

Assim, em primeira instância, quem passa de forma direta pelo impacto social deste processo é o trabalhador, que sofre o verso do “Estado de bem estar social”, sob a égide da quebra de “contratos sociais” e de direitos, vendo-se compelido a vivenciar situações de desemprego, inflação, perda do poder de compra; período este, pode-se dizer, de decadência deste modelo político não sendo o Estado capaz de garantir e intervir nesse processo.

O projeto capitalista em meados dos anos 1970 começou sua re-estruturação a partir de uma crise econômica originada de fatores como: altos índices inflacionários e a entrada de outros países no mercado mundial. Iniciou-se a demanda por um novo modelo econômico e, sobretudo, político, para superar a crise, atribuída esta ao Welfare State, pois, dentre as metas deste “novo modelo”, seria necessário conter a redução dos gastos com o social sob a argumentação de que estes gastos poderiam ser um dos fatores desencadeadores da crise econômica.

As ideias neoliberais hegemônicas neste período ganham força sob o discurso do “crescimento econômico”, do “livre mercado” – os argumentos que explicam as transformações no mundo do trabalho, ficando cada vez mais claro que estava sendo implantado um “novo modelo” adequado às novas diretrizes da mundialização da economia.

Para Chesnais (2003), fica claro que:

(...) o regime de acumulação com dominância financeira designa em uma relação estreita com a mundialização do capital uma etapa particular do estágio do imperialismo, compreendido com a dominação interna e internacional do capital financeiro (2003:46).

No neoliberalismo²¹ a perspectiva de enxugamento do Estado para o social foi a estratégia encontrada para a mundialização das mercadorias, das ideologias, que se objetivou pelos processos de privatizações, flexibilização e pelo desmonte dos direitos trabalhistas. Como resultado teve-se a crise estrutural que desregulamentou o mercado e aumentou as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais.

A facilidade com que o capital com a valiosa colaboração dos aparatos estatais a ele subordinados, tem conseguido eliminar direitos conquistados após séculos de lutas e impor condições sempre mais desvantajosas às milhares de pessoas que dependem da venda de sua força de trabalho para poder sobreviver, lembra os períodos mais obscurantistas da história (GRAZIA, 2008:47).

O sistema neoliberal e seus ajustes estruturais se apresentam como pensamento dominante das elites dirigentes e fomentam na maximização dos ganhos, no monopólio dos mercados, no acúmulo do poder e do lucro²². Como consequência teve-se o crescimento da pobreza, do desemprego, o subemprego, o trabalho informal, a precarização da qualidade de vida, mostrando no seu reverso o que o discurso esconde: políticas sociais frágeis que não dão conta das necessidades da população. “Em suma, o projeto neoliberal revelou-se inteiramente contrário à perspectiva de ampliação da cidadania social no continente latino-americano” (SILVA, 2010:114).

²¹ Aqui entendido como conjunto de noções e conceitos que na primeira metade do século XX, significou a doutrina proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista; e a partir da década de 1960, passou a significar a doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo.

²² Sobre o monopólio dos mercados e o acúmulo do lucro, José Paulo Netto (2008), citando o pesquisador Alex F. Mello, coloca que: "Os países ricos, que representam apenas 15% da população mundial, controlam mais de 80% do rendimento global, sendo que aqueles do hemisfério sul, com 58% dos habitantes do terra, não chegam a 5% renda total. Considerado, porém, a população mundial em seu conjunto, os números do apartheid global se estampam com maior clareza: os 20% mais pobres dispõem apenas de 0,5% do rendimento mundial, enquanto os mais ricos dispõem de 79%. Basta para isso pensar que um único banco de investimento, o Goldman Sachs, divide anualmente o seu lucro de US\$ 2,5 bilhões de dólares entre 161 pessoas, enquanto um país africano, como a Tanzânia, com um PIB de apenas US\$ 2,2bilhões, tem de sustentar 25 milhões de habitantes. A concentração [de riqueza] chegou ao ponto de o patrimônio conjunto dos raros 447 bilionários que há no mundo ser equivalente à renda somada do metade mais pobre do população mundial - cerca de 2,8 bilhões de pessoas".

A América Latina ingressou no século XX com uma enorme quantidade de problemas decorrentes da herança colonial: baixa qualidade educativa, que afetava a maioria da população, situações de exclusão e discriminação sociais, oligarquias poderosas, dependência de minerais e produtos agrícolas para a exportação, debilidade do Estado de direito, relações de patronato, rentistas parasitários, corrupção e uma longa lista de dificuldades que afligia o conjunto da população (DÍAZ, 2007:132).

Com o avanço e a mundialização da economia capitalista, de característica neoliberal, assume-se no Brasil a legitimidade de uma lógica social que enfatiza “A inclusão dos agentes nos mercados garante, por si só o bem-estar geral: pobreza e desigualdade são geradas pela não inclusão no mercado, ou a falta de relações mercantis (...)” (BRANCO, 2009:289).

Sobre a expansão do sistema capitalista, Antunes (1999) coloca que a:

(...) reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujo os contornos mais evidentes foram advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal (...) (1999: 31).

Em outras palavras, Filho (2004) complementa que:

Neste sentido, as chamadas políticas neoliberais seriam a materialização das condições de desenvolvimento e expansão da realidade da globalização: abertura dos mercados nacionais e bens e serviços, abertura de mercados financeiros e remoção de quaisquer barreiras aos fluxos de capital, desregulamentação das relações capital-trabalho, privatização de empresas estatais, programas de ajuste estrutural que redefinem a ação do Estado no âmbito da economia e das políticas sociais (2004:35).

Ao aprofundarmos a reflexão sobre a investida neoliberal, devemos considerar o fato de que, no caso brasileiro, a população não “desfrutou” de um efetivo “Estado de Bem Estar Social”. Uma das razões pode estar no fato de que a sociedade brasileira, na época, estava submetida às políticas de reversos, focalizadas e utilizadas como instrumento para promover o desenvolvimento da produção e o controle do disciplinamento das massas populares.

Pode-se compreender, que a crise econômica dos “países centrais” e as críticas ao Welfare State, na América Latina, processaram-se de modo diferente. Aqueles fatores que justificavam a existência de um “Estado de Bem Estar Social”, com a política neoliberal adotada no Brasil nos anos 70, provocaram a desregulamentação financeira, a privatização e eliminação das políticas

protecionistas e conseqüentemente o avanço dos conflitos e das demandas sociais, ou seja, “(...) a onda neoliberal operou um premeditado esgarçamento da esfera pública, em favor do mercado, tendo um caráter regressivo no que respeita á perspectiva de ampliação e consolidação da cidadania” (SILVA, 2010:238).

No Brasil, a década de 70 também foi um lugar de outro processo cuja dinâmica social estava na movimentação popular para a implementação das eleições diretas; um período de luta pela redemocratização do país que somente veio a se materializar nos anos de 1980. Esses movimentos da década de 80 representavam a denúncia da inexistência de uma política social, por isso foi possível a da Carta Constitucional de 1988, que resgatava e estabelecia a universalização dos direitos, a liberdade do indivíduo e a seguridade social.

A inspiração Welfariana enfrentada na época se atualizava num contexto de crise. A referida proposta compreendia: previdência, saúde e assistência. A partir de um cunho universalizante foram elaboradas com base nas demandas das reivindicações populares.

Observa-se que a implementação do neoliberalismo no Brasil²³ foi efetivada anos 90, período no qual a Constituição de 88 e suas conquistas sociais tornaram-se alvo do grande capital. Assim, enquanto a população se mantinha calma frente aos direitos conquistados, por outro lado, processava-se neste período o avanço significativo da implementação neoliberal, dos ajustes fiscais e das privatizações²⁴.

²³ Pode-se perceber claramente a implementação do neoliberalismo no Brasil a partir do discurso de despedida feito em novembro de 1994, pelo então senador da república Fernando Henrique Cardoso que dizia o seguinte: *“Acredito firmemente que o autoritarismo é uma página virada na história do Brasil. Resta, contudo, um pedaço do nosso passado político que ainda travancava o presente e retardava o avanço da sociedade. Refiro-me ao legado da Era Vargas, ao seu modelo de desenvolvimento autárquico e ao seu Estado intervencionista. Este modelo de desenvolvimento, que á sua época assegurou progresso e permitiu a nossa industrialização, começou a perder fôlego nos fins dos anos 70. Atravessamos a década de 80 às segas, sem perceber que os problemas conjunturais que nos atormentavam – a ressaca dos choques do petróleo e dos juros externos, a decadência do regime autoritário, a superinflação – mascararam os sintomas de esgotamento estrutural do modelo varguista de desenvolvimento. No final da “década perdida” assim chamada, às vezes, com injustiça -, os analistas políticos e econômicos mais lúcidos, das mais diversas tendências, já convergiam na percepção de que o Brasil vivia não apenas um somatório de crises conjunturais, mas o fim de um ciclo de desenvolvimento de longo prazo. Que a própria complexidade da matriz produtiva implantada excluía novos avanços da industrialização por substituição de importações. Que a manutenção dos mesmos padrões de protecionismo e intervencionismo estatal sufocava a concorrência necessária à eficiência econômica e distanciaria cada vez mais o Brasil do fluxo das inovações tecnológicas que revolucionariam a economia mundial. E que a abertura de um novo ciclo de desenvolvimento colocaria necessariamente na ordem o dia os temas da reforma do Estado e um novo modo de inserção do País na economia internacional”* (CARDOSO apud JÚNIOR 2003:78-79).

²⁴ Sobre o processo de privatização no Brasil o jornalista investigativo Amaury Ribeiro Jr. (2012), em sua obra intitulada “A privataria tucana” faz um levantamento impressionante da era das privatizações instauradas principalmente pelo então ministro do planejamento Fernando Henrique Cardozo. Neste livro o autor destaca que a ordem era privatizar tudo que fosse possível num processo de convencimento da população de que os serviços ofertados pelo Estado eram inadequados e insuficientes e que era necessária a privatização. O jornalista revela informações importantes com base em documentos oficiais que a transferência de grandes estatais para o capital privado por valores simbólicos, bem como, o envio de grandes quantias para paraísos fiscais através de grandes operações ilícitas do dinheiro público.

“No Brasil, a reforma do Estado significou a desestatização. Em nome da eficiência, da produtividade e da qualidade, a produção estatal de determinados bens e serviços é transferida para agentes do setor privado” (SILVA, 2010:141).

Sobre outro ponto de vista, pode-se compreender melhor esta questão quando Montaño (1999) esclarece que, ao analisarmos o fenômeno da privatização, este corresponde na sua maior parte a empresas e/ou áreas públicas absolutamente lucrativas para o Estado (e de interesse do capital), ou seja, estas consideradas de interesse econômico devem ser retiradas da lógica estatal e passadas para a lógica do livre mercado e da concorrência.

Por sua vez, as não rentáveis consideradas de interesse social (pois não eram lucrativas) devem ser mantidas na órbita Estatal onde seus custos são socializados. O principal argumento é que o Estado deve se concentrar nos problemas sociais e políticos e deixar a parte da administração econômica na lógica do livre mercado e da concorrência.

No Brasil do final do século ocorreu a desestatização ou redução da ação estatal na esfera econômica. Em nome da eficiência, da produtividade e da qualidade, a produção estatal de determinados bens e serviços foi transferida para agentes do setor privado (SILVA, 2010: 166).

O modelo neoliberal conduziu também as reformas que priorizavam a lógica do ajuste fiscal, ocasionando uma série de perdas e direitos conquistados pelos trabalhadores neste processo histórico. A bem dizer, pode-se caracterizar como uma contra-reforma do Estado, e não uma reforma. Suas medidas tiveram resultados imediatos na desestruturação do Estado e na perda de direitos constitucionais, obtidos através destas lutas históricas realizadas pelos trabalhadores.

Cabe dizer aqui que, para se consolidar o “novo padrão de Estado”, o neoliberalismo utiliza o argumento de que este é o principal responsável pela crise pela qual passa a sociedade capitalista. A sua ineficiência para atuar nos setores econômico e social, juntamente com os gastos excessivos com os direitos sociais, provocaram a crise do capital, cuja solução incidiria em rever o processo de intervenção do Estado, instaurando-se, para isso, a lógica do livre mercado. “E a gestão social é politicamente estratégica para a legitimação e sustentação do processo de acumulação e concentração da riqueza” (SILVA, 2010:239).

Frente a estas reformas ocorridas, o Estado não tinha mais como sustentar os altos custos com as políticas sociais da saúde, educação pública, seguro-desemprego, previdência social. Portanto, estes custos devem ser reduzidos e redirecionados aos próprios usuários na forma de tributos diretos, ou seja, através dos impostos, atrelados a um grande incentivo ao consumo, tornando-se este a mais importante “fonte” de renda do Estado (MONTAÑO, 1999).

Neste aspecto, foram introduzidos mecanismos que interromperam gradativamente o processo de construção de uma efetiva Seguridade Social, que se incorporava no tripé: Saúde, Previdência e Assistência Social, baseada nos direitos de cidadania como dever do Estado²⁵.

As reformas não consideram, os grupos tradicionalmente excluídos nem eliminaram privilégios de grupos especiais. E o mais considerável foi que estas reformas determinaram o deslocamento dos regimes obrigatórios do Estado para o setor privado (GARCIA; CONTE GRAND, apud SILVA, 2010:121).

Ainda no âmbito dos rebates da reforma neoliberal, temos a manutenção/ampliação dos programas de assistência social voltados para o combate à pobreza e pautados em uma proposta focalizada, a qual se contradiz à universalização firmada na Constituição de 1988, face aos recursos serem destinados às políticas sociais que priorizem os que estão em situação de maior vulnerabilidade.

Neste quadro de retrocesso social é possível observar a ampliação gradativa da desigualdade e exclusão social, respectivamente do aumento da pobreza, cenário este agravado por um processo de precarização das políticas sociais, face às medidas de ajuste, re-estruturação e flexibilização das relações de trabalho estabelecidas. Sobre este período de reforma do Estado, Montañó refere-se que a flexibilização vem “(...) abrindo fronteiras, desvalorizando a força de trabalho, cancelando (total ou parcialmente) os direitos trabalhistas e sociais, desonerando o capital e desresponsabilizando-o da questão social” (2005:48).

“Na medida em que amplos setores ficarão descobertos pela assistência estatal (precária e focalizada) e também não terão condições de acesso aos serviços

²⁵ Segundo Silva (2010) inúmeras declarações da Organização Internacional do Trabalho- OIT, os objetivos da seguridade social a garantia de acesso universal aos serviços de assistência médica; substituição adequada da renda perdida; inserção ou reinserção social, tendo como princípio básico a igualdade a solidariedade sob responsabilidade geral do Estado como organização democrática.

privados (caros) transfere-se a órbita para a sociedade civil (...)" (MONTAÑO: 1999:65), ou seja, o repasse como uma clara substituição do aparato estatal.

É importante afirmar que na tradição brasileira a lógica econômica e de concentração de renda se renova para continuar a mesma dos últimos 500 anos, através da internacionalização de partes significativas da economia nacional, em especial o mercado financeiro. Se a partir de 1930 tínhamos uma lógica desenvolvimentista, passamos a partir de 1990 a ter a lógica privatizante do processo de mundialização.

A globalização que marca de forma acentuada os processos em curso nas diferentes sociedades de nossa época tem sido acompanhada por grandes transformações, especialmente no mundo do trabalho e definindo velhas e suscitando novas questões teóricas e metodológicas (BÓGUS, YAZBEC, WANDERLEY, 2008:14).

Neste contexto histórico, dado pela “dificuldade” do Estado em atender às demandas sociais, é que surgiram as propostas de intervenção alternativas à margem da esfera governamental. Um dos fenômenos nesse processo de desenvolvimento social foi o importante e significativo espaço ocupado na época por entidades de cunho religioso e pelas ONGs, muitas delas vinculadas aos movimentos sociais, conforme aprofundado no capítulo anterior.

Os movimentos sociais não podem ser pensados, apenas como mero resultados da luta por melhores condições de vida, produzidos pela necessidade de aumentar o consumo coletivo de bens e serviços. Os movimentos sociais devem ser vistos, também (e neles, é claro, os seus agentes), como produtores da história, como forças instituintes que, além de questionar o Estado autoritário e capitalista, questionam, com sua prática, a própria centralização/burocratização tão presentes nos partidos políticos (REZENDE, apud WARREN, 2011:51).

As ONGs desenvolveram, então, atividades centradas em atender muitas vezes os problemas sociais existentes e decorrentes deste processo histórico que gerou exclusão e pobreza, que são e têm causas profundas (estruturais), apresentando-se polissêmicas na sociedade capitalista, conforme podemos observar. É necessário percebermos, que nesta cena contemporânea, conforme nos qualifica Nogueira (2011), que “Não há direitos de cidadania em abstrato, a não ser como princípios éticos universais” (...) (2011:66).

Neste mesmo sentido complementa ainda: “A luta por direitos é um fator de avanço civilizacional e democrático, mas sua potencia somente se explicita quando se politiza (...)” (2011:66).

Portanto, o entendimento e o conhecimento acerca da dimensão de cada um destes conceitos (exclusão e pobreza) merecem uma discussão mais detalhada, juntamente com outros elementos. Para isso, elaborou-se uma matriz denominada de ferramenta de análise (Figura 01) que irá nos proporcionar a interpretação dessa(s) problemática(s), buscando compreender, na sua complexidade, os fatores históricos a elas vinculados, e, ao mesmo tempo, identificar novas tendências (inclusão e Bem Viver) nas suas respectivas configurações e relações.

4 EXCLUSÃO E POBREZA – INCLUSÃO E BEM VIVER: O RECORTE ANALÍTICO

A intencionalidade desta investigação orientou-se pela perspectiva de compreender se este processo histórico de exclusão e pobreza é percebido na atualidade por estas ONGs e se sua intervenção está centrada em contribuir verdadeiramente para “superar” essa realidade. O pressuposto aqui colocado é que muitas destas organizações atuam no individual para que determinados sujeitos sociais tenham “espaço” e “lugar” neste sistema mundializado e individualista no qual vivemos.

No entanto, um elemento importante a ser destacado é que na práxis educativa desenvolvida precisa-se considerar a universalidade destes sujeitos vendo estes igualmente na sua coletividade, possibilitando a eles terem uma real percepção das suas possibilidades e limitações ao invés de criar um “falso” movimento de inclusão. Com isso, torna-se imprescindível aqui observar e compreender até que ponto estas ONGs podem proporcionar, ou não, um ambiente necessário para que a educação desenvolvida nestes espaços não formais se constitua em porta de acesso como direito humano de cidadania e justiça social.

O referencial teórico utilizado para a estruturação da análise está dividido em **duas dimensões analíticas** inter-relacionadas cuja função é compreender as intervenções das ONGs e se suas práxis educativas tentam reverter o processo exclusão e pobreza.

A **primeira dimensão analítica** visa destacar os conceitos-chave da análise: **pobreza, exclusão**. Esse movimento de reflexão sobre os diferentes aspectos que envolvem esta dimensão implica aprofundar conceitos trabalhando-os dialeticamente na sua totalidade, ou seja, se temos pobreza é porque temos uma riqueza; se temos exclusão, por sua vez, temos um fenômeno oposto que se chama inclusão, e todos estes fatores permeiam nossa realidade e as relações sociais que se estabelecem.

Quando falamos em exclusão e inclusão social é necessário termos em mente o pensamento dialético onde em tais categorias uma não pode existir sem a outra. Portanto, existem várias formas de se trabalhar a dialética e esta se torna fundamental para se compreender o contexto da exclusão e da pobreza, seja

analisando-as na problemática da dita “modernidade” ou através do seu contexto histórico. Para isso, a fundamentação teórica sobre as duas categorias (pobreza e exclusão) é importante, pois favorece o entendimento de contornos mais precisos da problemática investigada e estudada.

O referencial elaborado sobre a Exclusão/Exclusão Social²⁶ possibilitou a análise de algumas definições, suas principais características e as diferentes interfaces, em especial, com a categoria pobreza, e com a segunda dimensão analítica onde aprofundaremos as categorias inclusão e Bem Viver²⁷.

Ao falarmos sobre o conceito de **exclusão**, podemos pensar ser esta uma expressão mais recente, tomando-a mais atual, mas recobrando o que antes era significado pelo termo marginalização, onde se designava uma parcela da população que não se integrava aos setores modernos da economia em relação aos valores dominantes, sendo eles a carência em relação à inserção no mercado de trabalho, à proteção social, à habitação, à cidadania etc.. “As discussões em torno do conceito de marginalidade social, nos anos 60 e 70 são hoje retomadas e acrescidas de novos componentes” (VERAS, 2010:30).

Em síntese, a exclusão é um processo complexo e multifacetado, numa configuração de dimensões materiais, políticas relacionais e subjetivas. É um processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2010:09).

Falando ainda sobre exclusão como processo, Castel (2006) coloca que os sujeitos sociais “excluídos” ou postos nesta situação são parte integrante e representativa da nossa sociedade e por isso é necessário olhar para essa questão mais que uma vez. O autor faz essa consideração sobre a “exclusão”, alertando que não se pode encobrir o significado, pois se deve procurar entender no que consiste o seu verdadeiro sentido.

Para Castel, a palavra exclusão nomeia situações de “degradação” que estão relacionadas a quem está em situação de risco, distinguindo o que ele chama de “zonas diferentes” da vida social. Para isso, ele destaca:

²⁶ Por autores como Castel (1998, 2006, 2008), Wanderley (2008), Wanderley (2010), Martins, (2009), Sawaia, Veras, Guareschi e Paugam, (2010).

²⁷ Dentre os autores ver Latouche (2009), Gudynas (2009), Mamani (2010).

(...) a tarefa da sociologia consiste, precisamente, em analisar esses “fatores” que precedem a exclusão para medir os riscos da fratura social: ver como funciona hoje a empresa, como se desfazem as solidariedades e desagregam as proteções que asseguram a inclusão na sociedade (...) Como situações limites se inscrevem num continuum de posições que interrogam a coesão do conjunto da sociedade. Na maior parte dos casos, o “excluído” é de fato um desfilhado cuja trajetória é feita de uma série de rupturas em relação a estados de equilíbrio anteriores mais ou menos estáveis ou instáveis (CASTEL, 2008:28).

A “*desfiliação*” (“*désaffiliation*”) aparece em Castel porque ele considera que a “*exclusão*” designa um estado, ou estados, de privação; uma situação imóvel. E a constatação das carências não permite perceber os processos que geram estas situações. A categoria “*desfiliação*” aprofundada por ele designa uma trajetória e o processo que a está engendrando na sociedade.

Observa-se, assim, uma multiplicação de categorias da população que sofrem um déficit de integração com relação ao trabalho, à moradia, à educação, à cultura, etc., e, portanto, pode-se dizer que estão ameaçadas de exclusão. Esses processos de marginalização podem resultar em exclusão propriamente dita, ou seja, num tratamento explicitamente discriminatório dessas populações (CASTEL, 2008:47-48).

Para Castel (2008), a exclusão tem causas mais profundas e temos a necessidade de nos integrar sobre as dinâmicas sociais globais responsáveis por estes desequilíbrios atuais. O que deve estar em questão é a importância de percebermos isto e reconstruirmos essa lógica a fim de que se possam reparar as rupturas do tecido social.

Neste mesmo sentido, ele complementa:

(...) parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um disfuncionamento social que controlar os processos que o acionam, porque a tomada de responsabilidade destes efeitos pode se efetuar sobre um modo técnico, enquanto que o controle do processo exige tratamento político (CASTEL, 2008:36).

Dada a importância teórica desse tema, e suas implicações para os entendimentos das demais categorias pobreza — inclusão e Bem Viver — é importante retomar aqui e fazer uma relação sobre o conceito de Exclusão “*desfiliação*” trabalhado por Castel, onde os indivíduos que se encontram nesta situação passam por rupturas e estes muitas vezes não se dão conta de tais processos e por isso não conseguem superar tais situações.

Sobre este assunto, Albuquerque (2003) coloca que:

É preciso dar-se conta que tentar entender as mudanças sociais sem levar em consideração estes pressupostos induz a uma compreensão do social cujo caráter pode ser de extrema generalidade que impede de encontrar os elementos estruturantes destas transformações. Não conseguimos passar de análises abrangentes e amplas, porque as mudanças se revestem de diversas formas: o social se apresenta como a realidade plural. Nosso tempo é constituído de numerosas mudanças culturais, políticas, sociais, que não são independentes das transformações econômicas, mas que não se explicam apenas pelo econômico. Este cenário do mundo contemporâneo se caracteriza pela afirmação triunfante do (neo)liberalismo e racionalidade instrumental, que respondem às vezes como eco e às vezes como dissonância ao individualismo, egotização da cultura, modificação de identidades coletivas, pela passagem das relações pautadas pela norma à espontaneidade. Assim sendo, é preciso ter presente o modo como estas mudanças são percebidas pelas pessoas (2003:21-22).

Deste modo, relacionando tal categoria com a temática da pesquisa, é importante identificarmos na análise até que ponto a práxis educativa desenvolvida pelas ONGs pode ser um instrumento capaz de fazer compreender o mundo na sua totalidade histórica a fim de se superar a pobreza e levar ao bem viver.

Castel (2008) coloca que é importante repensar a conjuntura social e econômica que vem se transformando nestes últimos anos e que para isso torna-se necessário compreender a problemática das desigualdades sociais para compreender a exclusão social que está posta em nossa sociedade mundializada.

Interessante destacar aqui que para falarmos de exclusão é importante tomarmos consciência do caráter coletivo e das suas dinâmicas, pois “Falar de “excluídos” sem fazer referências a estas dinâmicas é retificar indivíduos dessocializados, como abandonados a si próprios, esquecendo que eles vivem um destino coletivo, pois a própria desqualificação social é uma dinâmica coletiva” (CASTEL, 2006:71).

Wanderley (2010) reafirma que a concepção de exclusão não pode ser vista individualizada e sim deve levar em consideração o contexto social e os problemas sociais a ela vinculados onde se torna importante compreender os princípios de origem e seu funcionamento, que atinge cada vez mais todas as camadas sociais.

Torna-se necessário compreender a exclusão na contemporaneidade e suas diferentes formas de manifestação “(...) uma vez que tende a criar intencionalmente indivíduos inteiramente desnecessários ao universo produtivo, para os quais parece não haver mais possibilidade de inserção” (WANDERLEY, 2010: 25).

É importante localizar neste contexto as colocações de Martins (2009), quando ele coloca que não podemos levar a exclusão a certo reducionismo

interpretativo atribuindo e vinculando mecanicamente os problemas sociais como se não tivesse explicações para estes. A força desta perspectiva é tão significativa que a (re) inclusão se dá apenas no plano econômico e que deveria se dar pelo social. Este processo “(...) cria uma sociedade paralela que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político” (MARTINS, 2009:34).

Para compreender estas conexões da dinâmica social na atual sociedade, Guareschi (2010) coloca que é fundamental primeiro entender exclusão social, as relações de dominação, exploração, as relações de trabalho, da flexibilização tanto do consumo como do mercado refletindo essencialmente sobre o que está implícito. “O grito dos países e grupos dominantes é “competir”. Mas a competição implica exclusão” (GUARESCHI, 2010:155).

É importante acrescentar aqui as contribuições de Vieira, Furini, Nunes e Libório (2010) quando eles afirmam que a exclusão social necessita ser bem compreendida, sendo isto relevante, pois as políticas sociais na atualidade são reformuladas e tomam como base o que se entende por essa expressão. Complementam, ainda, que é interessante analisar “Os conceitos de desigualdade e pobreza às vezes são confundidos com o de exclusão social, daí entendemos necessário abrir um parêntese e sucintamente, esclarecer as diferenças entre eles”. (VIEIRA et al, VIEIRA, FURINI, NUNES, LIBÓRIO, 2010:36).

Desta forma, com o desafio de desvendar essa temática da exclusão/exclusão social, é importante perceber a relação desta com a categoria desigualdade/desigualdade social²⁸. Seguindo a lógica, é fundamental relacionar a categoria da exclusão com a **categoria pobreza**²⁹, pois a intencionalidade aqui é de esclarecer e situar melhor estas abordagens.

Cabe aqui esclarecer brevemente que, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, a pobreza é um fenômeno complexo, que envolve outras dimensões além da renda (como o acesso a serviços, o exercício da cidadania etc). Ela é classificada em absoluta, relativa e extrema.

²⁸ Para isso, as contribuições elaboradas por Martins (2009) e Vieira, Furini, Nunes Libório (2010), exploram esta temática de maneira significativa.

²⁹ As argumentações trazidas por Lesbaupin (2002), Bajoit (2006), Valla, Stotz e Algebaile (2005), Cimadamore e Cattani, (2007), Ferrarini, (2008), Arregui e Wanderley (2009) são importantes acerca da definição deste termo.

Ao falarmos sobre o conceito de pobreza, é importante considerarmos as contribuições de Arregui e Wanderley (2009:147), que se baseiam na colocação do Instituto de Estudos Especiais (daqui em diante IEE). A pobreza é produzida e reproduzida no seio das relações sociais, não dependendo apenas da renda, mas também do acesso ou da falta de acesso aos serviços sociais, a espaços de participação, bem como a possibilidade de usufruir da riqueza material e imaterial socialmente construída.

Octávio Ianni, ao falar sobre o sistema, completa a discussão dizendo que “Em outros termos, a mesma sociedade que fabrica a prosperidade econômica fabrica as desigualdades sociais que constituem a questão social” (IANNI, 1991:10).

A noção de pobreza destacada por Paugam (2010) refere-se aos pobres como sendo um conjunto intolerável pela sociedade, desvalorizados, estigmatizados, inferiorizados e colocados em situação de isolamento. Sobre o ponto de vista econômico, é marcado por uma profunda degradação do mercado de trabalho e oriundos de categorias sociais diferentes.

A pobreza é definida no espaço social por Cimadamore e Cattani (2007) como parte de um resultado da ação dos agentes e dos processos em que estes atuam historicamente, podendo ser observado que a pobreza e desigualdade estão ligadas e se reproduzem à medida que encontram contextos políticos, econômicos e sociais “favoráveis”, afirmando ser este um dos principais problemas latino-americano enfrentado na atual conjuntura histórica.

Ao definir o termo “pobre”, Bajoit (2006) coloca que é necessário ir mais fundo na sua terminologia, procurando entender as causas da pobreza, tentando identificar as razões que levaram a ela e como se poderia sair desta situação. Isso permite entender suas causas e consequências, introduzindo um olhar mais sociológico sobre tal contexto, auxiliando a criar políticas para minimizar a pobreza. É importante observar aqui a relação da definição de Bajoit e Castel onde ambos colocam que é necessário compreender para poder intervir.

Destaca Castel (2006) que a sociedade contemporânea tem gerado novas transformações nas relações de trabalho, o que ele identifica como o surgimento de uma “nova pobreza” e que exige novas análises sobre esta conjuntura social.

O termo “Nova Pobreza” destacado por Castel (2006) também aparece em Wanderley (2010), Estivill (2006), dentre outros. É utilizado para designar os desempregados de longa duração e que foram expulsos do mercado produtivo,

vítimas de uma sociedade moderna e de um mercado econômico. Terminologia esta utilizada no debate Europeu, antes do surgimento do conceito da exclusão social.

Para Wanderley (2010), a pobreza contemporânea é percebida como um fenômeno multidimensional, atingindo tanto os indigentes, analfabetos subnutridos, quanto os migrantes, discriminados. Estes últimos classificados com precários no mercado de trabalho. Essa precarização do acesso aos serviços públicos e ausência de poder, dentre outros fatores, associa a pobreza à exclusão e às desigualdades, devendo ser pensada a exclusão social a partir dos princípios democráticos como nova manifestação da questão social.

Dito de outra forma, Wanderley (2010) complementa essa questão colocando ainda:

Assim, a pobreza e exclusão no Brasil são faces de uma mesma moeda. As altas taxas de concentração de renda e de desigualdade persistentes em nosso país - convivem com os efeitos perversos do fenômeno do desemprego estrutural. Se de um lado cresce cada vez mais a distância entre os “excluídos” e os “incluídos” de outro essa distância nunca foi tão pequena, uma vez que os incluídos estão ameaçados de perder seus direitos adquiridos (2010: 26).

O tema ganha complexidade e significação analítica na medida em que não é apenas uma nova forma de se referir à velha pobreza, mas sugere mudanças no fenômeno da pobreza urbana e está ligado, em vários autores, à discussão sobre a crise de certo modelo de sociedade – que pode ser a sociedade salarial ou mesmo a sociedade centrada no trabalho.

Estes ajustes e a complexidade desta relação, com maior ou menor intensidade, geraram questões sociais como a quebra dos direitos, precariedade das relações de trabalho, a fome, o analfabetismo, a falta de saneamento básico, a degradação do meio ambiente, dentre outras situações que resultam deste processo e que trouxeram mais complicadores que soluções.

Retomando a questão das desigualdades, outro tema que deve ser destacado é quando Arroyo (2010) coloca que:

Neste quadro, o que preocupa como questão social no Estado e suas políticas educativas são as reações das vítimas, inclusive crianças e adolescentes e jovens, a essa massificação da pobreza e das desigualdades, tanto nos campos como nas periferias urbanas (2010:1993).

O desenvolvimento passa a ser atrelado à transformação econômica e às suas relações com o mercado e as desigualdades sociais passam a ser consideradas principalmente pelos “(...) processos de exploração econômica e dominação política, ao lado de outros fatores importantes, tais como territoriais, demográficos, étnicos, de gênero” (WANDERLEY, 2008:59).

Conhecer estas transformações quanto à sua dinâmica de evolução e à trajetória torna-se importante para entender o caso brasileiro, pois o crescimento das desigualdades sociais foi acirrado por este fenômeno da mundialização, acentuando a exclusão social e determinando um grande número de pessoas colocadas à margem deste processo, constatando-se que o Estado “(...) continua sendo o elemento-chave na manutenção clientelista de privilégios e, conseqüentemente, na distribuição injusta da riqueza social” (CIMADAMORE; CATTANI, 2007:12).

Cabe dizer aqui que o crescimento econômico não implica necessariamente crescimento social; portanto, não basta afirmar que um determinado país produziu mais. É necessário observar o que está sendo produzido, para quem está direcionada esta produção e quais os impactos sociais a ela atrelados (GRADREY; CATRICE apud ARREGUI; WANDRELEY, 2009: 148).

A pobreza, produzida e reproduzida no seio das relações sociais, depende não apenas da renda, mas também do acesso ou falta de acesso aos serviços sociais, a espaços de participação, ao poder e possibilidade de usufruir da riqueza material e imaterial socialmente construída. A mensuração da pobreza, em termos de renda é elemento indispensável para a elaboração de diagnósticos, mas está longe de esgotar a análise dos fenômenos nela contidos; daí seu inerente caráter multidimensional e a indispensável utilização de uma grade analítica que dê conta das relações existentes (IEE apud ARREGUI; WANDERLEY, 2009:147).

Dentre estas temáticas aqui propostas, um ponto analítico importante que não podemos deixar de mencionar é o conceito de vulnerabilidade social. Para isso, torna-se necessário resgatar seu princípio histórico trazendo para o debate a sua concepção e relação com os demais significados³⁰.

Para tanto, é necessário fazer a ligação epistemológica, direcionando à reflexão a fim de se analisar e compreender que a pobreza e a exclusão social têm uma dimensão estrutural e elucidar estes diferentes significados relacionando-os na atualidade, proporcionando uma discussão mais detalhada, a fim de perceber a

³⁰ O aprofundamento teórico apresentado Arregui e Wanderley (2009) é categórico e esclarecedor colocando que é importante relacionar esta terminologia a questões mais amplas e estruturais.

relação destes num contexto mais geral. Ao trazer a discussão para a presente dissertação, no “específico”, torna-se importante ter a leitura sobre estes diferentes aspectos, ao mesmo tempo em que identificá-los na relação com a práxis educativa desenvolvida pelas ONGs como estratégia de intervenção em espaços não formais e se estas podem ou não levar a superação destes processos.

Na **segunda dimensão analítica** aprofundaremos as categorias **inclusão** e **Bem Viver**. Para isso, é importante compreender que o conceito de **inclusão** deve ter por princípio o reconhecimento do sujeito como ser integral; parte do processo. Neste sentido, é necessário problematizar o atual modelo de sociedade, a fim de que se perceba a importância das pessoas terem acesso a todos os recursos dentro de uma sociedade, e que isso se constitua como um princípio comum a todos onde a diferença seja um potencial que atualize os diversos modos de condição humana, levando esta à prática do Bem Viver.

A naturalização das noções de inclusão, competência, empregabilidade, qualidade total, empreendedorismo, equidade, capital social, etc. tem um potente papel na sedimentação da atual estratégia de construção da hegemonia do sistema capital e orientação de políticas não universais, de inclusão forçada, fragmentária e descontínua (FRIGOTTO, 2009:73).

A partir dessa consideração, entenda-se aqui a prática inclusiva como um dispositivo de transformação social, no qual se confluem desejos de superação e resistência à institucionalização da exclusão e da pobreza (instituído), caracterizando-se numa perspectiva integradora e de uma aprendizagem multidimensional da construção coletiva pelos agentes do processo educativo, tendo como fim a formação de sujeitos ativos e conscientes da realidade em que estão inseridos (instituinte).

A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (MARTINS, 2009:32).

Desta forma, para compreender a realidade, é fundamental que se possa pensar metodologicamente a fim de identificar se as ações levam verdadeiramente à prática inclusiva. Torna-se importante que a práxis educativa ofereça a possibilidade dos sujeitos construir e se apropriarem do conhecimento circulante como forma de compreender e transformar efetivamente a realidade que os cerca.

Deve-se, portanto, observar a ética como princípio integrador e que fundamenta todas as ações, principalmente quando a prática relaciona-se aos sujeitos, grupos, organizações e suas respectivas redes. Para isso, é importante ter a clareza dos conceitos acima mencionados e perceber como estes interagem no cotidiano.

Ao contrário, a atuação fica focada deixando de tratar os sujeitos universalmente para considerar as necessidades individuais como pessoas específicas. Logo, o incluir aparece na lógica do mercado. Dito de outra forma, a inclusão aparece mais como uma ilusão do que efetivamente uma proposta à prática da cidadania e do Bem Viver. “A formação para a cidadania é um processo lento e profundo, que leva gerações” (DEMO, 2001: 53), mas que é possível fazer. Neste mesmo sentido, Morin (2000) e Freire (1987, 1996, 2000) colocam que a educação precisa priorizar a formação humana, compreendendo suas relações com o mundo, com os outros e com os problemas da realidade.

Torna-se importante aqui aprofundar o conceito de cidadania. E para percorrer esse caminho, busquei apoio teórico em Demo (2001), quando ele coloca que a cidadania³¹ só pode ser concebida quando uma sociedade tem seus direitos e deveres reconhecidos num sentido mais amplo. Por sua vez, do lado dos direitos, temos os direitos humanos como integrais e os deveres aparece com um compromisso comunitário de cooperação coletiva e da co-responsabilidade. Para Demo não há cidadania sem o ator principal que é o cidadão, sendo este consciente sabendo onde vive, num cenário de conflitos de interesses. Neste contexto é importante ter consciência das injustiças e dos direitos para assim se vislumbrar estratégias na busca de se mudar o rumo da história.

Por outro lado, Boaventura de Souza Santos (2010) irá nos colocar que existe uma relação complexa entre cidadania e subjetividade e que esta fica mais ainda quando falamos em emancipação. Tudo isso porque, ao transformar cidadania em direitos e deveres, esta enriquece a subjetividade abrindo novos olhares. Porém, ao fazer por este lado, o sistema a reconduz à individualidade, transformando os sujeitos em unidades iguais no interior de administrações (públicas e privadas)

³¹ Cidadania aqui entendida diferente da postulada pela Grécia antiga e de seus fatores históricos que tinham os cidadãos como um grupo pequeno de elite da qual a cidadania era consentida e tutelada da pelo Estado e pelos seus donos (DEMO, 2001).

passíveis das estratégias de reprodução da força de trabalho pelas vias do consumo.

Neste presente é necessário ter a compreensão das diversas lutas sociais por cidadania que tiveram um marco importante na história como princípio horizontal da comunidade e submetendo à reflexão a verticalidade da política; Estado e cidadão. “Em face disso, não surpreende que neste período se tenha agravado a tensão entre subjetividade e cidadania. Por um lado o alargamento da cidadania abriu novos horizontes ao desenvolvimento da subjetividade” (SANTOS, 2010:245). Em face deste sentido, Santos (2010) complementa ainda que, para a compreensão, “a cidadania não é, por isso, monolítica; é constituída por diferentes tipos de direitos e instituições; é produto de histórias sociais diferenciadas protagonizadas por grupos sociais diferentes” (SANTOS, 2010:245).

É possível então pensarmos sobre o ponto de vista da emancipação em novas formas de cidadania, mas coletivas e não tão individualizadas, mais presente em direitos e deveres, tendo a participação como um dos princípios fundamentais, não esquecendo para isso das configurações do Estado nesta sociedade capitalista e de que com opressão não podemos pensar em emancipação (SANTOS, 2010).

Cabe dizer, que na perspectiva “pós-moderna”, Santos (2006) defende a “subjetividade emergente³²” pautada na racionalidade aberta, diferente da subjetividade vinculada ao conformismo por se basear na racionalidade fechada com característica técnico-instrumental. Esta subjetividade emergente envolve pensamentos, emoções conscientes e inconscientes que formam nossas concepções, geram atitudes, gestos éticos e políticos no ser humano empenhado em desenvolver alternativas de lutas com objetivo de construir projetos individuais e coletivos respaldados em valores que buscam uma vida melhor para todos. Para essa subjetividade, emergir é necessário para que a pessoa conheça a si própria e ao mundo por intermédio do conhecimento – emancipação usando a lógica emancipatória.

Para se chegar a uma inclusão social como objetivo substancial onde os sujeitos partilhem os mesmos espaços e busquem coletivamente seus objetivos,

³² Subjetividade emergente - termo utilizado por Boaventura de Sousa Santos para falar de uma subjetividade que por não ser subserviente no trilhar da trajetória pessoal se faz e refaz ao explorar as possibilidades emancipatórias com base em um conhecimento prudente para uma vida decente.

introduzimos aqui a outra categoria de análise: a prática do **Bem Viver**³³. Para o desdobramento deste conceito, Acosta (2009) coloca que o “Bem Viver” não está associado ao “bem estar” ocidental e que, para entender esse conceito, é necessário recuperar a cosmo visão dos povos indígenas.

Mamani (2010) parte do princípio de que o Bem Viver é um processo que está emergindo hoje a partir de tudo que estamos vivendo no mundo “moderno”, mas este é um conhecimento ancestral indígena, dos povos originários que provém de um dos paradigmas mais antigos que é “Paradigma comunitário da cultura e da vida para o Bem Viver” sustentada em uma forma de viver em uma prática cotidiana do respeito, da harmonia e do equilíbrio compreendendo a vida como inter-relacionada com tudo.

A visão ocidental do capital como valor fundamental gerou profundos abismos entre ricos e pobres. Frente a esta realidade, surge a resposta à cultura da vida que corresponde ao paradigma comunitário e não individualista, constituído dentro dos princípios que se pretende reconstruir a harmonia e o equilíbrio da vida.

Na busca por aproximar os conceitos e ao mesmo tempo inter-relacioná-los, requiere-se aqui abrir um breve parêntese ao passo que podemos identificar que o conceito de Bem Viver relaciona-se ao conceito de cidadania conforme explicitado anteriormente por Demo e Boaventura. Desta forma, o Bem Viver implica um questionamento substancial das ideias contemporâneas de desenvolvimento, em especial seu apego ao desenvolvimento econômico e sua incapacidade para resolver os problemas da pobreza e os impactos sociais por estas causados.

Por isso é importante saber que existem três pontos essenciais para se abordar a construção do Bem Viver; que seriam, no plano das ideias, do discurso e das práticas, ou seja, é pelas ideias que se encontram os questionamentos sobre as bases conceituais do desenvolvimento como forma para entendermos as questões essenciais sobre a concepção de mundo atual em que vivemos; ao discurso cabe a possibilidade de avaliarmos como este se materializa na prática, refletindo, por exemplo, sobre o crescimento econômico, consumo, qualidade de vida ao passo em que vemos outros caminhos e outras formas que não esta posta; e no campo das práticas estão situadas as ações concretas as formas alternativas de promover o

³³ “Según la ideología dominante, todo el mundo quiere vivir mejor y disfrutar de una mejor calidad de vida. De modo general asocia esta calidad de vida AL producto interior bruto de cada país. Sin embargo, para los pueblos indígenas originários, lá vida no si mide únicamente em función de La economía, nosotros vemos La esencia misma de La vida” (Mamani, 2010:21).

desenvolvimento e que leve em consideração para isso estas forma não convencionais ditadas pelo mercado. O grande desafio é juntar este processo em estratégias e ações concretas e que estas se traduzam em posturas para chegarmos ao Bem Viver.

O ponto a destacar é o seguinte, Mamani (2010) faz uma reflexão extremamente interessante sobre o paradigma ocidental dos povos indígenas. Ele coloca que o paradigma individual “ocidental” que está vigente determina as relações sociais jurídicas e da vida e está levando a sociedade a sua própria desintegração. Para este paradigma o mais importante é a acumulação do capital e por isso estamos vivendo uma crise sem precedentes, isso, pois a lógica de mercado é da exploração extrema, do consumo em consequência a depredação dos recursos naturais e da própria vida.

Por outro lado, o paradigma originário dos povos indígenas concebe a vida na sua forma comunitária não só como relação social, mas como uma profunda relação com a vida. Os problemas globais necessitam soluções globais e estruturais. Este paradigma da cultura da vida emerge da visão que tudo está unido e integrado e existe uma interdependência entre tudo e todos. É uma resposta para viabilizar a resolução dos problemas sociais internos, se não para resolver os problemas globais³⁴ da vida.

O importante é o ser humano pensar, refletir e se perguntar e ver como era antes e como está agora, como está se sentindo. Para reconstituir, precisamos ter uma consciência comunitária para o Bem Viver, onde devemos compreender a nós e aos outros numa integração permanente, pois uma reflexão interna imediatamente gera uma repercussão externa, mas não simultânea e assim temos que ir dialogando e construindo.

Havendo essa reflexão interna, vamos pensar para onde estamos caminhando? É possível viver melhor com acumulação econômica? É importante ir mais além do que o meramente racional e desenvolvermos essa visão

³⁴Latouche (2009) coloca que a Terra está reduzida na sua capacidade de regeneração, pois não consegue acompanhar a demanda, ou seja os recursos naturais são transformados em uma velocidade impressionante em resíduos mais que a natureza possa se recuperar. Complementa ainda *“cada americano consome aproximadamente 90 toneladas de materiais naturais diversos, um alemão 80 um italiano 50 (ou seja, 137 kl por dia). Em outras palavras, a humanidade já consome quase 30% além da capacidade de regeneração da biosfera. Se todos vivêssemos como nós franceses, seriam precisos três planetas contra seis para acompanhar nossos vizinhos americanos”* (LATOUCHE, 2009: 28-29).

multidimensional da capacidade de perceber outros aspectos importante da vida, além do material em especial aquilo que determina nossas vidas.

Acosta coloca que, para promover novas formas de desenvolvimento, implica em revitalizar a discussão política que fica obscura pela visão economicista. É necessário regatar os verdadeiros pontos de sustentabilidade. Isso significa dizer a importância da construção coletiva como um novo pacto de convivência social, sendo essencial construir espaços superando as práticas neoliberais. O Bem Viver “(...) busca uma vida armónica. Es decir equilibrada entre todos los individuos y las colectividades, con la sociedad y con la naturaleza (...) con y función de otros seres humanos, sin pretender dominar la naturaleza” (ACOSTA, 2009:05).

Neste mesmo sentido, complementa Acosta (2009) ainda:

El mercado por si solo no es la solución, tampoco lo es lo Estado. el subordinar el Estado al mercado, conduce a subordinar la sociedad a las relaciones mercantiles y al egolatrismo individualista (2009:05).

Outro estudo que deve ser destacado quando se fala em Bem Viver é a contribuição de Gudynas (2009), quando ele coloca que o Bem Viver representa a inclusão e a equidade, sendo este integral tanto no social como no ambiental.

Mamani (2010) esclarece que a promessa de desenvolvimento da modernidade e do progresso faz acreditar que podemos deixar de ser pobres e alcançar um melhor nível de vida, mas fizeram acreditarmos que o Estado era um mal administrador e para tanto o capital privado deveria intervir para termos uma verdadeira rentabilidade e que temos uma grande quantidade de recursos minerais, solo fértil, petróleo, gás e muitos outros.

No entanto, na atualidade podemos perceber a grande crise vivenciada pelo capitalismo mundial e que mais uma vez está direcionando a crise a somente a questão de gestão e administração, não se importando com o futuro da humanidade, com o patrimônio cultural e com a vida. É importante percebemos que a economia atual concebe a vida individualista, competitiva e orientada para o capital. O capitalismo, por sua vez, degrada a vida, os bosques, contamina rios causando a desaparecimento de muitas espécies através da exploração processada de diferentes formas. Para este sistema, os animais, as plantas, as montanhas os rios, constituem-se como um recurso. Portanto, para o capitalismo o mais importante é o capital. Já para os povos originários que visam o sistema comunitário a vida é o mais

importante. É necessário neste momento reconceituar o termo comunidade que para o ocidente se entende como uma unidade dentro da estrutura social e os componentes são os seres humanos.

Por outro lado, no paradigma dos povos indígenas, a comunidade é compreendida como unidade e estrutura da vida e que o ser humano é uma parte desta unidade, ou seja, animais, insetos plantas, montanhas, ar, água, sol também fazem parte desta comunidade e todos são importantes para o equilíbrio e a harmonia da vida e o desaparecimento ou a degradação de uma espécie e a degradação da vida. Portanto, Bem Viver é respeitar toda a forma de existência cuidando e respeitando a vida.

Torna-se possível aqui fazer uma relação com o que Boaventura de Souza Santos (2006) coloca sobre a proposta da racionalidade cosmopolita, onde temos que seguir uma trajetória inversa, ou seja, expandir o presente para contrair o futuro, pois somente desta forma será possível criar o espaço/tempo necessário para conhecer e valorizar a experiência social vigente no mundo de hoje. Somente desta forma poderemos evitar o grande desperdício das experiências vivenciadas no cotidiano.

E desta forma, para expandir o presente, será necessária a sociologia das ausências e para retrair o futuro é necessária a sociologia das emergências. Assim, a sociologia das ausências “trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é como uma alternativa não-acreditável ao que existe” (SANTOS, 2006: 786). Complementa ainda dizendo que “o objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2006:786).

Por sua vez, a sociologia das emergências forma-se para substituir o vazio do futuro por um futuro de possibilidades plural e concreta, aonde vão se construindo no presente ações cuidadosas e concretas. Cabe dizer que “a sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas” (SANTOS, 2006:786).

Penso que, a partir de tais sistematizações, esta segunda dimensão analítica, em particular, justifica-se pela necessidade de não apenas investigar um universo de significativa representatividade e atuação como o das ONGs, mas, acima disso, identificar na atualidade se a ruptura do ciclo da pobreza ou não se dá em função do

modo como o conceito de exclusão/pobreza/inclusão/Bem Viver é entendido por estas organizações, e de que forma elas intervêm a partir deste entendimento na realidade historicamente constituída.

Neste sentido, destacamos a importância de ter presente o conceito trabalho para compreender as questões derivadas dos problemas que o capitalismo provoca³⁵. Neste aspecto, é importante e necessário proceder nossa análise sob duas grandes concepções: de trabalho e labor³⁶, referência no sistema capitalista, assim como entendê-lo no processo histórico; e outra com base no processo de desenvolvimento humano, compreendendo-o na sua integralidade e coletividade, identificando como ele pode possibilitar caminhos ou vias de acesso para outras formas de inclusão social. Ainda nesta dimensão, com vistas a ampliar e complementar o objetivo desta reflexão, de outro lado, é importante analisar o conceito sobre políticas sociais³⁷ que esclarecerá, aprofundará e inter-relacionará tais temáticas.

Neste contexto de apresentação dos principais conceitos necessários ao desenvolvimento de análise desta segunda dimensão também há a necessidade de inter-relacionar estes assuntos com a temática e os princípios dos movimentos sociais e das Organizações Não Governamentais³⁸.

A intencionalidade aqui é caracterizar o processo de intervenção desenvolvido pelas ONGs. E como um pesquisador vinculado a um Programa de Pós-Graduação, em educação, cabe aqui identificar, avaliar e descrever as contribuições destas ONGs, em especial para a dimensão educativa sobre sua práxis desenvolvida, pois há uma questão importante a ser ressaltada, como bem coloca Freire é que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem

³⁵ Sobre este assunto os estudos realizados por Off (1989), Ribeiro, (1998), Wallerstein (1999), Antunes (1999, 2011), Frigotto (2002, 2005), Rifkin (1995), Chesnais, (2003), Filho (2003, 2004), Mézaros (2007, 2008), Grazia, (2008), Branco (2009), Tristão, Lupatini, Lara (2009), Cattani e Holzermann (2011), são leituras imprescindíveis, pois, apresentam uma relevante análise histórica que pode colaborar para a compreensão de questões concretas da realidade que está posta.

³⁶ Para Hannah Arendt (2007) o labor é a atividade que existe para produzir tudo que é vital ao homem. Ele "produz" o necessário para o desenvolvimento biológico do homem e está vinculado à conservação da espécie e da vida.

³⁷ Ver também os conceitos elaborados por Wanderley (2008), Arregui e Wanderley (2009), Yazbek, (2009) e de cultura política trazida por Gohn (2011).

³⁸ Torna-se importante para compreender a pluralidade das ações, as produções conceituais de Gohn (2009, 2010), Souza, (2010), Ribeiro (1998, 2009), Warren (2011). Além destes autores recomendam-se os dois periódicos da revista Serviço Social & Sociedade que na edição nº58 de 1998 traz a temática “Terceiro Setor e Movimentos Sociais” e na edição nº59 de 1999 aborda o assunto “Espaço Público, cidadania e Terceiro Setor”. Cabe destacar que na busca do referencial bibliográfico identificamos que a referida revista atualmente (2012) lançou a edição de nº 110 e as duas únicas edições que abordaram este assunto em específico foram estas mencionadas.

a qual a teoria pode virar blábláblá e a prática ativismo” (FREIRE, 1996: 12). O autor complementa ainda:

A construção da produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar de perguntar (1996: 33).

Por este ângulo, tornou-se importante compreender o surgimento das ONGs na sociedade brasileira, como vimos nos capítulos anteriores, onde mencionamos a origem de muitas destas, ou seja, a “metamorfose por que passou e passa o estado, as suas possíveis relações com os movimentos sociais e as ONGs como espaço público e/ou privado” (SOUZA, 2010:11).

Souza (2010) definiu ainda que as ONGs vêm no decorrer dos últimos anos passando por mudanças, seja na perspectiva da relação com a sociedade seja com os movimentos sociais e que de certo ponto as pesquisas desenvolvidas nos contextos educacionais deixam certo vazio na busca por identificar o papel formativo desenvolvido por estas na atualidade, apresentando-se ainda como muito elementar. “Isso quer dizer que a produção teórica sobre este assunto é escassa, situação no mínimo surpreendente em face da relevância dada às políticas educacionais alternativas que vem sendo desenvolvidas pelas ONGs” (SOUZA, 2010:19).

Gohn (2010), analisando as colocações de Touraine sobre os movimentos sociais, identifica que sua preocupação centra-se na importância de procurar entender os processos sociais a que estes estão vinculados não meramente para reafirmar esta, mas negar determinadas práticas nela existente. Para ele é na sociedade que se centra a criação das normas, identidades e instituições ao mesmo tempo em que se dão as relações sociais de resistência e dominação. Touraine complementa ainda colocando que é isso o relevante a ser identificado e não o “repertório de suas ações”.

É com base nestes dois significados de ONGs e Movimentos Sociais que se complementa e se desdobra esta segunda dimensão analítica num processo dialético para compreender a práxis educativa desenvolvida em espaços não formais de intervenção, sendo importante como alicerce teórico de análise aprofundar o entendimento sobre os temas que envolvem a presente investigação.

Ainda nesta perspectiva, torna-se necessário articular estes significados aos conceitos de Educação Formal, Educação Informal e Educação Não formal trazidos por Gohn (2010, 2011), que vem configurar o espaço de intervenção e esclarecer estas práticas.

A concepção de educação não formal trazida por Gohn (2006) sobre as atividades desenvolvidas em espaço não formais, segundo a autora, designa um processo com várias dimensões como, por exemplo, pode-se citar 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. Portanto, a educação não formal proporciona uma aprendizagem ampla de conteúdos que possibilitam aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista da compreensão do que se passa ao seu redor.

Na busca da compreensão e articulação dos diferentes significados sobre os conceitos aqui trabalhados nesta segunda dimensão analítica é importante trazer aqui a relação deste conceito de educação não formal com o conceito de cidadania e de Bem Viver, sendo importante este destaque, pois faremos uma relação destes com as informações investigadas na pesquisa.

Para Gohn (2010), ao se articular os processos educativos num sentido amplo de formação dos cidadãos, pode ser um sonho ou uma utopia, porém fazem-se necessários na sociedade atual. A autora define que a educação formal opera nos espaços escolares como instituições regulamentadas por lei e com base em diretrizes estabelecidas nacionalmente.

Ao diferenciar conceitualmente, Gohn (2010) propõe que a educação informal tem como base de referência a família, os amigos, os vizinhos, caracterizando estes como agentes educadores. Já a educação não formal é aquela que se aprende fora da escola, onde há processos interativos que são construídos coletivamente e que não são herdados, mas sim adquiridos.

Nesta perspectiva, com base no conceito ampliado de Educação trazido por Gohn, sistematizou-se o seguinte quadro para melhor visualizarmos tais definições:

Quadro 01 – Conceito ampliado de educação³⁹.

Campos do desenvolvimento	Educação Formal	Educação Informal	Educação Não Formal
Espaços	Na escola	Amigos, família, igreja, bairro, clube. Etc. Está ligada aos valores Culturais.	Se aprende em espaços e ações coletivas e cotidianas.
Quem desenvolve?	Professores	Pais, amigos, família, comunidade.	É o outro aquele que estamos interagindo. Aqui temos o educador como mediador do processo.
Onde educa?	Escola – Espaços representados pela lei.	Espaços demarcados, rua, bairro, comunidade, igreja etc.	Locais interacionais e intencionais.

Com base em tais referenciais é possível perceber que a educação não formal tem uma intencionalidade e busca capacitar às pessoas para se tornarem cidadãos “do” e “no” mundo. Tem como finalidade última a abertura do conhecimento sobre o mundo reconhecendo nossa inserção e relações.

Um modo de educar é constituído como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos que participam. A construção das relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania (GOHN, 2010: 19).

Cabe um rápido comentário sobre esta última prática. Para isso, torna-se importante fazer aqui a articulação deste conceito com o de Freire (1996) onde o “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996:21). Neste mesmo sentido, Freire (1987) complementa que “é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (1987: 38).

Mészáros (2008), seguindo esta mesma linha, defende que a educação deve ser continuada. Sustenta que é importante romper com a lógica do capital. Para ele, educar é um processo de conscientização, pois atualmente estamos vivenciando o que alguns chamam de “*novo analfabetismo*” porque se explicam determinadas situações, mas muitas vezes não se entende o real significado.

³⁹Quadro sistematizado a partir do conceito ampliado de educação definido por Gohn (2010).

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008: 65).

Com a clareza dos conceitos acima mencionados, esta reflexão só será possível se em todos os momentos a teoria estiver relacionada com a práxis educativa baseada no respeito, na solidariedade, na união e considerar que possam se estabelecer novas formas de convivência humana. Nessa perspectiva deve considerar os sujeitos em seu processo histórico e envolvendo-o ativamente.

Qualquer que seja o caminho metodológico construído ou reconstruído, é de suma importância atentar para o papel dos agentes mediadores no processo: os educadores, os mediadores, assessores, facilitadores, monitores, referências, apoios ou qualquer outra denominação que se dê para os indivíduos que trabalham com grupos organizados ou não. Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, eles carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados etc. (GOHN, 2010: 47).

Apoiando-se ainda nas considerações de Gohn, parte-se do princípio de que existem:

(...) formas educacionais fora da realidade escolar, fora da educação formal propriamente dita. Há produção de saberes e aprendizagens extra curriculares, distintos do conhecimento prescrito às escolas, e fazem parte da formação dos indivíduos (GOHN, 2011:10).

Na busca do caminho de análise, articulação e encaminhamento, a partir destes referenciais citados acima, faremos o recorte conceitual com inclusão e a prática do Bem Viver nas reflexões apresentadas por Albuquerque (2001), quando ele coloca que temos que pensar e discutir sobre os direitos humanos, sendo indissociável de um projeto coletivo a promoção em todas as formas de relação humana e em todos os níveis das relações sociais.

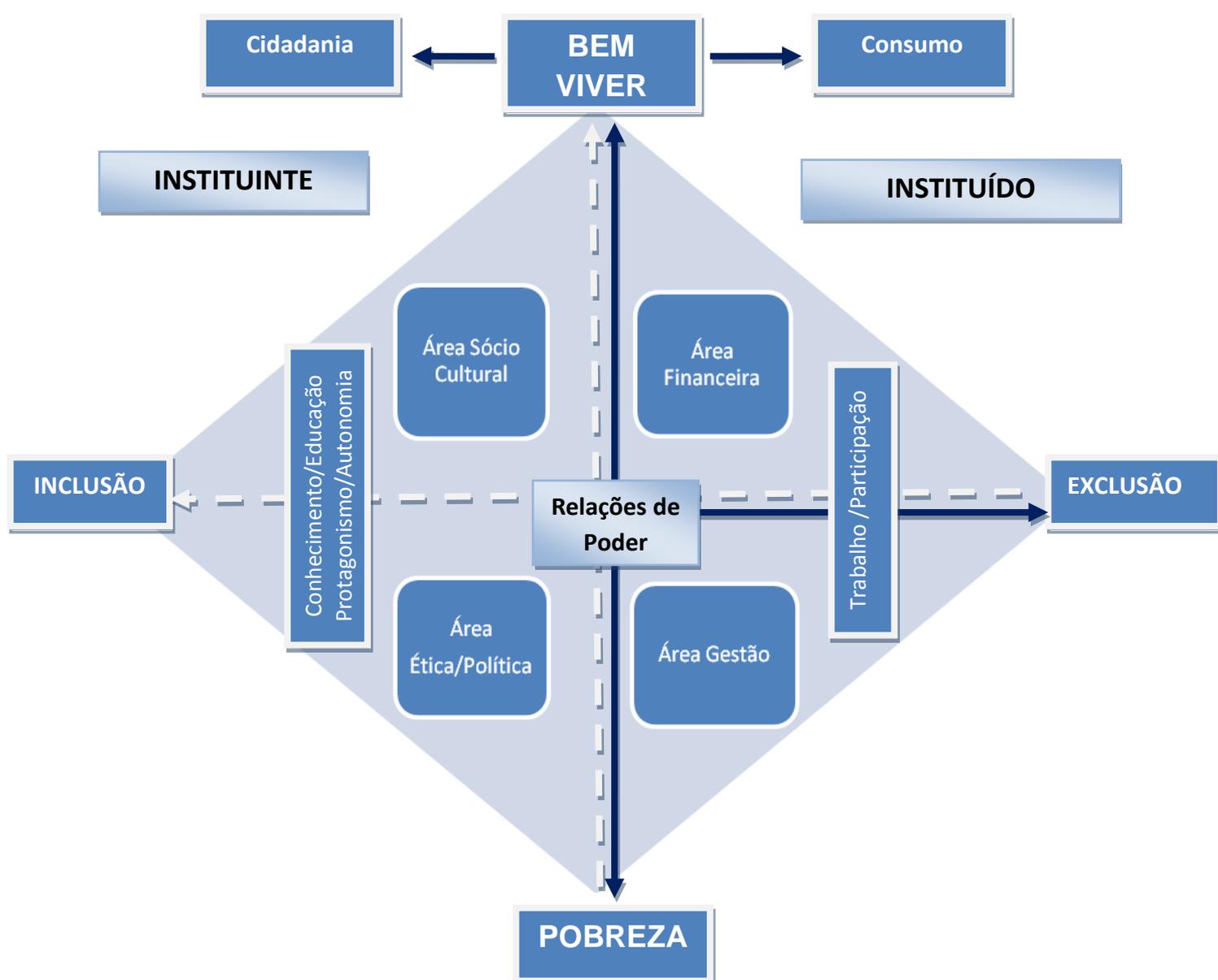
O agir coletivo remete-nos a uma responsabilidade individual na promoção de espaços sociais, através dos quais as pessoas possam se apropriar do seu destino como uma saída para reconstruir sua existência dentro da lógica de resignação e de destruição das alternativas aos grandes parâmetros de ordem internacional.

Portanto, o educar para o Bem Viver é criar caminhos possíveis entre este mundo (instituído) e o que queremos construir (instituinte) compreendido como uma

contradição aberta e permanente entre a criação e a reprodução social, entre coletivo e estrutural, percebendo a práxis educativa como uma ferramenta que possibilitará a mediação deste processo, permitindo aos sujeitos serem protagonistas de sua trajetória a partir dos valores culturais exercitados nesta caminhada, tendo a educação como instrumento e outra forma de pensar as relações, sendo este um elemento importante na construção desta realidade.

A partir de todo o contexto apresentado e para melhor visualizar elaborou-se uma matriz onde sistematizamos as concepções trabalhadas nas seções anteriores às quais se materializam na seguinte ferramenta de análise (Figura 01) que dará base para proceder à interpretação das informações no decorrer da presente dissertação.

Figura 01 - Ferramenta de Análise



Cabe aqui, dentre os conceitos que já foram aprofundados, esclarecer especificamente as “Áreas” que compõem esta ferramenta de análise a fim de que possamos evidenciar as características que fazem parte de cada uma delas e permeiam e constituem estes elementos os quais se apresentam em nossa realidade social.

- **Área Financeira: Aqui é entendida** no seu sentido mais amplo como um sistema econômico mundializado que regula a relação capital e trabalho pautando-se pela desregulamentação dos direitos que levam ao processo de centralização e acumulação financeira para uma minoria. Constitui e estabelece mecanismos de relações de poder e determina em parceria com a área da gestão as estruturas de dominação e controle que, por sua vez, produz as desigualdades, a exclusão e a pobreza a favor do sistema. Compreendida nesta lógica que esta área distancia-se dos princípios postos pelas áreas ética/política e sócio-cultural.
- **Área Gestão: Aqui é entendida** como processo de escolhas determinado pela decisão sobre o caminho a ser seguido; é uma forma de dominação que consolida o sistema capitalista. Está relacionado diretamente a planejar, organizar e controlar os recursos agindo em conformidade para atingir os objetivos e os resultados. A Gestão tem como função maior a garantia do sistema através das normas que se impõem sobre os diferentes espaços da vida cotidiana.
- **Área Sócio-cultural: Aqui é entendida** como o modo de conceber os sujeitos em sua ação protagônica, pois, ao vivenciar experiências, desenvolve modos de ser e formas de convivência humana coletiva/individual nos espaços sociais. Esta área tem uma ligação muito estreita e complementar com a área ético/política.
- **Área Ética/Política: Aqui é entendida** como as ações políticas que, propostas pelos sujeitos, definem seu espaço social (direitos e deveres), atua como lugar de mediação para que os sujeitos sociais se reconheçam. No proceder ético/político a busca dos direitos age como o conjunto de

valores e preceitos universais que nas ações dos indivíduos orientam suas formas de vida a fim de promover o crescimento pessoal e coletivo dentro da sociedade.

A contextualização desta problemática concretizada nesta “Ferramenta de Análise” torna-se a referência fundamental desta investigação, pois contempla todos os conceitos aqui abordados e aprofundados. Desta forma, esta sistematização é para que se possa ter um “instrumento materializado”, que sinalize visivelmente a realidade, a fim de que se possa ter clareza dos elementos que permeiam a vida cotidiana, e com base nesta multiplicidade, aproximar-nos na compreensão do processo de intervenção das ONGs nos espaços sociais onde estas estão inseridas. “Não se trata de assumir posições teóricas abstratas, mas simplesmente reconhecer o valor epistemológico das práticas concretas para salvaguardar os espaços de esperança e de autodeterminação das pessoas” (ALBUQUERQUE, 2001).

Ao longo da escrita deste trabalho mencionou-se por diversas vezes o termo práxis. Portanto, antes de passar para o próximo capítulo, considero que se faz necessário, neste momento, explicitar a compreensão sobre práxis da qual utilizo na presente investigação.

Ao falar sobre práxis é importante buscarmos a compreensão terminológica do seu real significado, sendo este originalmente um conceito que é utilizado pelos gregos para designar a ação propriamente dita do que seria a prática. Podemos então utilizar tanto “prática” como “práxis”, a saber, que o primeiro está ligado a uma linguagem mais corriqueira e o segundo é reconhecido pelo seu caráter filosófico, ou seja, a práxis remete à ideia de prática, mas vai além.

Como prática podemos considerar (sem desmerecer o termo) o puro fazer. Já **a práxis é o fazer que resulta de ação reflexiva** e, respectivamente, constitui um olhar sobre si e sobre o mundo, levando em consideração, para isso, o que se pretende desenvolver. Neste aspecto, cabe dizer que **a práxis é entendida como atividade que busca a transformação das circunstâncias** sendo o processo pelo qual uma teoria, lição ou habilidade é executada ou praticada de forma consciente e com uma intencionalidade. “Entendida desta forma, a práxis ocupa o lugar central da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo mas também como elemento do processo de sua transformação” (VÁZQUEZ: 2011:30).

Compartilhando com as ideias apresentadas por Kosik (2011), a práxis pode ser compreendida, além da atividade objetiva do homem, como parte da formação da subjetividade na qual a experiência é parte da realização para a liberdade humana. Por outro lado, a liberdade não nasce da simples objetividade da práxis, ou seja, ela somente se materializa pela luta e pelo reconhecimento. “A praxis como criação da realidade humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelam em sua essência, o universo e a realidade” (KOSIK, 2011:225).

A compreensão das coisas e do seu ser, do mundo nos fenômenos particulares e na totalidade, é possível para o homem na base da abertura que eclode na práxis. Na práxis e baseado na práxis, o homem ultrapassa a clausura da animalidade e da natureza da ignorância e estabelece a sua relação com o mundo como totalidade. (KOSIK, 2011:227).

É interessante analisar que Vázquez (2011) coloca que, em primeira instância, o conceito de práxis é uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, transmuta uma matéria ou uma situação. O sujeito modifica suas ações para alcançar o trânsito entre o subjetivo ou teórico, e o objetivo ou atividade: sua ação ao ser realizada atualiza o pensamento, ou potencial-concreto-pensado. Vázquez destaca que na práxis social os sujeitos agrupados aspiram mudar as relações econômicas, políticas e sociais. A práxis é coletiva e revela conhecimentos teóricos e práticos a fim de superar as unilateralidades.

No entanto, a partir de tudo que apresentamos e dadas às circunstâncias é importante reconhecermos que estamos inseridos nesta contemporaneidade em uma sociedade desigual. Desta forma, enquanto sujeitos/profissionais é importante ter claro os caminhos aonde se quer chegar, mas que, além disso, é fundamental ter os olhos voltados para outras instâncias sociais onde a educação transita.

E para tanto deve ter presente a reflexão como processo permanente onde a práxis seja analisada, criativa e incorporada coletivamente e os resultados deste processo reflexivo saibam perceber a complexidade de sua ação; saibam decidir na diversidade; saibam trabalhar integrando afetividades, sentimentos; saibam pautar-se por compromissos éticos claramente transparentes e, acima de tudo, atuar a favor de uma sociedade igualitária na busca pelo Bem Viver com e para os sujeitos.

Por isso, a práxis no âmbito deste trabalho caracteriza-se como um processo plural por meio do qual se materializa a ação num ato intencional, político e coletivo que busca redefinir os espaços sociais como forma de superar as unilateralidades e responder aos problemas que são vivenciados em nossa cotidianidade.

Levando em consideração este conjunto de questões destacadas, no próximo capítulo estarei descrevendo detalhadamente o processo metodológico que definiu os instrumentos de caracterização dos grupos de análise da presente investigação.

5 MARCO METODOLÓGICO – INSTRUMENTOS E CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE ANÁLISE

Antes de dar continuidade à descrição da presente dissertação, torna-se importante esclarecer que a compreensão de uma investigação científica constitui-se e torna-se relevante pela definição do referencial teórico a ser utilizado e pela proposta de análise e interpretação dos dados.

Tomando como base este princípio apresentarei a seguir a estratégia teórico-metodológica que marca a realização e a construção desta dissertação, tendo o Estudo de Caso como um instrumento extremamente importante e que definiu e delimitou o caminho a ser seguido.

5.1 O ESTUDO DE CASO PROPOSTO E A DELIMITAÇÃO DO GRUPO DE ANÁLISE

Após a análise de diferentes instrumentos e materiais de pesquisa⁴⁰, optou-se pela utilização do Estudo de Caso⁴¹ múltiplo, por considerar que é um instrumento que possibilita ter uma visão ampla do contexto, tendo uma austeridade analítica ao se realizarem as comparações com a finalidade de verificar similaridades e diferenças entre as organizações sociais propostas, destas com a sua prática e com os sujeitos sociais envolvidos.

Assim sendo, ajudará na investigação de fenômenos contemporâneos em sua totalidade e profundidade, propiciando a busca de alternativas que favoreçam a descoberta de situações às quais possam nos parecer inicialmente complexas (SOUZA, 2010:24).

A utilização deste instrumento parte do pressuposto de que ele possibilita ao pesquisador articular permanentemente a teoria sobre o que está sendo estudado, confrontando-a com uma determinada situação conhecida ou não e com as demais teorias existentes. A partir de então será possível colaborar para se gerar novas

⁴⁰ Marre (1991), Minayo (1994), Triviños (1987), Silva (1995), Lahire (1997), Becker (1997), Fonseca (1999), Sarmiento (2003), Yin (2005), Richardson (2007), Martins (2008).

⁴¹ O estudo de caso aqui realizado teve como base conceitual as obras de Yin (2005) e Martins (2008).

teorias ou questões para futuras investigações, pois “o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto” (MARTINS, 2008).

O desdobramento desta temática pode ser melhor compreendido quando Souza (2010) complementa esta análise colocando que:

Assim, a metodologia científica, incluindo a que se debruça sobre o campo da educação, é muito mais do que regras pré-determinadas e definidas de como se deve fazer uma pesquisa. Ela auxilia a refletir e propiciar um olhar diferenciado, tendo como referência o objeto da pesquisa; permite que esse olhar seja curioso, criativo, crítico, científico, ou seja, é preciso partir destes pressupostos para pensar efetivamente no estudo a ser realizado com maturidade metodológica, sem que a pesquisa fique reduzida ou subordinada exclusivamente ao método (2010:21).

Para discorrer nesta investigação, a plataforma teórica estabelecida teve uma função importante, tendo um fundamento lógico bem determinado e um planejamento específico, objetivando a sustentação das estratégias de campo e da coleta de informações e, posteriormente, da análise e interpretação dos dados, pois se entende este momento como sendo fundamental para se chegar a generalizações amplas e baseadas em evidências.

O sucesso de um estudo de caso, em muito depende da perseverança, criatividade e raciocínio crítico do investigador para construir descrições, interpretações, em fim explicações originais que possibilitem a extração cuidadosa de conclusões e recomendações (MARTINS, 2008: 03).

O Estudo de Caso apresentou-se como um procedimento científico que nos possibilitou identificar o que há de mais específico, essencial e característico em cada uma das respostas dos participantes, tendo um profundo alcance analítico, onde a descoberta (o investigador se mantém atento a novos elementos) é um dos fatores importantes.

A apropriação de características gerais da pesquisa qualitativa foi fundamental para a interpretação contextual proposta, a fim de compreender da melhor maneira possível à manifestação do problema em questão. Portanto, ter presente a multiplicidade dos fatos com a utilização de diferentes fontes de informação e procedimentos metodológicos (cito em específico a proposta de

triangulação dos dados), foi imprescindível para transcender o nível puramente descritivo durante a realização do estudo.

A partir das colocações iniciais, originou-se a presente investigação científica que se processou numa proposta teórico-metodológica do Estudo de Caso com uma análise comparativa das formações discursivas dos sujeitos sociais. “As evidências resultantes de casos múltiplos são consideradas mais convincentes, e o estudo global é visto, por conseguinte, como algo mais robusto” (HERRIOT; FIRESTONE, apud YIN, 2005:68).

Este estudo organizou-se dentro da hipótese de trabalho tendo como ponto fundamental o conjunto de enunciados emitidos e que se apresentam na cotidianidade, a fim de identificar se a ruptura do “ciclo” da pobreza pode se dar ou não pela práxis educativa desenvolvida por Organizações Não Governamentais.

Para aprofundar a proposta metodológica do presente Estudo de Caso, é importante caracterizar as ONGs que fizeram parte desta investigação. Para isso, considerou-se como ponto fundamental todo o histórico descrito nos capítulos anteriores, buscando a partir disso identificar organizações que desenvolvessem suas atividades em áreas periféricas consideradas de extrema pobreza⁴² e que tivessem um trabalho consolidado de uma determinada forma, com mais de 10 anos de atuação, tendo um perfil de atendimento em ações educativas voltadas para o público criança/adolescente⁴³. Além disso, que desenvolvessem atividades que buscassem mecanismos de inclusão social a fim de promover o acesso aos direitos

⁴² O Fundo das Nações Unidas para a Infância a partir dos dados do Censo 2010 do IBGE, identificou no País 16 milhões de pessoas que vivem com renda per capita mensal de até R\$ 70,00. Essa é a linha da extrema pobreza definida pelo governo federal, que embasa o programa Brasil sem Miséria. (UNICEF, 2011).

⁴³ Um dos critérios utilizados para a realização desta investigação com este público é à situação de precariedade vivenciada na atualidade pelos adolescentes no Brasil. Para isso, tomou-se como base os dados publicados em 30 de novembro de 2011, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF no relatório “**Situação da Adolescência Brasileira 2011**”, onde o Brasil tem 21 milhões de cidadãos com idades entre 12 e 17 anos. Com base neste relatório ao se comparar a situação dos adolescentes com os demais segmentos etários, observa-se que este grupo sofre mais fortemente o impacto de vulnerabilidades, como a pobreza, a violência, a exploração sexual, a baixa escolaridade, a exploração do trabalho, a gravidez, as DST/aids, o abuso de drogas e a privação da convivência familiar e comunitária. O dados do relatório apresenta que as vulnerabilidades, entretanto, não afetam os 21 milhões de adolescentes brasileiros da mesma maneira. O que diferencia a forma pela qual os adolescentes vão ser atingidos por tais vulnerabilidades são as desigualdades sociais construídas historicamente no Brasil. Para a UNICEF em análise dos dados preliminares do Censo 2010, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicam que quatro em cada dez brasileiros (40%) que vivem na miséria são meninas e meninos de até 14 anos. Depois das crianças, o segundo grupo etário com maior percentual de pessoas vivendo em famílias pobres são os adolescentes. (UNICEF, 2011).

de cidadania numa concepção ampliada de educação dentro da proposta de educação não formal, ou seja, para além dos muros escolares.

Estas foram as principais características, por entender que a análise desenvolvida com este universo em específico (crianças e adolescentes) torna-se fundamental⁴⁴ na medida em que pensamos no futuro e que, a partir disso, desvendar a práxis educativa que está sendo desenvolvida nestes espaços não formais de intervenção é importante para identificar se estas ações são capazes ou não de promover uma reflexão mais profunda junto a estes sujeitos através das atividades educativas implementadas e vice-versa.

A partir destes critérios fez-se um levantamento de possíveis ONGs para se realizar o estudo e se tomou como base algumas ONGs⁴⁵ localizadas estas nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e destas chegou-se a um conjunto de **vinte e oito (28)** possíveis organizações.

Definido desta forma foi fundamental estabelecer algumas delimitações no campo do estudo, tendo em vista o foco da investigação e levando em consideração também a operacionalidade para a realização do mesmo. Diante de tal contexto, chegou-se ao percentual de **seis (06)** organizações e destas, considerando os critérios levantados, chegou-se ao número de **três (03)** ONGs.

Pensou-se ainda que, para um estudo de caso, fosse gerar certa demanda visto que se tratava de **três (03)** organizações diferentes, localizadas em diferentes espaços e que tinha um conjunto diversificado de sujeitos envolvidos. O desafio foi aceito, pois a intenção na escolha foi por se tratar de um estudo de caso múltiplo, e a intencionalidade era aproveitar ao máximo este universo significativo de organizações, ao mesmo tempo em que se tinha presente este rico espaço de intervenção. Cabe aqui dizer ainda que os critérios acima descritos foram fundamentais para se chegar à escolha destas organizações.

Um ponto analítico importante neste processo de definição foi o contato previamente feito com o diretor/a de cada uma destas organizações. Neste contato foram explicadas para cada um(a) as razões e objetivos gerais da investigação os

⁴⁴ “Crianças e adolescentes consistem, assim, num dos segmentos sociais que mais exprimem o estado de cidadania e do tratamento dos direitos humanos no Brasil hoje. São alvo de uma violência social (Minayo, 1994), expressa na falta de projetos de vida, no desemprego, nas dificuldades de acesso a serviços públicos de educação, saúde, cultura, esporte e lazer de qualidade, que se traduzem no que veríssimo (199) qualifica como “negligência planejada” (SALES, 2006: 211)”.

⁴⁵ A listagem destas ONGs partiram das organizações apoiadas atualmente (2011-2012) pela Agência de Desenvolvimento Alemã Kindernothilfe nos três Estados do Sul do Brasil.

sujeitos a serem investigados. Uma pergunta fundamental era saber se, acima de tudo, a organização disponibilizava-se a participar tendo em vista a movimentação que iria se promover institucionalmente. É importante dizer aqui que, acima de um estudo acadêmico, o objetivo maior é de crescer com a prática e, para isso, a pesquisa científica é um elemento fundamental.

Dando sequência ao processo de delimitação a partir de todos os contatos realizados para o presente Estudo de Caso chegou-se a estas três ONGs localizadas nos municípios de Porto Alegre/RS e São Leopoldo/RS, sendo denominadas ONG “A” e ONG “B” localizadas no município de Porto Alegre/RS e ONG “C” localizada na região metropolitana de Porto Alegre, mais especificamente no município de São Leopoldo/RS.

Metodologicamente descrevendo, cada ONG (“A”, “B” e “C”) caracteriza-se como um “micro espaço individual” de análise⁴⁶ onde o conjunto destas três ONGs irá compor um estudo de caso múltiplo que se constitui num “espaço coletivo” de análise, onde se unificam os sentidos produzidos. Equivale a dizer que neste espaço coletivo de diferentes sentidos e significações é que ocorre a formação discursiva e materializa-se o pensar coletivo do enunciável dos sujeitos sociais a serem investigados.

5.2 A METODOLOGIA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Inicialmente, cabe aqui colocar que a Análise do Discurso (daqui para frente – AD), enquanto procedimento metodológico, busca a interpretação fundada pela intersecção de epistemologias distintas, pertencentes às áreas da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise. Essa contribuição ocorreu da seguinte forma: da linguística deslocou-se a noção de fala para discurso; do materialismo histórico emergiu a teoria da ideologia; e finalmente da psicanálise veio a noção de inconsciente.

A AD trabalha com o sentido⁴⁷, e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido. O sentido não está “colado” na palavra; é um elemento simbólico, não é fechado nem exato, portanto sempre incompleto;

⁴⁶ O método escolhido foi o da análise do discurso tomando como base a escola francesa e principalmente os escritos de Michel Pêcheux, Eni Orlandi, Claudemar Fernandes e Georges Sarfati.

⁴⁷ Trata-se aqui do sentido como o efeito entre sujeitos em enunciação (FERNANDES, 2008).

por isso o sentido pode escapar. Desta forma, o enunciado não diz tudo, devendo o analista buscar os efeitos dos sentidos e, para isso, precisa sair do enunciado e chegar ao enunciável através da interpretação.

“Consequentemente, o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI 2010:17). Complementa dizendo que “ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica e significativa” (ORLANDI 2010:18).

Cabe aqui, rapidamente, distinguir que a análise de discurso busca os efeitos de sentido relacionados ao discurso, e a análise de conteúdo fixa-se no conteúdo do texto, sem fazer relações além deste. A análise do discurso preocupa-se ainda em compreender os sentidos que o sujeito⁴⁸ manifesta através do seu discurso, enquanto a análise de conteúdo espera compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem e “(...) a análise do discurso considera que a linguagem não é transparente (ORLANDI 2010:17)”.

Para Pêcheux, a língua é a forma de materialização da fala, contando com os planos materiais e simbólico; o discurso produzido pela fala sempre terá relação com o contexto sócio-histórico. “Compreender o sujeito discursivo requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presentes em sua voz” (FERNANDES, 2008:26).

(...) não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e assim que a língua faz sentido (PÉCHEUX apud ORLANDI 2010:17).

Partindo do princípio que a AD trabalha com o sentido, sendo o discurso heterogêneo⁴⁹, marcado pela história e ideologia, a AD entende que não irá descobrir nada novo, apenas fará uma nova interpretação ou uma re-leitura. O importante aqui na utilização desta metodologia é ressaltar que a AD mostra como o

⁴⁸ A noção de sujeito discursivo que devemos considerar não se trata de indivíduos que tenha uma existência particular no mundo (individualizado) mas considerado como um ser social apreendido em um espaço coletivo que tem uma existência num espaço social e ideológico. A voz desse sujeito revela o lugar social e com isso expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade histórica e social (FERNANDES, 2008).

⁴⁹ Entende-se aqui por heterogeneidade um objeto constituído de elementos diversificados e a formação do sujeito discursivo é marcada pela heterogeneidade decorrente da sua interação social em diferentes segmentos da sociedade (FERNANDES, 2008).

discurso funciona não tendo a pretensão de dizer o que é certo, porque isso não está em julgamento.

O gesto de interpretação é assumido, sendo um gesto simbólico que dá sentido fazendo a significação. “As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregados de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (ORLANDI 2010:20). Não há sentido sem interpretação, portanto deverá sempre existir uma interpretação para dar visibilidade ao sentido que o sujeito discursivo pretendeu transmitir no seu discurso, assim o “(...) sujeito e o discurso resultam da interação social estabelecida com diferentes segmentos em um mesmo ou em diferentes âmbitos sociais; daí o entrelaçamento dos diferentes discursos na constituição dos sujeitos” (FERNANDES, 2008:27).

Na AD não é necessário analisar tudo que aparece na entrevista, pois se trata de uma análise vertical e não horizontal. Deste modo, várias leituras do texto farão com que o analista do discurso estranhe aquela(s) palavra(s) ou formas sintáticas, que marca(m) o discurso e se repete(m), visualizando assim as marcas linguísticas.

Em suma, a análise de discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura (ORLANDI 2010:26-27).

O movimento interpretativo é realizado pelo analista de discurso, não com o desejo de desvelar o que está oculto, mas de entender as forças atuantes e compreender como as diferentes formações discursivas se conectam, produzem e produzem novos significados. “Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo deve ser capaz de compreender” (ORLANDI 2010:26).

Torna-se importante ressaltar ainda que, na interpretação, o analista faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido.

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí

produzidos, pondo em relação o dizer com a sua exterioridade, suas condições de produção. Estes sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como o que não é dito e como o que poderia ser dito e não foi. Deste modo as margens de dizer do texto também fazem parte dele (ORLANDI 2010:30).

Em síntese, se a análise de discurso é a análise da fala num contexto que busca compreender como as pessoas pensam e agem no mundo concreto, a história, o contexto e a posição social concorrem para as produções discursivas. O enunciador do discurso, portanto, não é somente um sujeito empírico, um sujeito da experiência e da existência individualizada no mundo, mas sim um sujeito discursivo, cuja história pessoal se insere na história social ideologicamente marcada.

O sujeito discursivo é heterogêneo, constitui-se pela relação que estabelece com o outro, pelas interações em diferentes lugares na sociedade, e, com o Outro, que se materializa na linguagem e mostra o sujeito em lugar desconhecido para si (FERNANDES, 2008:32).

Portanto, a AD entende que a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As sistematicidades linguísticas são as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos. A língua é a possibilidade do discurso, sendo que não só o que é dito faz parte da análise, mas o não dito. “Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não dito naquilo que é dito (...)” (ORLANDI 2010:34).

Após ter delimitado o eixo temático, o analista irá trabalhar com este, o que supõe o estabelecimento de “recortes discursivos”, onde se representam linguagem e situação. O recorte resulta da teoria e é uma construção do analista; no estudo do recorte se busca caracterizar as regularidades na “formação discursiva”, no confronto com sentidos heterogêneos. As regularidades das marcas linguísticas que aparecem na formação discursiva fazem parte da identidade do discurso do sujeito “logo não há língua que não ofereça lugar a interpretação. Em outras palavras, a interpretação é constitutiva da própria língua. E onde está à interpretação está à relação da língua com a história para significar” (ORLANDI 2010:78).

Cabe ressaltar, ainda, que o critério estabelecido para esta dissertação na composição do discurso coletivo não foi à quantidade, mas a semelhança de sentido, levando em consideração todo o exposto, pois “temos um método para

pensar a língua, as línguas, as linguagens, os sentidos os sujeitos, o mundo” (ORLANDI apud PÊCHEUX, 2011:12).

5.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

Nos quadros abaixo 2, 3 e 4, caracterizamos cada uma das organizações envolvidas na investigação, apresentando-as com os dados de identificação que foram obtidos a partir de um contato institucional e com base no Plano Operacional⁵⁰ em vigência para o ano de 2012.

Quadro 02 - Estudo de Caso “A”

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
<p>Organização Social: “A” Localização: Porto Alegre/RS Característica: ONG Fundação: 1965. Contexto de Atuação: Localizada em Porto Alegre/RS, a instituição busca a defesa e conquista dos direitos das crianças, adolescentes, jovens e famílias que se encontram na mais extrema pobreza e vulneráveis às condições e problemas sociais. Com o agravamento da crise social, a comunidade vem sofrendo um aumento acelerado de total desamparo por parte das instituições públicas e da sociedade em geral. Na busca pela sobrevivência, desenvolvem atividades de trabalho informal. O cotidiano torna-se marcado por necessidades e carências de toda ordem: alimentação, educação, lazer, atividades culturais, saúde, afeto, proteção. A pobreza coloca as famílias em crises permanentes, o que de certa forma pode explicar o alto índice de violência constatado nos lares, nas escolas e nas ruas. Muitos se envolvem em situações que os marginalizam, reproduzindo e reforçando assim, a realidade dura enfrentada pelos menos favorecidos economicamente. Objetivo Institucional: <i>“Ser referência na promoção da vida de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, atuando em projetos integrados e sustentáveis, oportunizando uma formação integral que possibilite a vivência de valores humanos e cristãos no exercício da cidadania”.</i> O número total de crianças e adolescentes atendidas pela entidade: 1.300</p>

Quadro 03- Estudo de Caso “B”

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
<p>Organização Social: “B” Localização: Porto Alegre/RS. Característica: ONG Fundação: 1979 Contexto de Atuação: A ONG “B” está localizada no município de Porto Alegre/RS numa região que cresceu de forma acelerada e desorganizada, caracterizando a região com indicadores sociais preocupantes. A problemática do local faz com que crianças e adolescentes cresçam sem perspectivas de futuro, fazendo-se necessário criar condições e possibilidades de espaços para a construção de alternativas de projetos de vida, com vistas à inserção no mundo do trabalho, pois o mesmo é um dos principais fatores de construção de identidade do sujeitos sociais ali inseridos.</p>

⁵⁰ Este documento é elaborado anualmente por estas organizações e apresenta a ações a serem desenvolvidas por estas no ano em questão. Neste caso, a proposta é analisar o Plano Operacional referente às atividades planejadas e desenvolvidas no ano de 2011.

Objetivo Institucional: “Garantir em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e as diretrizes do SUAS o atendimento a crianças, adolescentes e famílias com direitos ameaçados ou violados, visando à proteção integral e o exercício efetivo da cidadania e o direito ao acesso Justiça Comunitária”.

A ONG “B” desenvolve um conjunto de atividades através de seus diferentes Programas e projetos aliado a outras políticas desenvolvidas na região. Tem seu foco na infância e juventude e tem centrado sua atenção no processo de desenvolvimento comunitário, potencializando e fomentando iniciativas pessoais e coletivas dentro dos conceitos da economia solidária.

O número total de crianças e adolescentes atendidas pela entidade: 489

Quadro 04- Estudo de Caso “C”

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Organização Social: “C”

Localização: São Leopoldo/RS.

Característica: ONG

Fundação: 1988

Contexto de Atuação:

A cidade de São Leopoldo pertence à região do Vale dos Sinos. Esta região possui uma indústria calçadista que utiliza a mão-de-obra infantil em larga escala. O município atualmente enfrenta desafios, como nos grandes centros urbanos tais como: altos índices de criminalidade, pobreza, desemprego, uso de drogas e fluxo migratório, especialmente dos municípios vizinhos, atingidos pela “crise do calçado”. Este quadro se agrava ainda mais pelas dificuldades enfrentadas nas famílias quanto ao sustento e aos cuidados para com as crianças e adolescentes, não raras vezes vitimizadas-as física, psicológica e sexualmente. Somado às demais vicissitudes enfrentadas, este conjunto de fatores torna-se mola propulsora para que, em situação de vulnerabilidade, crianças e adolescentes fiquem expostos à rua, à exploração sexual e ao uso de drogas, tendo seus corpos e seus direitos violados.

Objetivo Institucional: “Promover o exercício da cidadania de crianças e adolescentes em situação de rua no município de São Leopoldo, defendendo seus direitos, através de ações de caráter interdisciplinar, atuando de forma sistemática e articulada na busca da ressignificação (reinserção) familiar e comunitária”.

O número total de crianças e adolescentes atendidas pela entidade: 200 crianças atendidas diretamente

A partir destas definições e dando seguimento às reflexões, é importante ter presente as colocações de Minayo (1994) sobre metodologia. Pode ser entendida como:

O caminho do pensamento exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e esta sempre referida a elas (1994: 16).

Assim sendo, faço a introdução aqui de alguns eixos de reflexão, explicitando o caminho seguido pela presente investigação⁵¹ onde a problemática abordada tem como espaço de análise a intenção de desvendar a concepção de práxis educativa

⁵¹ Pesquisa tipo exploratória, descritiva e analítica, pois visa proporcionar uma maior clareza do problema com vistas à questão a ser respondida pela presente investigação. “O ponto de vista admitido para o estudo e proposições da investigação devem possibilitar explicações, discussões e interpretações singulares, portanto distintas dos enfoques convencionais pelos quais o tema foi comumente tratado” (MARTINS:2008, 16).

desenvolvida por estas ONGs, tendo como base a educação desenvolvida em espaços não formais, buscando identificar de que forma ela pode ou não superar o contexto de pobreza, desigualdade e exclusão social a que estes sujeitos sociais estão submetidos.

Quanto aos procedimentos e estratégias analíticas com o intuito de identificar a multiplicidade e as dimensões que envolvem os casos, optei por duas técnicas de investigação onde se adotou os seguintes processos para a coleta de dados:

- **Entrevista:** Utilizando desta técnica como instrumento, busquei captar explicações, motivações, atitudes e interpretações da realidade e da sua relação micro (institucional) e macro (política e Estado), sempre tendo presente o objeto da investigação. A forma de coleta das informações deu-se por um roteiro de perguntas semiestruturadas (previamente elaborado – ver anexo 1 e 2) que me permitiu trabalhar com a flexibilidade das questões, ancorada esta aos propósitos do Estudo de Caso e ao referencial teórico da análise do discurso, conforme estabelecido e explicitado.
- **Pesquisa bibliográfica:** teve como base de desenvolvimento e análise os materiais cientificamente já elaborados, constituídos principalmente de livros, teses, dissertações e artigos científicos sobre os temas e assuntos em questão com o objetivo compor a plataforma do estudo, bem como o referencial analítico para interpretação dos dados, estando sempre atento às novas evidências surgidas durante a realização do estudo.

Por isso, optou-se pela linha qualitativa de pesquisa, pois “(...) a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e captável em equações, medidas e estáticas” (MINAYO, 1994:22)

Nas pesquisas de corte qualitativo é fundamental a intuição do pesquisador para programar o passo seguinte e, ao mesmo tempo, para buscar relações entre os acontecimentos, atitudes, valores e condutas registradas, dependendo da unidade estudada (FILHO, 1998:57).

Entende-se, assim, que a pesquisa qualitativa neste enfoque do estudo de caso nos permite estabelecer estratégias para uma compreensão ampla e esclarecedora do campo de estudo. Concordamos com Silva (1995) quando esta nos coloca que:

A pesquisa portanto, passa a ser objeto de interesse, na medida em que a categoria profissional volta sua preocupação não só para a tarefa de aplicar conhecimentos, mas também de analisar efetivamente as questões de sua prática e os fenômenos sociais com os quais se depara cotidianamente, na perspectiva de superar o pragmatismo e encaminhar a prática profissional. Assim a pesquisa é assumida como instrumento de trabalho para pensar a realidade (SILVA, 1995:197).

Neste mesmo sentido, concordamos também com Trivinos (1987), quando este expõe que na pesquisa qualitativa a entrevista semiestruturada apresenta-se como:

(...) um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados (...) esta ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a responsabilidade necessária enriquecendo a investigação (1987:145-146)

Estes autores, nas suas reflexões, indicam a possibilidade do pesquisador em um trabalho qualitativo ter a flexibilidade no passo investigativo através de suas ações. Isso significa que a análise e triangulação das informações deve ser contextualizada, ou seja, mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele deve manter-se constantemente atento a novos elementos que podem emergir durante o estudo.

Para se fazer ciência, não basta deixar que os fatos falem por si mesmos. É necessário saber observá-los, interpretá-los. A observação atenta dos fenômenos, ou seja, do caso possibilitará, em muitas vezes, a descoberta de um problema que necessita ser investigado (MARTINS, 2008: 13).

Cabe dizer aqui que a pesquisa é um instrumento fundamental no campo da educação, e principalmente nestes espaços não formais de intervenção, pois possibilita a identificação e compreensão dos aspectos que se apresentaram na realidade social, além de proporcionar ao pesquisador elementos que contribuem para aprender e visualizar melhor determinada situação.

Nesta investigação em específico, o instrumental utilizado mostrou-se como relevante no processo, pois viabilizou as condições necessárias para identificarmos os fatores que se apresentavam, e que a partir destes podemos rever nossos procedimentos e qualificar nossa intervenção como num processo permanente de busca, e de retroalimentação destes efeitos, visando à qualificação da práxis do qual poderemos visualizar na descrição das etapas seguintes.

5.4 O UNIVERSO DA PESQUISA

O universo da pesquisa foi constituído conforme procedimento metodológico estabelecido (ver detalhamento gráfico da metodologia no anexo 3) onde cada ONG - “A”, “B” e “C” constitui um “micro espaço de análise”, tendo cada micro espaço cinco grupos: educandos “A”, famílias “B”, educadores “C”, coordenadores pedagógicos “D” e diretores “E” (conforme demonstrado nas figuras de 11 a 20 no anexo 3) e de seus intergrupos (conf. Figura 21 do anexo 3).

A constituição da pesquisa ficou estabelecida da seguinte forma:

Grupo de Análise “A”

- Quatro Educandos de cada ONG = Doze (12) Educandos

Classificação dos sujeitos discursivos
ONG-A-E1-A1
ONG-A-E2-A1
ONG-A-E3-A1
ONG-A-E4-A1
ONG-B-E1-A2
ONG-B-E2-A2
ONG-B-E3-A2
ONG-B-E4-A2
ONG-C-E1-A3
ONG-C-E2-A3
ONG-C-E3-A3
ONG-C-E4-A3

Grupo de Análise “B”

- Duas Famílias de cada ONG = Seis (06) Famílias

Classificação dos sujeitos discursivos
ONG-A-F1-B1
ONG-A-F2-B1
ONG-B-F1-B2
ONG-B-F2-B2
ONG-C-F1-B3
ONG-C-F2-B3

Grupo de Análise “C”

- Dois Educadores de cada ONG = Seis (06) Educadores

Classificação dos sujeitos discursivos
ONG-A-ED1-C1
ONG-A-ED2-C1
ONG-B-ED1-C2
ONG-B-ED2-C2
ONG-C-ED1-C3
ONG-C-ED2-C3

Grupo de Análise “D”

- Um Coord. Pedagógico de cada ONG = Três (03) Coord. Pedagógicos

Classificação dos sujeitos discursivos
ONG-A-CP-D1
ONG-B-CP-D2
ONG-C-CP-D3

Grupo de Análise “E”

- Um Diretor/Coordenador cada ONG = Três (03) Diretores/Coordenadores

Classificação dos sujeitos discursivos
ONG-A-D-E1
ONG-B-D-E2
ONG-C-D-E3

Ao todo, temos um universo constituído de 30 sujeitos entrevistados⁵². E tendo como base o roteiro de entrevista semiestruturada (anexo 1 e 2), coletou-se como material bruto 300 respostas como referencial de análise discursiva. Acrescentamos aqui a coluna de “classificação dos sujeitos discursivos” como forma de preservar as informações pessoais dos participantes da pesquisa.

E ao mesmo tempo, foi uma nomenclatura importante estabelecida a fim de que pudessemos identificar os sentidos enunciáveis dos discursos para posterior triangulação dos dados, montando, assim, uma base de dados que deu subsídios para interpretação das informações.

⁵² Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde do qual o termo de livre consentimento esclarecido encontra-se no anexo 4.

Dentre as possibilidades de triangulação⁵³ das informações coletadas, ainda sobre o princípio metodológico, utilizamos como instrumento de encadeamento das evidências o método analítico, pois acreditamos que este se justifica por ser um elemento importante, sobretudo enquanto perspectiva de clarificar o social, pois colabora no esclarecimento dos conceitos, especificando as unidades de análise, o que proporciona uma reflexão mais ampla sobre os aspectos essenciais, suas propriedades e a relação destas com os objetos e fenômenos em questão, investigando e analisando as questões ou fatos surgidos explicando-os segundo suas semelhanças e suas diferenças, garantindo assim que as “descobertas” sejam corroborativas para a construção do conhecimento em educação, da pesquisa e destas com as ciências sociais. “No Brasil, pelo menos, nas pesquisas educacionais, a maioria dos pesquisadores não aprofunda a análise dos fenômenos, permanecendo na aparência deles” (RICHARDSON, 2007:51).

Neste mesmo sentido, Albuquerque coloca ainda:

Portanto, quanto melhor conheça seu contexto social mais possibilidades tem para auto compreender-se e, ao mesmo tempo, identificar os limites e as possibilidades de transformação através de uma prática social que se objetiva nos projetos de educação, nos conteúdos programáticos voltados para construir indivíduos em sujeitos de si mesmo e do mundo (2003:22).

A utilização deste conjunto de técnicas e instrumentos possibilitou que os pressupostos teóricos fossem descobertos à medida que se deu a incursão no campo de análise com o objetivo de ir identificando, comparando e descrevendo tais processos que se apresentam na realidade investigada. A intencionalidade foi de abrir pistas de reflexão sobre como está se dando a práxis educativa dentro das ONGs e de que forma se podem pensar outros modos de intervenção instituintes para se chegar ao Bem Viver na perspectiva da cidadania.

Para isso, ter presente a compreensão desta realidade social tornou-se fundamental para que se pudesse (re) significar o presente. Ou seja, a partir das análises que foram realizadas torna-se fundamental subsidiar os princípios da

⁵³ É importante ressaltar a contribuição de Martins (2008), que apresenta quatro tipos e possibilidades de triangulação das informações sendo elas; 1) a triangulação de pesquisadores/avaliadores que se constitui por cada um destes colocar sua posição sobre o estudo; 2) a triangulação de teorias leituras de dados pelas diferentes teorias; 3) a triangulação metodológica que consiste na abordagem metodológica diferentes para a mesma condução de uma pesquisa e 4) a triangulação dos dados, que consiste na análise e relação das informações coletadas. Nesta investigação optou-se pelo tipo 4) de triangulação.

intervenção, a fim de que se possam dar indícios que favoreçam a fundamentação teórica e metodológica para estratégias de educação desenvolvidas em espaços não formais, e que estas possam criar condições de acesso ao desenvolvimento e fortalecimento de uma proposta geral de atuação destas ONGs a partir de seus planejamentos e respectivamente nas futuras intervenções, e de outras, provocando mudanças qualitativas nas relações institucionais, mas, acima de tudo, contribuindo para o Bem Viver coletivo dos sujeitos sociais.

6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A base desta investigação tem como referencial a análise do discurso como método e procedimento analítico, e se define em classificar as informações por meio da identificação das expressões-chave no enunciado dos sujeitos participantes. Deste modo, nomeou-se nesta pesquisa o que chamamos de “Elemento Temático” (que se constitui de fragmentos de corpus dotados de sentido).

Assim, para buscar a compreensão dos sentidos exteriorizados na linguagem dos sujeitos⁵⁴ envolvidos na pesquisa, agrupam-se estes nos elementos temáticos (conforme veremos nos quadros abaixo) a fim de identificar as ideias centrais representadas pelo sentido enunciável do discurso dos interlocutores inseridos nesta realidade social. “Analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte de suas atividades sociais” (FERNANDES, 2008:15).

Cabe dizer, que o método consiste em analisar as informações e demais materiais verbais que constituem “corpus”, extraído-se de cada um deles os fragmentos, as ideias que fazem parte do discurso destes sujeitos envolvidos na pesquisa. “A análise destina-se a evidenciar os sentidos do discurso tendo em vista suas condições sócio-históricas e ideológicas de produção” (FERNANDES, 2008:15).

A lógica neste processo é a coerência do agrupamento das informações e dos fragmentos, ou seja, a intenção aqui é encontrar um sentido comum que une tais fragmentos e, para isso, cada pergunta feita na entrevista formou um grupo de “Elemento Temático” que, posteriormente, como parte do procedimento analítico, buscou-se sua compreensão na triangulação das informações, conforme proposto na metodologia descrita anteriormente. “Pelos discursos materializados na/pela língua, vislumbramos os deslocamentos, as movências, e a pluralidade constitutiva

⁵⁴A definição de sujeito aqui utilizada está de acordo com as considerações feitas por Fernandes (2008) quando ele coloca que o sujeito é “constituído por diferentes vozes sociais, é marcado por intensa heterogeneidade e conflitos, espaços em que o desejo se inter-relaciona constitutivamente com o social e manifesta-se por meio da linguagem” (2008: 35).

do sujeito (FERNANDES, 2008:33)”. Desta forma, após cada grupo de elemento temático, será feita uma análise das formações discursivas⁵⁵.

O movimento interpretativo é realizado na busca por desvelar o que está oculto, mas, acima de tudo, entender como se dá a práxis educativa e a proposta de educação desenvolvida pelas ONGs (classificadas como “A”, “B” e “C”), buscando para isso a percepção dos diferentes sujeitos envolvidos nesse universo (famílias, educandos, educadores, coord. pedagógicos e diretores) e, ao mesmo tempo, tornou-se importante compreender como estas diferentes formações discursivas se conectam e produzem novos significados.

Deve-se lembrar aqui que a eficácia deste processo de análise não toma como princípio o quão ele quantitativamente é comum, mas sim na amplitude de seus significados e, para isso, aproveitamos ao máximo o rico material de pesquisa que surgiu quando cada grupo destes sujeitos respondeu ao tema/pergunta proposta.

O processo de realização da pesquisa com os sujeitos envolvidos no estudo foi bem extenso, por se tratar de três estudos de casos específicos que posteriormente tiveram os dados triangulados. Por esse motivo, houve um cuidado especial na transcrição das informações, o que demandou máxima atenção sobre os diferentes assuntos pesquisados.

Primeiramente, como material bruto da pesquisa, transcreveu-se cada entrevista realizada individualmente, identificando estas pela ONG (A, B e C) e por seu respectivo grupo (Famílias, Educandos, Educadores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores). Como segundo passo de organização do material analítico, agruparam-se todas as respostas, levando em consideração cada grupo específico. Após este processo de estruturação do material a ser trabalhado, procedeu-se a análise cuidadosa das informações.

Na sequência, como dispositivo analítico, os elementos temáticos foram identificados e sistematizados nos quadros de 05 a 14 e Sínteses de 1 a 10 (como veremos a seguir) e referem-se aos fragmentos dos discursos abordados nas entrevistas com base em cada tópico de discussão específico (pergunta).

Na perspectiva de proceder à análise do primeiro elemento temático, tivemos as seguintes discursividades que mais se evidenciaram sobre **“o significado da**

⁵⁵ A formação discursiva é compreendida aqui como o resultado dos diferentes discursos (Fernandes, 2008).

palavra pobreza?”. Estas primeiras afirmações sobre a pobreza foram caracterizadas pelos educandos, educadores e diretores como um problema estrutural e histórico, produto do individualismo, da corrupção e vincula-se principalmente ao sistema político, que por sua vez está representado pelo mau investimento dos recursos públicos:

ONG “C”-ED1-C3: *“É resultado da ganância, corrupção, domínio do poder econômico político (Segundo Informações Coletadas - SIC)”*;

ONG “B”-E4-A2: *“Os políticos fazem muitas coisas que não devem fazer e deixam de fazer uma coisa para fazer outra (SIC)”*;

ONG “C”-E2-A3: *“Mau investimento do dinheiro. O ministro ganha muito dinheiro e quem trabalha, faz serviço pesado ganha o salário mínimo (SIC)”*;

ONG “A”-D-E1: *“Resultado de uma constituição histórica de uma série de fatores pelos modelos econômicos que geram uma estratificação social e que determinam as relações e que nos permite definir com muita clareza quem é o pobre e quem é rico (SIC)”*.

Do ponto de vista dos educadores e dos educandos, colocam que a falta de oportunidades e emprego é considerada como um dos fatores geradores da pobreza:

ONG “B”-E1-A2: *“Falta de oportunidade (SIC)”*;

ONG “B”-E2-A2: *“Desemprego, falta de oportunidade (SIC)”*;

ONG “C”-ED2-C3: *“Falta de oportunidades para ter uma vida melhor (SIC)”*.

Por sua vez, ainda sobre o ponto de vista dos educadores e dos educandos, a pobreza é definida como uma falta de recursos financeiros:

ONG “A”-ED2-C1: *“Falta de recursos (SIC)”*;

ONG “A”-E1-A1: *“Falta de dinheiro (SIC)”*.

E, para o educandos, a falta de recursos financeiros gera a pobreza que gera as desigualdades:

ONG-“A”-E4-A1: *“Alguém que é diferenciado por ter menos que os outros (SIC)”*;

ONG-“C”-E4-A3: *“Pessoas que tem dificuldades na vida. Não tem o que comer, não tem onde morar ficam catando garrafa no lixo (SIC)”*.

Neste universo conceitual podemos rapidamente aqui interpretar tais discursos acima relacionando-os com nossa ferramenta analítica de que a pobreza assim definida por estes sujeitos relaciona-se aos aspectos econômicos que são identificados pela falta ou privação dos recursos financeiros. A falta de oportunidades, por sua vez, leva à privação das capacidades sociais, econômicas, culturais e políticas. Estas, conseqüentemente, geram a privação das necessidades básicas que por sua vez provocam a exclusão. “No entanto, a pobreza não significa necessariamente exclusão, ainda que possa a ela conduzir (WANDERLEY, 2010: 23)”.

Na trama destes enunciados é possível de se conceber que “neste sentido a pobreza não pode ser definida a partir de critérios quantitativos, mas a partir de reações sociais provocadas por circunstâncias específicas (PAUGAM, 2010: 71)”. Isso nos leva a compreender que ela se caracteriza como parte de um processo multifacetado, por sua vez, mais abrangente.

Conseqüentemente, os fragmentos discursivos das famílias e dos educandos se inter-relacionam e evidenciam estas diferentes reações sociais que a situação de pobreza gera:

ONG “A”-F1-B1: *“Eu sou pobre, mas quando eu passo na rua e vejo aquelas pessoas na rua me dá uma tristeza (SIC)”;*

ONG “C”-E3-A3: *“Dá uma tristeza ver uma pessoa passando necessidade (SIC)”;*

ONG “B”-E2-A2: *“Pensando em pobreza me vem à palavra tristeza (SIC)”.*

Nos fragmentos discursivos apresentados acima é possível compreender que “a dimensão humana da pobreza é a baixa autoestima, a falta de cuidado consigo, a dificuldade de auto realização, de ter projetos de vida e, depois de algum tempo, a impossibilidade até de sonhar e projetar um melhor (FERRARINI, 2008:64)”.

Aqui outro fato importante de se observar é que, para os diretores, coordenadores pedagógicos e educadores, a falta de informação é um dos fatores causadores da pobreza e relaciona-se com a violação dos direitos ou a falta de implementação dos mesmos, conforme podemos identificar:

ONG “B”-ED1-C2: *“Falta de informação (SIC)”;*

ONG “C”-D-E3: *“No conceito amplo é a falta de acesso aos direitos de cidadania, não só dos direitos básicos fundamentais do cidadão, mas dos direitos humanos (SIC)”;*

ONG “A”-ED1-C1: *“As pessoas precisam reconhecer seus direitos (SIC)”;*

ONG “A”-CP-D1: *“Pobreza é ignorar o direito (SIC)”;*

ONG “C”-CP-D3: *“Violação de direitos (SIC)”.*

Podemos interpretar aqui estes fragmentos acima descritos como a dimensão cultural da pobreza, pois “(...) refere-se ao acesso precário à contemplação e ao exercício da expressão e da constituição de si através da arte, da estética e do lúdico (FERRARINI, 2008:64)”, dito de outra forma, acesso aos direitos.

Daqui para frente já estamos deslocando o método, a fim de construir a análise com base nas unidades identificadas, o que poderá ser visto na síntese 1, contemplando os diferentes elementos temáticos que, por sua vez, tem sua origem no enunciado destes distintos sujeitos e constitui as diferentes formações discursivas.

Quadro 05 - Síntese 1: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Qual seu entendimento sobre a palavra Pobreza?

Grupos	Elementos Temáticos
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de oportunidades; • Tristeza; • Problema político; • Passar fome.
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Tristeza • Estar sem ânimo.
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de conhecimento; • Fruto do sistema; • Pobreza de espírito; • Falta de conhecimento/educação; • Falta de oportunidade/recursos.
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> • Falta das condições básicas; • Pobreza de espírito; • Tem os direitos ignorados; • Falta de conhecimento/educação.
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> • Problema histórico; • Falta das condições básicas; • Falta de acesso aos direitos

Para pensarmos na superação da pobreza, necessitamos ter claro seu entendimento, pois ela não é uma categoria absoluta. Para isso, o significado do que

venha a ser a riqueza como concepção constitutiva na atualidade torna-se fundamental. Desta forma, o viés capitalista insere-se neste processo e concebe a riqueza e o desenvolvimento como possibilidades de crescimento econômico indiscriminado e infinito.

Neste sentido, o princípio à realização do ser humano dá-se pelo acesso aos bens de consumo. Neste ponto de vista, historicamente instituído, a pobreza é conceituada como carência de recursos necessários à vida e, principalmente, à insuficiência de renda (FERRARINI, 2008).

Também para Stoltz (2005) a palavra pobreza caracteriza-se como uma situação vivenciada por indivíduo/os que não têm condições de estar dentro de padrões socialmente pré-estabelecidos. E trazendo a discussão para o caso brasileiro, a falta destas condições associa-se rapidamente à renda. O autor questiona-se: será que este raciocínio econômico vale para todos os indivíduos nos diferentes países?

Reduzir a problemática da pobreza a meramente os aspectos financeiros não faz entendê-la na importância do seu caráter multidimensional e “(...) tampouco subsidiar políticas sociais mais amplas, cujos indicadores de medição são o acesso e o grau de escolaridade, mortalidade infantil, saneamento básico, segurança, trabalho, moradia entre outros (FERRARINI, 2008:63)”.

A busca por uma visão mais ampla complexa na definição e mensuração da pobreza não significa questionar ou subestimar a importância do crescimento econômico, mas alerta para não considerá-lo o único ou o melhor critério, situando-o no contexto e na relação com outras dimensões da vida individual e coletiva (FERRARINI, 2008:65).

Para Bajoit (2006), as diferentes leituras realizadas sobre a pobreza são pertinentes, porém, elas reduzem o problema ao específico (marginal, explorado, dependente), revelando uma parte e ocultando os demais aspectos que integram esta realidade. Neste contexto, para o autor, é necessário ultrapassar esta leitura redutora e conceber a sociedade no seu conjunto vendo os indivíduos como sujeitos que buscam a auto-realização.

Em outras palavras, significa reconhecê-lo socialmente para promover seu desenvolvimento pessoal em consonância com sua existencialidade. A finalidade seria “(...) trabalhar com eles sobre sua identidade pessoal, auxiliá-los a restaurar sua autoestima e, por meio disso, reencontrar a motivação que lhes permitiria sair de

sua condição (BAJOIT, 2006: 102)". Nos fragmentos discursivos identificados acima foi possível visualizar como se dá a manifestação da pobreza na dimensão humana e cultural.

Um fator importante nesta reflexão é a análise sistematizada por Arregui e Wanderley (2009), onde o desafio como política pública deve centrar-se em trabalhar a pobreza não como constatação de uma determinada situação, mas como uma possibilidade de orientar atividades a partir de sua compreensão – condições a que estão expostas as pessoas tendo como foco a construção de mecanismos de cidadania e proteção social.

Para contribuir no desenho de políticas públicas, é importante refletir a respeito da caracterização dos grupos familiares que são "alvo" dos programas sociais; entender que famílias são essas, quais as suas principais demandas, quais as trajetórias presentes no seu cotidiano e quais ações permitiriam resgatar as suas potencialidades e fortalezas (ARREGUI; WANDERLEY, 2009: 161).

Relacionando os discursos deste elemento temático e tomando como base os argumentos elaborados por Sen (2010) considerando as dimensões analíticas estabelecidas para esta investigação, especificamente sobre a pobreza, podemos observar nas colocações deste autor que, para ele, o entendimento do que venha a ser desenvolvimento caracteriza-se por ir muito além da acumulação de riqueza e de certas variáveis e ela relacionada como o aumento da renda. "O desenvolvimento tende estar, sobretudo, relacionado com a melhora de vida que leva, e das liberdades que desfrutamos" (SEN, 2010: 29).

Neste aspecto, Sen, avança mais em suas considerações colocando que não se deve dar aos indivíduos o que eles necessitam (que seria na perspectiva do assistencialismo, grifo meu), mas proporcionar a eles as formas para que possam buscar por sua iniciativa e conforme o que cada um deseja.

Para Sen, isto se relaciona com a liberdade e que, ao expandirmos nossas liberdades, torna "(...) nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo que vivemos e influenciando este mundo (SEN, 2010, 29)".

Por sua vez, para o autor a falta de capacidades implica falta de liberdade, devendo ser este o verdadeiro sentido do desenvolvimento e que tem haver com a

melhora da qualidade de vida que desfrutamos. Acrescenta, ainda, a informação relevante de que a liberdade na verdade só existe para quem desfruta dela.

Muito mais que “não ter”, trata-se de “ser impedido de ser”, Pobreza mais dura e humilhante, é a do pobre que sequer sabe que é coibido de saber que é pobre, não atinando para a injustiça de sua condição histórica (...) dilapidação do ser humano, reduzido a massa de manobra, objeto de manipulação. Pobreza cabal é ser tolhido de conceber e realizar projeto próprio e efetivo contra ela (DEMO apud FERRARINI, 2008:64).

Essa noção articula-se também com o conceito de Bem Viver exposto em nossa ferramenta de análise, onde o equilíbrio e a reciprocidade entre os seres humanos é o caminho para a solidariedade como princípio de uma qualidade de vida a todos os seus integrantes.

Ao articular estas considerações com este tópico de análise sobre o entendimento destes sujeitos da palavra pobreza é possível identificar nestes fragmentos discursivos uma interatividade destes diferentes sentidos com as considerações dos referenciais teóricos aqui utilizados, do qual podemos dizer que, no entender deste coletivo de sujeitos investigados, a pobreza limita as liberdades individuais, não apenas por restringir os meios de vida, mas por reduzir a capacidade de escolha.

Há que se considerar que a pobreza deve ser compreendida, então, sob o ponto de vista da macroestrutura e não apenas ao acesso à renda e que, para isso, necessita serem levados em consideração os diferentes aspectos a ela relacionados.

Ao se proceder a análise do tópico seguinte, no qual investigamos “**o entendimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre a palavra Exclusão?**”, obtiveram-se as seguintes formações discursivas:

Transitando, sobre os fragmentos dos coordenadores pedagógicos e dos diretores sobre o aspecto do entendimento destes da palavra exclusão, é possível identificar as seguintes significações:

ONG “A”-CP-D1: *“Não poder ter acesso de uma coisa que te cabe (SIC)”;*

ONG “B”-CP-D2: *“É não dar oportunidade ao outro (SIC)”;*

ONG “C”-CP-D3: *“Privação. Violação dos direitos (SIC)”;*

ONG “B”-D-E2: *“É estar fora, e não participar da vida, da sociedade (SIC)”;*

ONG “C”-D-E3: *“É da mesma forma para além do econômico dos bens de consumo é a negação ao exercício da cidadania (SIC)”.*

Neste processo investigativo, é importante ter presente como método a análise do discurso, que a atenção e percepção são características fundamentais para o investigador, uma vez que se utiliza o recurso da triangulação dos dados. Neste sentido nos fragmentos discursivos destacados acima é possível identificar uma significação que se associa ao grupo de análise na pergunta anterior. Ou seja, observa-se, portanto, um sentido relacional das discursividades desta pergunta sobre exclusão com a do tópico de discussão anterior sobre a pobreza, sendo ela identificada pela falta de oportunidades, falta de informação, violação e não acesso aos direitos, e aqui, a exclusão é significada pela falta do direito, do exercício da cidadania. Isso faz com que estes sujeitos tenham seus direitos violados e, por sua vez, não participem integralmente da vida em sociedade.

A exclusão, no ponto de vista dos educadores e diretores, é determinada pelo sistema político e econômico que manipula as pessoas deixando-as à margem dos processos. Este mesmo sistema individualiza e exclui estes indivíduos, como assim podemos identificar:

ONG “A”-ED1-C1: *“Hoje o homem busca seu interesse (SIC)”;*

ONG “B”-ED1-C2: *“A margem de qualquer processo de direitos (SIC)”;*

ONG “C” ED1 C3: *“É a forma como o sistema se utiliza para manipular, garantir o poder eterno (SIC)”;*

ONG “C”-ED2-C3: *“A sociedade impede você, então você é um excluído, não é ninguém (SIC)”;*

ONG “A”-D-E1: *“Está relacionada com a situação da pobreza e com o modelo econômico, tem diferentes faces é aprofundada por esse modelo econômico, político neoliberal, que rege a sociedade (SIC)”.*

Por outro lado, buscando a produção dos sentidos pelos sujeitos, ainda sobre o tema exclusão, é possível de identificar tanto nas famílias como os educandos os que já vivenciaram este processo de exclusão na “pele”, sendo assim evidenciados em seus efeitos múltiplos:

ONG “A”-F2-B1: *“É ruim ser excluído dói (silêncio) a gente se sente tão pequeno. É ruim se sentir inferior. Da para deixar assim? (SIC)”;*

ONG “B”-E1-A2: *“O bairro onde eu faço estágio é outro mundo, bem diferente do que eu vivo. Como eu moro na comunidade, exclusão é a comparação do que tenho com o que posso ter! (SIC)”;*

ONG “C”-E1-A3: *“Muitas vezes eles excluem agente de tal coisa, sempre tem um motivo, você não pode fazer isso por causa disso, não pode fazer isso por causa daquilo. Isso é exclusão (SIC)”;*

ONG “C”-F2-B3: *“Tem de tantas formas. É uma pessoa que não pode participar. A escola faz muito isso, porque não aguenta tal menino ou menina (SIC)”.*

Na busca da produção dos sentidos que se constrói na interlocução com os sujeitos, tendo claro o referencial teórico que orienta esta investigação, aqui utilizaremos da pesquisa quantitativa para se compreender o qualitativo. Um fato importante de se observar a fim de ficarmos atentos é que 50% dos educandos e 67% das famílias entrevistadas não sabiam o que quer dizer ou nunca escutaram a palavra exclusão, assim identificados:

ONG “A”-E1-A1: *“O que significa esta palavra? (SIC)”;*

ONG “B”-E3-A2: *“Como assim exclusão? Na realidade nunca escutei essa palavra (SIC)”;*

ONG “A”-F1-B1: *“Exclusão. Nem imagino o que seja. Em que sentido eu uso? (SIC)”;*

ONG “B”-F2-B2: *“Não sei o que significa essa palavra (SIC)”.*

Antes de passar para a sistematização dos fragmentos discursivos no quadro analítico 02, cabe aqui, analisando estes dois últimos conjuntos de significados, refletir sobre o conceito das emoções como condição ético-política. Para isso, apoio-me nas considerações feitas por Sawaia (2010) onde a autora na sua construção analítica argumenta das possibilidades das ciências incorporar o “corpo” e a “mente” dos sujeitos nas suas interpretações.

Dito de outra forma, a humanidade, colocada como ideia central destes sujeitos, traz a possibilidade da interação e relação com o social nos seus diferentes aspectos (família trabalho, lazer). E ao se falar de exclusão, pode-se abordar esse significado por diferentes aspectos como social, econômico e pela garantia dos direitos. “A exclusão vista como “sofrimento” de diferentes qualidades recupera o indivíduo perdido nas análises econômicas e políticas, sem perder o coletivo (SAWAIA, 2010:100)”.

Complementa a autora ainda argumentando que “é no sujeito que se objetivam as várias formas de exclusão, a qual é vivida como motivação, carência,

emoção e necessidade do eu (SAWAIA, 2010:100)”. Desta forma, os sujeitos evidenciam essa situação na prática, pois “estudar exclusão pelas emoções dos que vivem é refletir sobre o “cuidado” que o Estado tem com os seus cidadãos (SAWAIA, 2010:101)”.

Ao se falar do sofrimento ético-político, esse abrange diferentes formas de manifestar-se no cotidiano especialmente da “(...) dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade (SAWAIA, 2010:106)”, negando subjetivamente a possibilidade de estes diferentes sujeitos apropriarem-se de seu processo, bem como da sua coletividade.

Levando em consideração todos estes aspectos conceituais, assim como os fragmentos discursivos destacados neste item, cabe aqui pensar e repensar o processo educativo desenvolvido nestas ONGs, onde a práxis deve inserir-se como princípio mediador da intervenção, pois se identifica a importância que se tem refletir sobre as diferentes condições de vida, do compromisso do Estado frente a essas diversas questões, bem como do nosso papel enquanto sujeitos inseridos neste processo e, acima de tudo, nesta sociedade.

Estes diferentes sentidos manifestos por estes distintos sujeitos investigados encontram-se sistematizados no quadro a seguir no qual possibilita a compreensão transparente desta realidade.

Quadro 06 - Síntese 2: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Qual seu entendimento sobre a palavra Exclusão?

Grupos	Elementos Temáticos
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> • Não sei explicar o que é exclusão; • Exclusão por preconceito • Exclusão, para não participar.
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Não sei explicar o que é exclusão; • Não participar; • Sentir-se inferior.
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> • Está ligado ao individualismos de determinadas pessoas; • Estar a margem; • Falta de informação.
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> • Não ter acesso; • Não ter oportunidades; • Privação dos direitos.
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona-se com a pobreza; • Não participar da sociedade; • Negação dos direitos.

Na interpelação das diferentes formações sintáticas que constituem o sentido discursivo de análise desta investigação na busca da significação da exclusão, Castel (2006) identifica que os excluídos são indivíduos que acumulam significativas desvantagens sociais, sendo elas impostas a eles. O autor classifica este processo como sendo uma dissociação social, ou seja, caracteriza-se pela perda da sua presença no coletivo.

Dito de outra forma, estes indivíduos são descoletivizados e esta “qualificação” leva-os ao isolamento e à separação em relação às pertenças coletivas. “Chama-se atenção, aqui, para que o termo exclusão seja concebido como expressão das contradições do sistema capitalista e não como estado de fatalidade (VERAS, 2010:39-40)”.

Avançando na mesma perspectiva, porém sobre outro aspecto, já trazendo aqui a temática da exclusão social, é possível perceber que na medida em que se aumenta o individualismo esse fator causa “rupturas” e estas conduzem a uma individualização que gera o isolamento das pessoas. Por sua vez, isso dificulta a coesão coletiva e a construção de identidades comuns (ESTIVILL, 2006).

Para este autor, é preciso ir além destas concepções tipológicas e estáticas da pobreza e da exclusão, pois é possível perceber que “(...) ambas se inscrevem num processo, que ambas encontram a explicação das suas causas nas estruturas centrais e que ambas são acumulativas e pluridimensionais (ESTIVILL, 2006: 121)”. Portanto, deve-se ter claro que “pobreza e exclusão não são termos sinônimos, mas sim complementares e que se interpenetram (ESTIVILL, 2006: 121)”.

No mesmo sentido e baseando-se na multidimensionalidade do conceito de exclusão social, Vieira, Furini, Nunes e Libório (2010) ressaltam que a exclusão social não pode ser compreendida apenas quando acontecem tais rupturas (que seria o caso extremo, grifo meu), pois estaríamos reduzindo o conceito e caracterizando-o como condição e não como um processo.

Dito de outra forma torna-se pertinente identificar, além destas rupturas propriamente ditas e ocorridas, entendê-la contextualmente pela ausência e precariedade de diferentes fatores (ausência de recursos mínimos, acesso precário a bens básicos de consumo etc.) que se configura como o somatório destas diferentes condições e resulta na exclusão social como um processo.

Vieira, Furini, Nunes e Libório (2010), tendo como fonte inspiradora os escritos de Alfredo Bruto da Costa, Escorel e Nascimento, destacam que, com base

na abrangência destas dimensões sociais, seria interessante pensar em “exclusões sociais”. Isso aponta para a necessidade que, ao falarmos de exclusão social, seria importante delimitar qual o “tipo”, levando em consideração a multiplicidade de definições que o termo pode abarcar, tais como: exclusão econômica, cultural, patológica, por comportamento, estrutural, absoluta, relativa, por diferenciação, de representação e integrativa (COSTA apud VIEIRA, FURINI, NUNES, LIBÓRIO, 2010:46-47).

Sawaia (2010), conforme destacamos no tópico anterior, colabora neste sentido, trazendo cada vez mais a importância dos sujeitos sociais atentarem-se e compreenderem a subjetividade, pois esta é uma forma de materialização da exclusão.

Quando pensamos nos sujeitos como objeto de ação interventora, devemos reconhecer o locus de singularidade que produz e define necessidades e desejos específicos que precisam ser ouvidos e respeitados (VIEIRA, FURINI, NUNES, LIBÓRIO, 2010:51).

Desta forma, o reconhecimento da subjetividade atribui aqui novos sentidos e significados à intervenção, ao passo que proporciona um novo olhar àquele que vivencia. Este fator como diferencial leva a outras perspectivas de se compreender as relações tendo na “diferença” um elemento significativo como forma de aprendizagem (VIEIRA, FURINI, NUNES, LIBÓRIO, 2010).

Feitas estas considerações na perspectiva de relacionar os conceitos que orientam essa dissertação, identifica-se a importância de proporcionar a estes sujeitos momentos de repensar e refletir sobre essa problemática, a fim de que estes reconheçam e reconstituam tais rupturas. Para isso, promover o estímulo a uma reflexão crítica da realidade na busca de levar a estes sujeitos a compreensão destas distintas relações torna-se fundamental.

O enfoque da subjetividade é uma das alternativas onde a reflexão interna pode promover uma modificação externa. Dito de outra forma seria partir da subjetividade individual para a coletiva a fim de promover as relações sociais. Por este caminho torna-se importante a práxis estar conectada com a realidade e a complexidade das relações a fim de integrar os processos educativos como estímulo a promover uma cultura participativa, emancipatória com vistas ao Bem Viver.

Ao analisar a rede de discursos dos sujeitos sobre o tópico do entendimento destes quando perguntados “**qual a concepção de educação desenvolvida pelas ONGs?**”, foi possível perceber que os fragmentos de sentidos do discurso das famílias, dos educandos, dos educadores e dos diretores possuem um campo de articulação e de significação que nos permitem identificar que a proposta de educação desenvolvida nestes diferentes espaços é percebida sobre um ponto de vista comum, ou seja, como um elemento de mudança, de conhecimento, sendo uma educação positiva na vida dos jovens e de suas famílias.

É caracterizada como uma educação para o futuro, mas que busca promover a autonomia dos sujeitos, conforme se evidencia nos fragmentos discursivos que seguem:

ONG “B”-E1-A2: *“O conhecimento vem através das atividades, (por exemplo; hoje tivemos uma aula de como preparar um projeto. Atividades de como temos que agir e isso nos guia a fazer a coisa certa) (SIC)”;*

ONG “A”-E2-A1: *“É uma educação boa que eu não sabia antes (Eu era muito revoltada e aos poucos fui aprendendo que o respeito é bom e não é difícil). Hoje não sou mais revoltada (SIC)”;*

ONG “A”-F1-B1: *“Se desenvolveu na educação na vontade de estudar, na leitura no convívio com as pessoas (SIC)”;*

ONG “C”-D-E3: *“Uma educação alternativa que busca a autonomia das pessoas, das famílias e comunidades (SIC)”.*

Na perspectiva dos educadores, conforme os elementos temáticos destacados a seguir, também é possível observar um campo de significado que aponta para uma proposta de trabalho que é desenvolvida para a comunidade e junto desta, numa perspectiva participativa e de construção coletiva:

ONG “A”-ED1-C1: *“A proposta de educação é trabalhar junto com a comunidade, tendo abertura e diálogo (SIC)”;*

ONG “B”-ED1-C2: *“A proposta de educação aqui desenvolvida está muito próxima da comunidade (SIC)”;*

ONG “C”-ED2-C3: *“Nós construímos com eles(SIC)”;*

ONG “C”-ED1-C3: *“É uma troca uma construção coletiva e participativa e deve ser horizontal e acredito que fazemos isso (SIC)”.*

Outro discurso que se destaca neste elemento temático está relacionado à fala das famílias, que caracteriza as ONGs como sendo um lugar de atendimento, onde elas podem deixar seus filhos com segurança, como se verifica:

ONG “B”-F2-B2: *“Para mim que trabalho é importante para as crianças não ficarem sozinhas (SIC)”;*

ONG “B”-F1-B2: *“Saio para trabalhar fico tranquila em saber que meus filhos estão bem (SIC)”.*

Podemos observar também que a troca de saberes (conhecimento teórico x conhecimento prático) é destacada pelos coordenadores pedagógicos como um elemento importante nesta concepção de educação, ao mesmo tempo em que se identifica nos fragmentos dos diretores que a proposta de educação visa considerar o sujeito na sua integralidade como detentores de direitos:

ONG “B”-CP-D2: *“Trazer o saber da universidade para a ONG e levar daqui todo o saber da cidadania (SIC)”;*

ONG “A”-CP-D1: *“Educação comprometida com a integralidade (SIC)”;*

ONG “A”-D-E1: *“Proposta pedagógica de um processo que leva em conta as pessoas como sujeito de direitos (SIC)”.*

A heterogeneidade destes elementos discursivos aparece aqui sistematizada no seguinte quadro síntese.

Quadro 07 - Síntese 3: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Qual seu entendimento sobre a concepção de educação desenvolvida pela ONG ?

Grupos	Elementos Temáticos
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento/Aprendizagem • Atenção/Atendimento • Conhecimento para o futuro
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança positiva • Atendimento
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de saberes diversos com a comunidade/família • Educação para mudança
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> • Educação como diálogo dos saberes • Prática/teoria
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de Mudança • Autonomia

A partir das diferentes representações dos saberes discursivos expressos no neste elemento temático, identifica-se uma associação de reconhecimento no discurso dos entrevistados sobre a concepção de educação desenvolvida pelas ONGs. Percebe-se a intencionalidade da proposta de educação desenvolvida nos diferentes espaços não formais de intervenção, que apresenta concepções explícitas de aprendizagem, as quais se pode identificar nos diferentes enunciados.

Cabe aqui fazer o recorte analítico à medida que se percebe a proposta de educação vista sobre as diferentes formações discursivas, que prepara formando e produz saberes nos cidadãos e educa o ser humano para a civilidade. “(...) seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo” (GOHN, 2010:19).

Ao fazer estas colocações, vejo a clara relação desse elemento temático analisado com a proposta de educação voltada para a construção do saber coletivo dos sujeitos e, por isso, compartilho aqui, novamente, a concepção trabalhada por Ghon (2010), quando ela coloca que a educação não formal deve buscar a emancipação e a autonomia dos indivíduos, sendo estes livres e tendo a democratização do conhecimento como “(...) um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade” (GOHN, 2010:33).

Consideramos que a educação como formação na perspectiva emancipatória visa contribuir para tensionar a subalternidade dos sujeitos, desacomodando-os, resgatando a fluidez, o interesse, a informalidade dos processos quebrando o silenciamento e instituindo falas e a escuta do outro (GENRO, FELIX, LEITE, CAMPOS. 2009:09).

Na mesma direção, com outra especificidade, “Ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo, questões centrais para o processo de desenvolvimento” (SEM, 2010:33).

Paludo (2001), na mesma corrente de pensamento, refere-se ao bem-estar humano como forma de promover o desenvolvimento e a aprendizagem a fim de se ter uma melhor qualidade de vida. Para isso, é importante saber e entender a concepção de desenvolvimento humano, e que esta necessita vir antes da concepção econômica. Na verdade, segundo a autora, isso deve acontecer simultaneamente como forma de reduzir a pobreza, criando bases para um desenvolvimento sustentável.

No que tange a equidade dos saberes, conforme surgiu na pesquisa, a discussão trazida por Santos (2010) ajuda-nos a entender que a prática social, que se serve do saber científico, deve participar ativamente da construção de um desenvolvimento autônomo dos saberes, ligado ao contexto direto de sua ação, pois

é ali que as coisas acontecem, a fim de gerar outras formas de conhecimento, que devem estar conectadas, acima de tudo, com a realidade social.

Na esfera de uma educação diferenciada, Souza (2010) traz as considerações sobre uma proposta de educação e baseia-se em Gramsci, quando ele fala sobre os princípios de uma formação humanista que procura considerar a relação educador-educando, sendo esta uma relação fundamental para a construção do saber coletivo, a fim de resignificar as demandas em busca dos seus direitos sociais.

Essas considerações nos permitem reconhecer que a educação é condição fundamental para a promoção da cidadania, tendo a formação, a participação, a informação e o acesso à cultura como instrumentos e componentes capazes de promover e desenvolver as potencialidades no que diz respeito aos saberes dos educandos e de suas famílias.

Nesta perspectiva, é possível caracterizar que a proposta de educação desenvolvida nas ONGs está relacionada a uma educação que promove o diálogo entre os saberes, do trabalho pedagógico que resulta em um conhecimento que se dá através da aprendizagem integral e coletiva como forma de conscientização e que tem reflexo na concepção de formação dos sujeitos, proporcionando resultados para a vida, ou seja, uma formação educativa que possibilita acima de tudo a aprendizagem em torno de objetivos comuns para a solução de problemas coletivos.

Ao dar continuidade no processo de análise de discurso, tomando como base **“quais atividades desenvolvidas pelas ONGs são mais pertinentes?”**, pode-se observar, sob o ponto de vista dos educandos, educadores e diretores, ao triangularmos os dados, que a acolhida, a escuta, o diálogo, o contato sensível, são percebidos nas diferentes formações discursivas. Estes procedimentos são considerados importantes pelos sujeitos para que se adquira um conhecimento da atual realidade, conforme podemos identificar nos seguintes enunciados:

ONG “C”-E1-A3: *“Saber como estamos e saber se estamos bem (SIC)”;*

ONG “B”-ED1-C2: *“No contato com a família tu vai ter um panorama da realidade e fazer os encaminhamentos conforme cada realidade(SIC)”;*

ONG “A”-ED2-C1: *“Usar o diálogo, a conversa, para que eles entendam até onde podem ir, mas que eles se deem conta disso (SIC)”;*

ONG “A”-D-E1: *“acolhida para escuta profunda e responsável (SIC)”.*

Também podemos identificar que estas colocações e as discursividades ilustram que o diálogo e a escuta servem como um fator motivador de valorização, de orientação e aprendizado.

Ao analisarmos neste tópico o conjunto de discursos produzidos, claramente podemos evidenciar a intencionalidade das atividades desenvolvidas, voltadas a uma educação no sentido mais amplo, para a formação dos sujeitos, sendo ela crítica e objetivando a garantia dos seus direitos na busca por uma autonomia, e que está aparentemente visível nos enunciados dos educadores, coordenadores pedagógicos e diretores evidenciados desta forma:

ONG “B”-D-E2: *“A atividade volta às crianças e os jovens dentro de uma proposta de educação integral, uma educação de base isso tem um reflexo no futuro (SIC)”;*

ONG “C”-CP-D3: *“Buscamos orientar, informar, a autonomia e não a tutela (SIC)”;*

ONG “A”-CP-D1: *“Os jovens devem fazer uma análise crítica de si e da situação (SIC)”;*

ONG “C”-ED1-C3: *“Atuamos com as famílias, com a mobilização social, fazendo eles se darem conta que temos uma política pública que não acontece (SIC)”;*

ONG “C”-ED2-C3: *“A questão de mostrar os direitos é essencial (SIC)”.*

O aprendizado proporcionado pelas atividades desenvolvidas é materializado pela língua, quando as famílias e os educandos percebem a importância das mesmas. Cabe destacar, aqui, que as atividades realizadas de diferentes formas promovem um aprendizado diferenciado, pois leva a este público um conjunto de ações, às quais na maioria das vezes eles não teriam acesso:

ONG “B”-F2-B2: *“Conhecem outras pessoas, lugares (lá em casa não temos como levar eles para passear) (SIC)”;*

ONG “C”-E3-A3: *“Fazem agente aprender tudo e conhecer as coisas, saber as diferenças (SIC)”;*

ONG “B”-F1-B2: *“Aqui eles aprendem a montar jogos brincam com massa de modelar, jogam bola, pulam, correm, aula de dança, padaria, informática (SIC)”;*

ONG “A”-F2-B1: *“São importantes, para a formação delas, a computação a informática a culinária (SIC)”;*

ONG “B”-E3-A2: *“As aulas aqui te proporcionam um aprendizado (SIC)”.*

Na perspectiva das famílias e dos educandos, a participação destes jovens nas atividades desenvolvidas pelas ONGs tem colaborado para seu desenvolvimento e aprendizado pessoal, e também na educação formal (escola), vendo estas ações como algo muito positivo e protagônico:

ONG “A”-F1-B1: *“Ela estava na escola e não sabia ler e agora ela aprendeu (SIC)”;*

ONG “C”-F2-B3: *“As atividades que incentivam as crianças a participarem falando algo, estando na frente, agindo (SIC)”;*

ONG “C”-F1-B3: *“Depois das conversas ele participa das atividades do projeto e voltou para a escola (SIC)”;*

ONG “B”-E4-A2: *“A dança é importante porque ela estimula a pessoa e não ficamos só aqui, saímos para fazer apresentações (Por exemplo, agora nós criamos uma dança e já fizemos três apresentações) (SIC)”.*

Um item que foi muito destacado nos discursos dos educandos foi a possibilidade de acesso à informática e à internet como algo muito importante para o aprendizado e desenvolvimento. Compartilhar ideias, pesquisar sites, provocar questionamentos, opinar sobre o assunto abordado e interagir com o grupo fez com que eles refletissem sobre a inteligência coletiva que está distribuída no ambiente virtual, que pode ser acessada.

Temos claro aqui que a utilização destes diferentes instrumentos tecnológicos contribui positivamente como fonte de pesquisa e ampliação do conhecimento, favorecendo a educação e a formação dos sujeitos como assim evidenciamos:

ONG “A”-E1-A1: *“As atividades de informática e no pátio. Porque fazemos pesquisas e temos a interação entre os colegas (SIC)”;*

ONG “A”-E2-A1: *“As atividades de informática, porque é divertido, porque pesquisamos aquilo que não sabemos e vamos aprendendo (SIC)”;*

ONG “B”-E1-A2: *“A possibilidade de ter acesso ao computador, trabalhar com as redes sociais e isso é muito importante porque auxilia na para a vida (SIC)”.*

As diferentes temáticas trabalhadas sobre assuntos como violência, exploração sexual, questões raciais, trabalho infantil, dentre outras, são consideradas, no ponto de vista dos educandos, nas diferentes ONGs, como importantes, pois promovem o aprendizado e entendimento sobre assuntos cotidianos, gerando nestes sujeitos uma mudança de postura, que se dá através da aprendizagem, do diálogo, da reflexão e das vivências, assim demonstrado:

ONG “C”-E2-A3: *“Trabalhar contra a violência o abuso e a exploração sexual de crianças, porque é uma coisa que acontece muito (SIC)”;*

ONG “A”-E3-A1: *“Os temas sobre as questões raciais. Saber sobre racismo é importante porque o racismo mudou muito e hoje isso é importante, é importante discutir para entender (SIC)”;*

ONG “C”-E4-A3: *“As discussões sobre trabalho infantil, porque vemos várias situações de crianças menores trabalhando e aqui aprendemos a não fazer isso eles nos ensinam isso (SIC)”.*

Torna-se importante observar aqui, antes da apresentação do quadro síntese 04, que a forma de promover a educação que é desenvolvida pelas ONGs busca a inclusão destes sujeitos sobre os princípios da cidadania, dentro de um processo crítico, participativo e objetivando que sejam conhecedores de seus direitos.

O Quadro dois sintetiza os diferentes elementos temáticos surgidos das distintas formações discursivas, como poderemos ver a seguir:

Quadro 08 - Síntese 4: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Quais as atividades desenvolvidas que são mais pertinentes?

Grupos	Elementos Temáticos
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> • Oficinas de informática. • Vivências práticas • Discussão sobre temas de violência, abuso, exploração sexual, trabalho infantil e questões raciais.
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado diferenciado pelas atividades desenvolvidas. • Formação pela participação.
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento as famílias/comunidade. • Dialogo/conversa. • Trabalho em circulo.
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação para uma leitura critica da realidade. • Formação coletiva e trabalho participativo.
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida para a escuta/diálogo. • Trabalho desenvolvido em rede. • Proposta que visa à garantia dos direitos. • Formação permanente da equipe.

O que podemos observar, voltando à questão inicial deste elemento temático sintetizado sobre quais atividades desenvolvidas pelas ONGs, é mais pertinente. Fica evidente a presença dos diferentes procedimentos metodológicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem (oficinas, vivências práticas, diálogo, trabalho em circulo, acolhida, escuta), que possibilita aos sujeitos fazerem uma leitura crítica da realidade social em que estão inseridos, conhecendo, discutindo e aprendendo, pois “é preciso saber refletir sobre essa realidade, perceber-se como sujeitos históricos

que podem se posicionar, emitir opiniões, fazer escolhas, construir rumos para a sua vida” (GOHN, 2010:59).

O mais importante deste processo é que este fato é claramente percebido pelos educandos e pelas famílias, e transparece também uma linha comum na proposta pedagógica sobre o ponto de vista dos educadores, coordenadores pedagógicos e diretores das diferentes ONGs.

Em termos conceituais, segundo Gohn (2010), para se ter uma cidadania ativa requer que seja trabalhada a formação consciente dos cidadãos sobre seus direitos e deveres como princípio da concepção humana, e a educação insere-se neste contexto como cultura universal para promover o desenvolvimento dos valores, mas “(...) também como capacidade de recriar, refazer, retraduzir e ressignificar as condições concretas de vivência cotidiana a partir de outras bases, buscando saída e perspectivas novas” (GOHN, 2010:58).

Retomando aqui e fazendo uma relação com as dimensões analíticas do referencial teórico, a atuação desenvolvida nestes diferentes ambientes não formais vem referendando-se visivelmente como uma força instituinte na medida em que buscam promover a mudança destes espaços instituídos, acontecendo pela ação político pedagógica que aponta para uma transformação das relações nesta sociedade.

Outro aspecto a ser ressaltado é a formação permanente da equipe técnica como ponto fundamental para se ter resultados positivos na práxis cotidiana desenvolvida junto aos sujeitos sociais.

Ao dar sequência na análise dos tópicos de discussão “**sobre quais atividades poderiam ser melhor desenvolvidas?**”, observa-se, sobre o ponto de vista das famílias, uma satisfação com as atividades implementadas pelas ONGs nos diferentes espaços, sendo importantes na promoção do aprendizado, podendo assim ser observado:

ONG “A”-F1-B1: *“Ela, ela não reclama, ao contrário gosta muito de todas atividades(SIC)” e*

ONG “B”-F2-B2: *“Tudo que é feito aqui é importante (SIC)”;*

No entanto, essencialmente no grupo dos educandos apareceu a questão de que algumas atividades poderiam ser pensadas e realizadas de outra forma conforme se pode observar:

ONG “B”-E4-A2: *“Artesanato é a mesma coisa todo o ano. Este ano vamos fazer um boneco e no outro ano também. O artesanato também não é para a nossa idade, gostamos de coisas mais difíceis (SIC);*

ONG “A”-E2-A1: *“Eu mudaria a informática, queria aumentar as pesquisas, sobre o passado, presente, pesquisar sobre a história, os estados países (SIC)” e*

ONG “B”-E1-A2: *“Eu faria diferente a forma de passar os filmes, normalmente o educador escolhe o filme e agente é pego de surpresa (SIC)”.*

Portanto, ressalta-se, para fins didáticos, que se torna relevante repensar determinados procedimentos e atividades, pois, quando temos por fim promover a autonomia dos sujeitos, não se pode levar a nossa ação ao automatismo “prática pela prática”. Dito de outra forma, quando buscamos a emancipação dos processos, temos que trabalhar diretamente a autonomia dos envolvidos. “A não participação dos envolvidos implicará, em grande parte, no pouco comprometimento e auto identificação para com o mesmo” (CORDIOLI, 2001: 26).

Para Gohn (2010), é necessário que os indivíduos tenham capacidade de escolha. Caso contrário, estaremos reduzindo a forma de participação. É importante ele compreender o processo para poder refletir, pensar e agir. A autonomia é requisito básico para a participação, pois “somente um indivíduo autônomo é capaz de processar e selecionar informações, ter domínio de conhecimento, tomar decisões e posicionar-se frente às incertezas e conflitos globais” (GOHN, 2010:59-60).

Outra colocação que se destaca relacionado a esta temática é quando Gohn (2011) argumenta que o ato de ensinar necessita ser espontâneo e através das “forças sociais” (sujeitos) tem a possibilidade de inferir na delimitação do teor didático, bem como contribuir com as finalidades das práticas desenvolvidas, ou seja, é justamente a intencionalidade das ações que caracteriza os processos não formais de educação e as diferenciam da educação formal e informal.

Neste contexto, cabe mencionar as colocações de Trilha (2008), onde o educador educa na sua relação direta com o sujeito e, por isso, é preciso ter presente seus efeitos, percebendo-a como um processo holístico e sinérgico que não se dá pela simples acumulação ou soma das diferenças, mas sim pela combinação das experiências como forma de interação entre si.

Cumpramos destacar que as atividades interativas são fundamentais para a promoção de novos saberes e que a produção do conhecimento não ocorre pela

simples absorção substancial, mas pelo conhecimento que é produzido no processo interativo a partir das vivências cotidianas que são estabelecidas. “Participar vai muito além de estar presente. Participar significa tomar parte do processo, emitir opinião, concordar/discordar” (CORDIOLI, 2001:27).

Desta forma, a educação não formal tem o fundamento coletivo à ação do grupo como uma práxis concreta deste (GOHN, 2011). Logo, a importância de percebermos isso e revermos determinados procedimentos como parte do processo de aprendizagem coletivo entre todos os sujeitos envolvidos.

Ao prosseguir com a análise, um fato interessante de observar sobre o desenvolvimento das atividades é que também foram ressaltadas no discurso dos educadores quando eles colocam a importância de se ter uma troca intensiva de saberes na própria ONG, como colocam:

ONG “A”-ED1-C1: *“Poderia haver mais trocas na instituição (SIC)”;*
ONG “C”-ED2-C3: *“Trabalhamos ainda muito em caixinhas. (SIC)”;*
ONG “A”-ED1-C1: *“Temos vários projetos que são bem diferentes e por esta diversidade poderíamos conhecer mais um ao outro (SIC)”.*

Um aspecto relevante a se ressaltar, tendo os discursos acima identificados, é a importância de se levar em consideração a prática interdisciplinar inserida neste contexto não formal de intervenção, com uma vontade e um compromisso de interação entre as diferentes metodologias, onde os profissionais tenham a possibilidade de realizar uma busca permanente e coletiva, tendo o compromisso de elaborar, em um contexto mais geral, a progressão do conhecimento mútuo, de modo que venham a esclarecer novos e ocultos problemas que não podem ser vislumbrados por olhares disciplinares.

O trabalho interdisciplinar apresenta-se como uma possibilidade de intervenção neste contexto não formal, devendo ocorrer uma integração das áreas do conhecimento e entre os agentes envolvidos, passando a ser uma vertente pela qual se processa o fluxo do saber, possibilitando que as atividades realizadas atinjam os resultados num contexto mais global.

A ação interdisciplinar caracteriza-se, como uma possibilidade de instrumentalizar os “profissionais a interagir em equipe de forma mais coerente e eficiente, conjugando esforços, ampliando o raio de análise e de ação, face a uma

realidade sempre pronta a nos desafiar e tornar nossa intervenção obsoleta” (BARBIANI:1997:35).

O pensar e o refletir interdisciplinarmente requer uma relação de reciprocidade, de mutualidade, dependendo basicamente de uma atitude. A relação entre os envolvidos conduz a uma interação e uma intersubjetividade, apontando assim para uma possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar. A interdisciplinaridade na área social, sobre o enfoque da práxis em espaços da educação não formal, proporciona o princípio de exploração das potencialidades de cada sujeito, da compreensão de seus limites, e, acima de tudo, é o princípio da integração dentro da diversidade para qualificar a atuação profissional.

No que diz respeito ao ponto de vista dos diretores institucionais, colocam que a falta e a dificuldade para conseguir recursos financeiros é o que teria que ser modificado. Isso, segundo suas considerações, tem prejudicado o trabalho que é desenvolvido pela ONG, conforme podemos constatar:

ONG “A”-D-E1: *“A falta de recursos para o apoio do trabalho (SIC)”;*
ONG “B”-D-E2: *“Os recursos para a ação social nem sempre supre a necessidade para ter uma equipe qualificada e com isso você corre o risco de perder o profissional, pois temos uma grande rotatividade na equipe e isso tem um reflexo direto no atendimento, pois nem sempre atingimos os objetivos que nos propomos (SIC)”.*

Este mesmo ponto de vista sobre os recursos financeiros é observado também pelos Coordenadores Pedagógicos, quando eles ressaltam que:

ONG “A”-CP-D1: *“Não temos recursos para bancar outros profissionais para qualificar as atividades (SIC)”;*
ONG “B”-CP-D2: *“Porque não ampliamos? Pela falta de recursos, pois hoje um profissional não trabalha na instituição, não vem trabalhar na instituição só por quatro horas por exemplo. Vir só pelo salário é torturante (SIC)”.*

É possível notar que a ocorrência da falta de recursos para a contratação de pessoal muitas vezes acaba sobrecarregando a equipe que, por sua vez, assume atividades além das suas responsabilidades, sendo lembrado tanto pelos coordenadores pedagógicos, como pelos diretores:

ONG “A”-CP-D1: *“O Educador desenvolvia uma atividade no passado e hoje ele faz outra com maior cobrança (SIC)”;*

ONG “A”-D-E1: *“Estamos numa tensão permanente para poder sustentar o trabalho. O que garante a qualidade é o compromisso ético da equipe em busca da missão. E isso tem feito à diferença, os técnicos desenvolvem suas atividades e abraçam outras para garantir a qualidade do atendimento. Isso é feito para que a criança/jovem se devolva por completo, como sujeitos (SIC)”.*

Os diferentes fragmentos discursivos ilustram e nos possibilitam visualizar a produção do próximo quadro síntese conforme demonstrado abaixo:

Quadro 09 - Síntese 5: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Quais as atividades poderiam ser melhor?

Grupos	Elementos Temáticos
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> • As atividades são importantes para o aprendizado/ não mudaria nada/nada a reclamar • Modificar a hora da leitura/artesanato/informática
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Não mudaria nada
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> • Mais troca de conhecimento na instituição/profissionais • Melhor articulação rede de atendimento • Fazer a construção do trabalho com a equipe e comunidade • Utilizar mais o lúdico
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos dificulta o trabalho • Trabalhar a formação da equipe
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos • Sobrecarga nas equipes de trabalho • Motivação da equipe

Na perspectiva de retomar este quadro síntese, bem como analisar os fragmentos discursivos destacados nos tópicos acima, podemos aqui pensar e fazer uma relação que a falta de recursos financeiros para a contratação de pessoas qualificadas para o desenvolvimento das atividades pode ter uma repercussão negativa no atendimento direto que é prestado pelas ONGs⁵⁶, ou pela não qualificação técnica para o desenvolvimento de determinadas atividades, o que ocasiona, ainda, uma sobrecarga de trabalho, que, por sua vez, tem um reflexo no descontentamento dos participantes das atividades, no caso aqui, os educandos.

Este fato, porém, transcende a vontade política e desejo institucional das coordenações em manter a qualidade no trabalho desenvolvido que, muitas vezes, encontram-se compelidas, e vem se desdobrando e redobrando para manter um

⁵⁶ Um estudo elaborado por GENRO, FELIX, LEITE, CAMPOS em 2009 aponta e identifica as problemáticas neste mesmo sentido.

determinado conjunto de atividades, levando em consideração a demanda existente e os recursos cada vez mais escassos para tal fim.

Não é o propósito desta investigação⁵⁷, mas cabe fazer a reflexão que as ONGs, que tem um caráter mais reivindicatório, de princípios com base na formação cidadã, e que muitas vezes pela falta de recursos estão diminuindo consideravelmente suas atividades, por outro lado, as patrocinadas pelas grandes instituições financeiras, como os Bancos Itaú, Bradesco, Santander e outras grandes empresas nacionais e internacionais ligadas ao que caracterizamos anteriormente de terceiro setor, com outros princípios e outra lógica de funcionamento, atrelado a economia de mercado, tem crescido e invadido cada vez mais este espaço social de maneira significativa, e para onde vem sendo redirecionados grande parte dos recursos públicos.

Torna-se relevante refletir que, ao entrar na lógica dos mercados, as ONGs são pressionadas a serem auto-sustentáveis. No entanto, é importante pensar no princípio destas organizações, no que diz respeito à democratização para a transformação social. A partir das colocações de Souza (2010), na atualidade, é importante discutir criteriosamente a forma de acesso aos recursos públicos para fins de excussão dos projetos sociais.

Para o autor, devem-se priorizar as instituições que tem no seu caráter o fazer “sem fins lucrativos”, que lutam pelos direitos, que não se submetem à lógica do poder, existindo como abertura para a democracia. Assim, as “(...) ONGs procuram unir o compromisso ético de superar as desigualdades e a exclusão social respeitando as diferentes formas de manifestação cultural com o compromisso político de construir a cidadania” (SOUZA, 2010: 99).

No que diz respeito sobre “**o porquê desenvolver estas atividades são importantes?**” os discursos analisados ilustram alguns significados que são comuns e compartilhados pelos educadores das diferentes ONGs, onde é possível perceber no processo educativo a preocupação mais ampla, não só com o educando, mas com a família e a comunidade. Atuam como agentes motivadores, resgatando os significados e desenvolvendo ações coletivas a fim de promover o conhecimento dos sujeitos num processo aberto, vendo-os como cidadãos:

⁵⁷ Para maiores informação sobre este assunto ver Souza (2010).

ONG “B”-ED1-C2: *“Ter uma preocupação com a família com seus direitos garantidos de maneira integral em seus princípios básico (SIC)”;*

ONG “C”- ED2-C3: *“Esse trabalho de fazer eles acreditarem de que possamos ter um mundo melhor (SIC)”;*

ONG “B”-ED2-C2: *“Dizer para ele que é possível e que ele tem capacidade (SIC)”.*

ONG “C”-ED1-C3: *“Mostrar para estas pessoas que elas são sujeitos, para que juntos possamos modificar essa realidade e sem mobilização, sem a cobrança isso não acontece (SIC)”.*

Ao analisar as unidades discursivas, que estão além das frases, é possível perceber, sobre o ponto de vista educativo nas diferentes ONGs, que os educandos materializam simbolicamente que a proposta de educação desenvolvida nestes distintos espaços é percebida como uma possibilidade diferenciada de aprendizado, e que isto acontece de maneira diversa, conforme podemos verificar nas seguintes sistematicidades linguísticas expressas pelos mesmos:

ONG “A”-E3-A1: *“Pela educação para o futuro, pois assim vou interagir melhor com as outras pessoas (SIC)”;*

ONG “A”-E2-A1: *“Porque aprendemos várias coisas, o aprendizado das oficinas, é importante para levar agente adiante (SIC)”;*

ONG “C”-E2-A3: *“Aprendemos coisas que não sabemos, fazemos passeios, participamos de palestras (SIC)”;*

ONG “B”-E4-A2: *“Porque aprendemos e temos que compartilhar (SIC)”.*

Indo além da superfície das evidências, é possível apreender pelo gesto interpretativo que as famílias compreendem os resultados das ações e as identificam na prática cotidiana das instituições através de pequenos detalhes. Na análise do discurso é possível identificar que as aprendizagens têm um resultado grandioso para a promoção do conhecimento e do desenvolvimento dos sujeitos que participam, como podemos observar nas seguintes colocações:

ONG “A”-F1-B1: *“Antes ela não tomava banho sozinha e o contato com as outras crianças e vendo o que eles fazem proporcionou um aprendizado para ela (SIC)”;*

ONG “A”-F2-B1: *“Hoje em dia eles tem que aprender de tudo um pouco e a convivência com outras pessoas é importante (SIC)”.*

Estas atividades também ecoam em consonância com os discursos dos coordenadores pedagógicos e com os diretores, que percebem sobre a importância de se fazer uma leitura crítica da realidade, sair do imobilismo que muitas vezes o

sistema impõe e despertar a consciência da importância do agir coletivo, tendo presente os aspectos históricos a eles vinculados como forma de “ler” e interpretar criticamente o mundo que os cerca. É possível identificar esses efeitos de sentido nos seguintes fragmentos discursivos:

ONG “B”-CP-D2: *“São importantes porque tiram as pessoas da redução do mundo, se não você fica na frente da TV e vivencia uma coisa pronta (SIC)”;*

ONG “B”-CP-D2: *“É importante fazer esta leitura da realidade. Para ver que o mundo não é só isso que tem outros caminhos e outros cenários e outras vidas (SIC)”;*

ONG “B”-D-E2: *“O fato de ter um conhecimento fora da educação formal o mundo dele passa a ser visto diferente. (Por exemplo: acesso a música, a informática tudo isso proporciona que eles se sintam sujeitos da história e da realidade e isso forma a personalidade e tem um reflexo no futuro pela descoberta) (SIC)”.*

Na busca da compreensão e articulação da materialidade linguística é possível evidenciar no enunciado dos diretores que a prática cotidiana nesta contemporaneidade é um processo dinâmico, e a intervenção técnica necessita ter uma intencionalidade, estando conectada com a realidade. Para isso, as pesquisas, as atualizações sobre procedimentos e instrumentos metodológicos, caracterizam-se como algo importante e fundamental para dar subsídios à intervenção, conforme se identifica no seguinte enunciado:

ONG “C”-D-E3: *“Nós estamos sempre mudando, fazendo pesquisas, analisando, ousamos a partir disso e fazemos outras coisas para dar base às ações permanentes em busca do desafio, do novo, que às vezes da certo e às vezes não (SIC)”.*

Para melhor compreendermos as considerações refletidas sobre os diferentes discursos coletivos, sistematizamos as evidências discursivas que compõem o seguinte quadro síntese:

Quadro 10 - Síntese 6: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Porque você acha que desenvolver estas atividades é importante?

Grupos	Elementos Temáticos
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado/Aprendizado para futuro
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado • Formação • Cuidado
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> • Para compreensão dos seus direitos como forma de promover seu desenvolvimento e mudança da realidade • Autogestão/empoderamento
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a ruptura/mudar a realidade
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso aos direitos • Aprendizado para a vida

Diante das características identificadas nos fragmentos discursivos recortados acima, nas distintas palavras destes diferentes sujeitos, o desenvolvimento das atividades educativas praticadas pelas ONGs nos espaços investigados explicita que existe uma ligação/relação entre os diferentes enunciados. “O do discurso não é dado ele supõe um trabalho do analista e para se chegar a ele é preciso, numa primeira etapa de análise, converter a superfície linguística (corpos bruto) (...) (ORLANDI, 2010, 66)”.

Dito de outra forma, e tomando como base o dispositivo analítico, é possível perceber que estas discursividades correspondem à ideia de que as ações desenvolvidas promovem a cidadania e a inclusão social destes sujeitos, pois, a partir do momento em que estes percebem a realidade a sua volta, essa práxis educativa assume uma postura ética e política atrelada ao desenvolvimento efetivo destes cidadãos, fazendo com que compartilhem dos mesmos espaços na forma de buscar e garantir seus direitos de maneira coletiva. “Na educação não formal a cidadania é o objetivo principal, e ela é pensada em termos coletivos” (GOHN, 2011:110).

E possível observar, nos diferentes enunciados, que o envolvimento nestas atividades deixa os sujeitos mais seguros de si. Respectivamente, isso melhora a sua autoestima e deixa-os mais confiantes para participar da construção da vida social e de sua localidade. Essa participação, no entanto, envolve diferentes aspectos, dentre eles o exercício saudável da prática do direito como princípio básico, além dos canais de exercício da cidadania.

En este proceso de entendimiento de nosotros y de los demás no hay un primer paso seguido de un segundo, es una interacción permanente, pues una reflexión interna inmediatamente genera una repercusión externa; más aun: es simultánea. Así iremos dialogando y reencontrándonos (MAMANI, 2010: 20).

A educação não formal desenvolvida desta forma designa um processo com várias dimensões, pois propicia, através de sua práxis, vivências estruturantes, ao mesmo tempo em que capacita os sujeitos à aprendizagem por meio de suas habilidades que, por sua vez, possibilita a estes construir sua autonomia através da prática. “A educação não deve ser apenas uma agência, uma socialização de conhecimentos, mas deve contribuir para a formação de capacidades para atuar e pensar de forma criativa, inovadora, com liberdade” (GOHN, 2011:116).

As ações representadas nos elementos discursivos destacados anteriormente, sobre as atividades “informática, saúde, meio ambiente, esporte música”, são exemplos significativos para o desenvolvimento do senso de identidade coletiva, da autoestima, da autocrítica, que constroem uma visão para o futuro, na medida em que possibilitam fazer uma leitura crítica do mundo no ponto de vista da compreensão.

Caracteriza-se como um elemento importante de diferenciação, pois passa a apresentar um artefato complementar, o qual se preocupa com os processos de aprendizagens e saberes do coletivo. Significa ir além do racional e desenvolver “(...) esa visión multidimensional natural, la capacidad de percibir otros aspectos importantes de la vida, más Allá de lo estrictamente material, en especial aquello intangible que también determina nuestras vidas” (MAMANI, 2010: 20).

Genro, Felix, Leite e Campos (2009) defendem a ideia de que é importante aproximar os saberes para se ter uma partilha de conhecimentos. Para isso, as oficinas, o lúdico, estimulam as reflexões e o exercício da participação e da cooperação como algo que possibilita a reciprocidade e a abertura de novos olhares.

Neste sentido, Gohn (2011) faz uma análise interessante, expondo que a aprendizagem política gera uma conscientização dos sujeitos para a compreensão do seu meio social. A participação ativa destes neste processo exerce um papel de destaque, ao mesmo tempo em que o exercício da prática volta-se ao bem-estar coletivo e da civilidade.

Ainda precisa-se de energia, esperança e sentido da utopia para transformar o sofrimento e o desejo em direitos e deveres, sejam regulados pelo Estado ou sejam, simplesmente, implementados nas informais relações sociais cotidianas (MORIN, 2000: 277).

Um fator importante a ser destacado e que se liga a esse processo, conforme podemos identificar, foi que os educadores se somam como mediadores desta ação, a fim de contribuir para a formação destes sujeitos na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, a partir da incorporação, da construção e reconstrução de concepções de mundo e sobre o mundo, dos valores democráticos e participativos, onde vivenciam o diálogo, a negociação e a convivência com as diferenças sociais existentes, formando-os para a vida diante das diversidades, reconhecendo neles o potencial criativo da transformação social.

Avançando na etapa de compreensão e realizando o entrecruzamento das informações sobre a próxima questão, é possível perceber em todos os grupos e nos respectivos discursos uma unanimidade sobre a **“possibilidade de se dar sugestões para o processo de planejamento e desenvolvimento das atividades dentro das ONGs?”**. Isso acontece em diferentes formatos através de distintas possibilidades, tais como: reuniões assembleias, trabalhos de grupo, diálogos/escuta, podendo assim ser constatado:

ONG “B”-ED2-C2: *“O espaço é aberto para dar sugestões porque educar não é chegar e dizer o que você pensa, mas ver qual o interesse (SIC)”;*

ONG “C”-F1-B3: *“Sim eles conversam com nós, nos reunimos sempre e discutimos claramente as coisas e chegamos a uma conclusão coletiva (SIC)”;*

ONG “A” -E4-A1: *“Aqui sempre tem a possibilidade de sugerir. Agente está na atividade daí levantamos a mão e sugerimos. As sugestões são sempre para melhorar. Tem reuniões que acontecem com a turma toda e aí podemos dar sugestões na hora (SIC)”;*

ONG “B”-CP-D2: *“Sempre buscamos a sugestão coletiva sobre o que vamos fazer; Trabalhamos em assembleias, fazemos trabalhos de grupo. O que querem e o que não querem (SIC)”;*

ONG “C”-D-E3: *“Nós temos esse processo sim, sempre fazemos escuta (SIC)”.*

Ao realizar um movimento interpretativo do discurso dos diretores e educadores é possível perceber uma representatividade no que diz respeito à utilização de diferentes instrumentos metodológicos para a realização da coleta de informação junto aos sujeitos envolvidos sobre as atividades a serem desenvolvidas,

tais como: a “roda circular de conversa”, as “assembleias com agentes externos” (sendo estes mediadores do processo de sugestões) e a técnica participativa de coleta de informações chamada “chuva de ideias” (onde cada sujeito coloca no papel a sugestão do que ele gostaria de realizar ou modificar), aparecem em destaque como principais procedimentos utilizados. Desta forma, estes instrumentos metodológicos constituem-se como um elemento de significado importante conforme observamos nas seguintes unidades discursivas:

ONG “A”-D-E1: *“Tudo é discutido num “núcleo de conteúdos”, temos momentos específicos, ou seja, a roda circular de conversa serve como espaço de escuta para acolher as sugestões (SIC)”;*

ONG “C”-ED2-C3: *“O planejamento se dá em conjunto a partir de uma “chuva de ideias” e vamos construindo com eles (SIC)”;*

ONG “A”-D-E1: *“A outra possibilidade é o que chamamos de “Assembleia” com agentes externo, pois pode ser que a criança não de sugestões com o educador e esse agente é o mediador (SIC)”.*

A partir destes movimentos discursivos apresenta-se o seguinte quadro síntese e, posteriormente, seguimos a análise na busca por compreender os consecutivos fragmentos:

Quadro 11 - Síntese 7: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Existe a possibilidade de dar sugestões nas atividades?

Grupos	Elementos Temáticos
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> • Existe a possibilidade de sugestões para as atividades <u>Estas acontecem</u> • Em reuniões/ trabalho de grupo • No Diálogo
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Existe a possibilidade de sugestões para as atividades <u>Estas acontecem</u> • Em reuniões • Diálogo
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> • Existe a possibilidade de sugestões para as atividades <u>Estas acontecem</u> • Através do planejamento • Nos trabalhos de grupo • No diálogo
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> • Existe a possibilidade de sugestões para as atividades <u>Estas acontecem</u> • Nos trabalhos de grupo/assembleias/oficinas de planejamento
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> • Existe a possibilidade de sugestões para as atividades <u>Estas acontecem</u> • Nas reuniões • Diálogo/escuta • Roda circular de conversa

Cabe aqui destacar neste processo analítico que Gohn (2011) coloca que cada vez mais se torna imprescindível dentro dos espaços não formais de intervenção sistematizar a metodologia que vem sendo desenvolvida nos processos de aprendizagem e que isso “(...) dependerá de nossa capacidade enquanto educadores, de entender os sujeitos pensantes/falantes no interior dos processos sociais em movimento nas organizações” (GOHN, 2011:114). Complementa a autora, ainda, que “(...) devemos desenvolver capacidades e habilidades no campo da linguística e buscar captar os conteúdos motivacionais, ideológicos bem como emocionais/cognitivos (GOHN, 2011:114)”.

Requalificando o processo de participação, Souza (2006) resgata no campo das políticas sociais a ideia e os significados dos processos participativos e que se fizeram presentes na história da política brasileira sendo eles: a participação comunitária, que diz respeito ao trabalho comunitário desenvolvido nos centros comunitários e tendo um forte laço com a assistência social; a participação popular que surge principalmente após 1968 marcada pela emergência dos movimentos sociais na busca da redemocratização da sociedade e Estado e o conceito de participação social⁵⁸.

Sobre este último, a categoria central de intervenção é a sociedade e não é mais a “comunidade” ou o “povo”. A participação que se pretende tem em “seu objetivo é a universalização dos direitos sociais, a ampliação do conceito de cidadania e a interferência da sociedade no aparelho estatal (SOUZA, 2006:175)”.

Sob o ângulo analítico da participação, uma contribuição importante é quando Ferrarini (2008) destaca que o sujeito transforma-se nesta contemporaneidade a partir do momento em que ele constrói o saber de suas próprias vivências e experiências. Isso, por sua vez, fundamenta e fornece subsídios para práticas com intencionalidades emancipatórias. Para a autora, o cotidiano é um espaço privilegiado para se produzir processos emancipatórios, pois é pelas relações concretas que temos “(...) a possibilidade de exercitar a solidariedade, a democracia e a autonomia nas diferentes posições e papéis desempenhados, tendo a oportunidade todos os dias de pensar e produzir emancipações (FERRARINI, 2008: 48)”.

Cordioli (2001) coloca que a participação é um processo importante que permite ao sujeito interagir na sociedade a fim de contribuir, criar e realizar. Isso, por

⁵⁸ Para aprofundar o histórico destes processos participativos, consultar SOUZA, Rodriane de Oliveira (2006).

sua vez, colabora no desenvolvimento da autoestima e excita seu potencial organizativo. O processo participativo “pretende mudar comportamentos e atitudes, onde os indivíduos passam a ser sujeitos ativos no processo e não objeto do trabalho dos outros” (CORDIOLI, 2001: 27).

Para Brose (1997), o que se caracteriza como mais importante não é o resultado em si que o ato de participar pode promover, mas sim o processo de exercitá-lo. Brose inclusive sintetiza os princípios que, segundo ele, regem este processo de participação podendo assim ser identificado: 1) é uma necessidade humana e, por conseguinte, constitui-se como um direito; 2) justifica-se por si mesmo e não pelos seus resultados; 3) é um processo de desenvolvimento da consciência crítica; 4) leva a apropriação do desenvolvimento à população; 5) é algo que se aprende fazendo; 6) pode ser provocada ou organizada sem que isso signifique necessariamente manipulação; 7) é facilitada com a organização e criação de fluxos de comunicação; 8) as diferenças individuais devem ser respeitadas no quando da participação; 9) podem resolver conflitos mas também gerá-los; 10) não se deve sacralizar a participação: não é panaceia nem indispensável em todas as ocasiões.

Relacionado aqui estes elementos teóricos com os fragmentos discursivos e a ferramenta e análise, podemos observar que existe nos diferentes ambientes investigados a possibilidade do exercício da participação identificada pela abertura de espaços participativos que se caracterizam, acima de tudo, pelo entendimento dos educandos sobre esse processo e por parte do corpo diretivo, da importância que o ato de participar tem e que cada vez mais tais espaços estão sendo exercitados dentro das ONGs.

Cabe dizer que “O desenvolvimento de um processo participativo permite uma interação interdisciplinar e multisetorial, facilitando o surgimento de soluções mais criativas e ajustadas a cada realidade” (CORDIOLI, 2001: 26). Desta forma, a utilização dos diferentes instrumentos metodológicos, conforme identificados nas discursividades, insere-se nesse contexto como uma possibilidade de estimular a interação entre os sujeitos envolvidos e a realidade social que os cerca. “Participar também se pratica e se aprende, sendo o melhor caminho para o fortalecimento da cidadania, em suas mais diversas possibilidades” (CORDIOLI, 2001: 27).

Sobretudo, este processo participativo fundamenta-se como abertura importante de formação política destes sujeitos, aonde o ato de participar é elemento

fundamental em todos os níveis e nos diferentes aspectos, tendo o agir coletivo se configurando como princípio mediador para a construção de uma nova realidade.

Ao se aprofundar o tópico de discussão “**se as atividades educativas promovidas pelas ONGs se diferenciam da escola? E como isso era percebido?**” aqui no procedimento de análise, identificou-se em todas as respostas de todos os grupos que as atividades desenvolvidas nas respectivas ONGs investigadas se diferenciam das atividades desenvolvidas na escola, e que estas se manifestam de diferentes formas e maneiras. É apreendida também sob diferentes enfoques que de uma maneira geral são complementares, sendo possível identificar quando triangulamos os dados conforme evidenciamos nos discursos a seguir.

Cabe aqui destacar que a escola como ambiente da educação formal é reconhecida sobre o ponto de vista dos educadores e dos diretores como espaço importante de aprendizado e a ser seguido. No entanto, seria importante e interessante se ter uma integração maior das atividades/ações promovidas nestes dois espaços:

ONG “A”-ED1-C1: *“Claro, a escola em primeiro lugar. Isso é muito importante. Devemos fazer eles entenderem o quanto é importante estar na escola. Temos que fazer eles perceberem isso (SIC)”;*

ONG “B”-D-E2: *“A integração do nosso trabalho com a escola é fundamental (SIC)”;*

ONG “C”-ED2-C3: *“Seria um sonho se a escola pudesse ter um olhar mais amplo, unir a educação formal com a educação não formal e poder ver além dos muros da escola (SIC)”.*

No entendimento e na percepção dos educandos, educadores e diretores, estes diferenciais estão no olhar sensível para com o outro na acolhida no aconselhamento, que busca entender e compreender este sujeito nesse processo, captando quais as dificuldades e problemas que estão sendo vivenciados. Dito de outra forma, aparece aqui a importância de se perceber o ambiente, avaliar a situação em conjunto para posteriormente desenvolver as atividades conforme assim podemos identificar:

ONG “C”-ED2-C3: *“Nosso olhar é mais sensível e nós podemos parar tudo e ter esse olhar sensível, de escutar e procurar entender o que está acontecendo(SIC)”;*

ONG “A”-D-E1: *“Forma de trabalhar os conteúdos são percebidos na combinação, conversa para perceber o ambiente e avaliar os conflitos, planejar o dia, avaliar o dia anterior (SIC)”;*

ONG “B”-D-E2: *“É fundamental acolher, isso abre as possibilidades para eles buscarem e perceberem como a pessoa é sujeito e que tem condições, possibilidade e qualidade de participar (SIC)”;*

ONG “C”-E1-A3: *“Às vezes não tenho vontade de fazer as coisas, estudar por exemplo e estas conversas foram importantes para isso (SIC)”;*

ONG “A”-ED1- C1: *“Aqui temos o turno inteiro com a turma para saber como está em casa, para conversar e na escola é diferente o tempo é muito menor (SIC)”.*

Outro fator importante a se destacar, que é identificado no discurso dos educandos, é que as temáticas desenvolvidas por estas ONGs são atualizadas, estando estas em conformidade com a realidade dos jovens e de interesse dos mesmos. Isto é um diferencial que, inclusive, promove, segundo eles, um aprendizado sobre tais temas e tem como resultado o crescimento destes como sujeitos:

ONG “C”-E3-A3: *“Aqui nós aprendemos sobre o ECA, sobre direitos das crianças e dos adolescentes e isso é importante desde cedo (SIC)”;*

ONG “A”-E3-A1: *“Na escola é uma aprendizagem mais formal e tu foca nos estudos e aqui tu discute outros temas (Por exemplo, antes eu tinha preconceito contra Homossexuais e hoje eu não tenho pelo aprendizado que tive aqui) (SIC)”.*

Complementar a essas considerações acima são as colocações das famílias e dos educadores e dos próprios educandos quando falam que as atividades desenvolvidas são práticas e vivências e que levam em consideração o dia a dia, tendo isto colaborado para seu desenvolvimento na educação formal:

ONG “A”-F2-B1: *“Depois que meus filhos entraram aqui ajudou até no colégio. A maneira de ensinar, tudo feito com calma, paciência. Se ela tem dificuldade em uma atividade, aqui eles a fazem pensar (SIC)”;*

ONG “B”-ED1-C2: *“As atividades são desenvolvidas de acordo com a demanda e as coisas que são trazidas. A qualidade das ações possibilita um desenvolvimento integral, não nos preocupamos apenas com uma questão, mas com o todo(SIC)”;*

ONG “C”-E4-A3: *“Sobre como tratar as pessoas, ajudar um ao outro, a cuidar da nossa saúde, da comunidade, do lixo a ir falar com o prefeito sobre as nossas necessidades (SIC)”.*

Estas atividades educativas são promovidas por diferentes formas didáticas que, ao serem implementadas, proporcionam, segundo as famílias, um aprendizado

diferenciado que acontece naturalmente e de maneira diversificada, conforme os seguintes relatos discursivos:

ONG “A”-F2-B1: *“É uma maneira de ensinar brincando e essa é a diferença do colégio. Aqui ela tá recortando, mas tá aprendendo (SIC)”;*

ONG “B”-F2-B2: *“Minha menina que estava na escola não conseguia colorir os desenhos e aqui ela apreendeu. Antes ela pintava uma figura de qualquer cor e aqui ela apreendeu a conhecer as cores e isso foi importante para ela (SIC)”.*

Nas colocações que faremos a seguir, fica claro, por parte dos educandos, das famílias, dos educadores e dos diretores, que a intervenção promovida por essas ONGS tem uma intencionalidade e se desenvolve levando em consideração a realidade onde estes sujeitos estão inseridos. Neste sentido, o aprendizado se dá por diferentes instrumentos técnicos operativos que se utilizam para isso da ludicidade, da brincadeira, da interação, do saber do outro para promover novas formas de interação como alternativa para se estabelecer a ampliação do verdadeiro sentido de “ser” e “estar” no mundo.

Podemos dizer, que esta práxis desenvolvida por estas ONGs caracteriza-se pela finalidade de promover nestes sujeitos o desenvolvimento do conhecimento, de valores. Isto é, caracteriza-se como instituinte que aparece como uma atividade reflexiva, criativa e problematizadora dos saberes construídos através das emoções, das brincadeiras e das relações com os outros, mas acima de tudo, na busca para inclusão social, conforme identificamos nas seguintes falas:

ONG “A”-D-E1: *“A ludicidade proporciona um desenvolvimento diferenciado (SIC)”;*

ONG “A”-F1-B1: *“Minha filha ela diz “mãe aqui no projeto agente aprende brincando e na escola é só escrever e escrever” é o que ela reclama para mim (SIC)”;*

ONG “A”-D-E1: *“As assembleias e a participação proporcionam um planejamento e um aprendizado coletivo (SIC)”;*

ONG “B”-E1-A2: *“As atividades são diferenciadas, ortografia, língua portuguesa, informática, programas de trabalho, jogos, filmes, aqui temos bem mais educadores a disposição e tem uma integração entre eles (SIC)”;*

ONG “A”-ED1-C1: *“Aqui trabalhamos para que ele aprenda. “Se ele sabe fazer pipa então ele vai ensinar para os outros a fazer pipa” (SIC)”;*

ONG “C”-D-E3: *“O que fazemos é para a cidadania e não para o promover para o mercado de trabalho. Nossa lógica é do direito e do acesso as políticas (SIC)”.*

É interessante que, ao analisar esta proposta de educação desenvolvida nestes espaços não formais de intervenção, que o caminho percorrido por essas ONGs é fundamental para indicar o aprendizado proporcionado por este conjunto de ações educativas que ocorrem das interações geradas pelos processos participativos promovidos e de ações que são protagonizadas e possibilitam a estes sujeitos fazerem uma leitura crítica do mundo, sobre a perspectiva do que se passa a seu redor com vistas a garantia dos direitos para a cidadania.

Essa aprendizagem tem como fundante o enriquecimento coletivo que se dá pelo processo criativo de novas dinâmicas instituintes, cujos autores são os múltiplos sujeitos envolvidos nesse processo, conforme evidenciado. O quadro abaixo traz, um resumo sistematizado destes elementos discursivos dos quais trabalhamos anteriormente.

Quadro 12 - Síntese 8: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Estas atividades da ONG se diferenciam da escola? Como você percebe isso?

Grupos	Elementos Temáticos
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> • O lúdico como proposta de desenvolvimento; • Diálogo como interação; • Aprendizado sobre os direitos humanos.
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado através do lúdico; • Diálogo como forma de interação;
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades desenvolvidas de acordo com a demanda; • Construção conjunta; • Educação como forma de promover a cultura; • Diálogo como forma de interação.
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> • O lúdico como proposta de atividades diferenciadas; • Diálogo como fonte de aproximação.
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> • O lúdico como proposta de desenvolvimento; • Planejamento coletivo; • Atividades desenvolvidas de acordo com a realidade; • Diálogo/acolhida.

Podemos caracterizar, aqui, com base nesse tópico de discussão acima que fica claro e evidente o caráter de educação não formal que é desenvolvido pelas ONGs investigadas. É possível se dar conta de que o objetivo educacional nestes espaços não formais de intervenção tem claramente uma intencionalidade na perspectiva humanizadora, que leva em consideração o sujeito sobre todos os aspectos, e isto se associa ao conhecimento crítico.

Por isso, na concepção de Kosik (2011), é preciso envidar esforços para sair do “estado natural”, evoluir e conhecer a realidade como tal - e essa empreitada é realizada pelo conhecimento, um dos modos de apropriação do mundo pelo indivíduo. Mas o conhecimento não é contemplação, visto que só se realiza na medida em que a realidade é criada (práxis); da mesma forma, a explicação da realidade ocorre com base na ilustração das suas fases e seu movimento.

Em outras palavras, Vázquez (2011) coloca sobre a práxis política que esta recai sobre os atos orientados para a transformação do ser social a fim de mudar as relações econômicas, políticas e sociais. Na medida em que esta atividade torna-se objeto não de um indivíduo, mas de um coletivo de sujeitos pode-se denominar como práxis social, pois se traduz numa modificação do homem como ser social.

Cabe retomar e dizer, fazendo uma relação, que o acesso à saúde, à educação, à alimentação, à cultura, ao lazer, à preparação profissional para um emprego digno, direitos estes considerados como básicos, que são trabalhados de diferentes formas nestes espaços não formais de intervenção, e proporciona melhores condições de vida, a fim de contribuir em aspectos mais globais para a eliminação da pobreza, da desigualdade e da exclusão. Por sua vez, esse tipo de intervenção promove a igualdade de gênero, a proteção integral de seus membros e, acima de tudo, a formação de cidadãos mais consciente de seus direitos e deveres.

Relacionando estas temáticas seu desdobramento acontece na medida em que se trabalha o conceito da cultura política sendo importante o comportamento dos “(...) indivíduos nas ações coletivas, os conhecimentos que os indivíduos têm a respeito de si próprio e de seu contexto, símbolos e a linguagem utilizadas, bem como as principais correntes de pensamento existente” (GOHN, 2011:67).

Dito de outra forma, a autora considera extremamente importante a possibilidade da construção de uma cultura política diretamente com os sujeitos, como forma de superação desta realidade historicamente constituída, e, especialmente quando falamos destas atividades desenvolvidas em espaços não formais de educação.

Ter como foco a cultura política estará se aprofundando um ponto fundamental que é trabalhar a autonomia destes sujeitos. Neste sentido, Sem (2010) fala sobre a liberdade, e coloca que existe uma grande ligação desta com a proposta de desenvolvimento, pois “a livre condição de agente não é, em si, uma parte “constitutiva” do desenvolvimento, mas também contribui para fortalecer outros tipos

de condições de agentes livres (SEM, 2010:18)”. Ou seja, para o autor a liberdade de participar da escolha social e da tomada de decisão são elementos fundamentais para considerar esta como um dos fatores do desenvolvimento “na visão do “desenvolvimento como liberdade”, as liberdades instrumentais ligam-se umas às outras e contribuem com o aumento da liberdade humana em geral (SEM, 2010:25)”. Acrescenta, ainda, que é importante estarmos atentos às formas de privação da liberdade⁵⁹, em especial da liberdade de direitos, econômica e política.

Uma consideração adicional que podemos claramente evidenciar nesta investigação foi que a educação pode ocorrer em espaços diversos, a partir da inter-relação, da vivência grupal, da partilha de experiências. Com isso é possível de se acreditar que se aprende em diversos espaços. Isso não significa pensar ou criar uma divisão entre a educação desenvolvida nas escolas e a desenvolvida nas ONGs, criando um antagonismo entre uma e outra, mas sim, o fato de que é importante percebemos nesta atualidade o quanto é significativo refletir sobre os distintos espaços de aprendizagem e, acima de tudo, numa possível integração entre os mesmos.

Sobre esse aspecto é importante ressaltar que Gohn (2011) coloca que se torna necessário repensar a escola rompendo com as diferenças existentes, onde a escola pública é para os pobres e a outra para os demais, ou seja, o principal elemento é ter como foco a cidadania preparando os indivíduos para o cotidiano e respectivamente para a vida.

Reconhecer e localizar aqui a educação não formal como um campo de desenvolvimento importante, onde o processo educativo desenvolvido nestes espaços surge como um elemento importante para compreender a realidade em que vivemos e passa cada vez mais a ser fundamental nesta contemporaneidade. Esta breve fundamentação esclarece a importância de que precisamos ter presente em nossas concepções de conhecimento e intervenção que a educação necessita ser parte importante nesse processo de desenvolvimento humano.

Identifica-se nesta dissertação a relevância da intervenção social desenvolvida por estas ONGs, bem como os artifícios metodológicos educativos

⁵⁹ O autor define três tópicos compreendidos como liberdade, sendo eles: **liberdade de direitos**; que significa a carência de serviços públicos e assistência social tais como; saúde educação, segurança. A **liberdade econômica** por sua vez tira à possibilidade das pessoas terem oportunidades de comer, vestir ou ter acesso à água e a **liberdade política** que resulta diretamente da restrição das pessoas participarem da vida social, política e econômica da sociedade.

resultantes deste processo. Fica manifesta na análise dos fragmentos discursivos a importância que se tem da aproximação da realidade familiar e comunitária.

Dito de outra forma, a família tem que ser reconhecida como parte do universo institucional. Acredita-se, com base na investigação realizada, que cada vez mais estas organizações precisam romper com as barreiras e aliar-se junto à comunidade para a promoção da democratização da educação, na criação de espaços que sejam utilizados como canais de democracia e do exercício à cidadania destes sujeitos sociais.

Com este enfoque é coerente, que seja refletido institucionalmente formas e maneiras de promover a consolidação destes canais e que estes sirvam como instrumentos de participação, de inserção da família nos espaços educacionais, formais e não formais de intervenção de compartilhamento e acesso. Mas, acima de tudo, que a valorização das realidades locais venha há contribuir proporcionando espaços que resultem em novas discussões, em tomada de consciência, de atitudes, trabalhando as relações interpessoais e grupais e de garantia dos direitos humanos de maneira integral.

O procedimento de análise sobre o tópico de discussão que busca compreender o entendimento dos sujeitos entrevistados **“sobre a palavra Bem Viver?”**, é identificado nos recortes discursivos que o Bem Viver para os educadores, educandos, coordenadores pedagógicos e diretores, caracteriza-se pela satisfação do simples, da harmonia, do equilíbrio, do olhar para a natureza e para si, onde a informação e o conhecimento são pontos importantes conforme representado nos seguintes enunciados:

ONG “A”-ED1-C1: *“Satisfazer com o simples (SIC)”*;
ONG “C”-ED1-C3: *“Bem viver é chegar ao equilíbrio (SIC)”*;
ONG “A”-ED2-C1: *“Viver em harmonia em paz (SIC)”*;
ONG “C”-ED2-C3: *“Acreditar que é possível melhorar o mundo (SIC)”*;
ONG “B”-E2-A2: *“Mais inteligência sem muito dinheiro (SIC)”*;
ONG “C”-CP-D3: *“Ter informação, conhecimento (SIC)”*;
ONG “A”-D-E1: *“Bem viver passa pelo atendimento das necessidades com olhar para natureza, para a criação do mundo, para além de si mesmo, não só “ter” nas “ser” (SIC)”*.

O entendimento do Bem Viver aparece também para os educadores e coordenadores pedagógicos como acesso e garantia dos direitos, assim podendo ser evidenciado:

ONG “C”-ED1-C3: *“Bem viver é todos terem seus direitos garantidos.*

ONG “B”-ED1-C2: *“Acesso aos direitos e as políticas públicas garantidas na constituição (SIC)”;*

ONG “C”-CP-D3: *“Direitos assegurados (SIC)”.*

Por outro lado na trama dos sentidos é importante considerar que as famílias, os educandos, os educadores e coordenadores pedagógicos identifiquem o Bem Viver como a felicidade, ou seja, “ser” e estar “feliz”. Para isso, estar com a família e ter saúde é considerado como algo importante:

ONG “A”-ED2-C1: *“Ser feliz (SIC)”;*

ONG “C”-E4-A3: *“Ter lazer. ser uma pessoa feliz (SIC)”;*

ONG “C”-E3-A3: *“É ter direitos e viver feliz com a família (SIC)”;*

ONG “A”-F2-B1: *“Seria ter saúde. Ser feliz! (SIC)”;*

ONG “C”-F1-B3: *“Ter saúde, mas que isso não pretendo ter (SIC)”;*

ONG “A”-CP-D1: *“Experimentar ser feliz (SIC)”;*

ONG “B”-F2-B2: *“Estar com a família (SIC)”.*

Outro aspecto explicitado pelos educandos é que o Bem Viver caracteriza-se como um mundo mais democrático, onde não se tenha preconceitos, discriminação ou diferença entre um e outro, ou seja, todos iguais:

ONG “B”-E2-A2: 10: *“Mundo mais democrático (SIC)”;*

ONG “A”-E2-A1: 10: *“Não ter preconceito (SIC)”;*

ONG “A”-E4-A1: 10: *“Viver bem é não ser diferenciado. Todos somos iguais (SIC)”.*

Os recortes analíticos encontram-se sistematizados no quadro demonstrado a seguir:

Quadro 13 - Síntese 9: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Qual seu entendimento sobre a palavra Bem Viver?

Grupos	Elementos Temáticos
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> • Não ter problemas; • Ter liberdade; • Ser igual; • Ser feliz.
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer bem ao próximo; • Ter saúde; • Estar com a família.
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> • Viver em harmonia e satisfazer com o simples; • Ter acesso aos direitos/políticas; • Ser feliz
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> • Estar com a família; • Acesso aos direitos; • Ver o outro; • Ser feliz.
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso aos direitos; • Participar do convívio social.

No movimento interpretativo destas formações discursivas sobre o Bem Viver é importante fazer aqui o recorte na busca por caracterizar e compreender tais regularidades. Para isso, Regazzoni (2010) faz uma reflexão extremamente interessante que se relaciona com estes elementos temáticos sistematizados no quadro acima e seus respectivos significados.

O autor coloca, que o exercício dos direitos entre as pessoas acontece pelo equilíbrio entre sociedade e natureza, e entre estes e os seres humanos. Nesse sentido, o Bem Viver é identificado na sua dimensão social e apresenta-se como equilíbrio e reciprocidade. Por sua vez, necessita estar presente entre os seres humanos para abrir caminhos para a solidariedade. É importante estar disposto a receber e a dar em reciprocidade. Trata-se de uma meta que abrange a todos, respeitando a diversidade que se apresenta em cada sociedade, tendo como fim último a solidariedade.

Nos diferentes enunciados é possível compreender que o Bem Viver está relacionado à harmonia com todos os sujeitos (família, comunidade e sociedade), com a natureza e respectivamente com os ecossistemas, sendo esta uma forma para ser feliz. Essa visão, por sua vez, distancia-se da competição, da acumulação, do individualismo.

Estes diferentes sentidos identificados nesta investigação expressam que, para alguns viverem melhor, não são necessários milhares de pessoas viverem em condições precárias. Com base nestas discursividades é importante que a educação seja para todos, pois:

Es decir que “permite asumir decisiones y responsabilidades en forma comunitaria entre todos los actores sobre asuntos educativos en espacios territoriales específicos como son el barrio, la zona, y la comunidad rural (o urbana)”. “Comunitaria” implica también que la comunidad interviene en la educación; no solamente el maestro es el actor principal de la educación, sino toda La comunidad, entendiendo que la educación inicial empieza en la familia (MAMANI, 2010:43).

Na perspectiva educativa a práxis necessita ter presente que:

La educación no se inicia ni termina en las aulas, es permanente: la vida es dinámica, por lo tanto también la enseñanza y el aprendizaje lo son, permanentemente vamos aprendiendo y enseñando, no podemos decir un día que ya no queda nada que aprender o que ya lo sabemos todo, nunca dejamos de aprender y por ello proyectar la educación fuera de las aulas es vital (MAMANI, 2010:43).

Do ponto de vista educativo é importante que esta seja vista como um movimento circular, pois “el niño también le enseña al maestro; le enseña su alegría, su inocencia, su actuar sin temor, sin estructuras, una educación de ida y de vuelta, donde ante todo, compartimos la vida (MAMANI, 2010:43)”.

A educação vista sobre este aspecto nestes espaços não formais de intervenção irá proporcionar que “La enseñanza aprendizaje y evaluación comunitaria nos devolverá la sensibilidad con los seres humanos y La vida y la responsabilidad respecto a todo lo que nos rodea (MAMANI, 2010:43)”.

Ricken (2008), utilizando-se das definições de Aristóteles sobre o Bem Viver, situa suas interpelações sustentando que existe uma classificação que diferencia os “bens externos” e os “bens da alma”. Para Aristóteles, na medida em que os bens externos (adquiridos através do dinheiro) extrapolam o objetivo da vida (causando o individualismo, a exploração, o acúmulo, grifo meu) estes passam a ser prejudiciais e caracterizam-se como inúteis.

Por outro lado, partindo da concepção que os bens da alma (sensatez, justiça, postura moral etc.) são importantes para o coletivo e para termos uma vida melhor, eles passam, na medida em que os possui, a não ter limites (são contrários aos bens

externos), pois ele visa o coletivo e seu aumento possibilita uma vida mais justa, a favor de todos e do Bem Viver.

Como vimos o Bem Viver expressa distintas ideias e dentro delas percebe-se uma relação entre os recortes discursivos dos distintos sujeitos investigados na pesquisa. Fazendo a ligação, quando eles falam em liberdade, em ser igual, em fazer bem ao próximo, viver em harmonia, ter acesso aos direitos, participar do convívio da família e na sociedade; todos estes aspectos considerados por estes sujeitos têm uma relação direta com o que falamos sobre os conceitos de Bem Viver.

Neste aspecto, o Bem Viver considera a cultura como ponto fundamental para conhecer e reconhecer os saberes, aproveitando as diversidades para “romper” a cultura posta como “dominante”. Neste sentido, a inter-relação entre o saber e a cultura são pontos fundamentais tendo no diálogo a forma de relação entre estes.

Nos discursos produzidos sobre “**qual entendimento da palavra Inclusão?**” é possível identificar alguns elementos que se colocam como determinantes e constroem o sentido dos enunciados para os educadores, coordenadores pedagógicos e diretores, sendo a inclusão identificada como uma forma de se construir em conjunto e se dá pela participação como configuração do ato de crescer e aprender com o outro. O fato participar e ter acesso materializa-se como uma possibilidade de garantir seus direitos. Tais elementos encontram-se presentes nas seguintes enunciações:

ONG “A”-ED1-C1: “A educação ambiental e social que vai trazer as possibilidades de inclusão de estudar e se conhecer como uma grande família dentro da diversidade (SIC)”;

ONG “B”-ED1-C2: “Possibilidade de participação. Atuar junto é estar inserido no processo de construção (SIC)”;

ONG “C”-ED1-C3: “É uma construção coletiva. Perceber esse jogo de poder e despertar essa consciência de lutar para um outro mundo (SIC)”;

ONG “A”-ED2-C1: “Colocar todos no mesmo nível, com chances de progredir, crescer e aprender (SIC)”;

ONG – “A” - CP – D1: “Poder estar, ter acesso (SIC)”;

ONG “C”-CP-D3: “Garantia de direitos (SIC)”;

ONG “A”-D-E1: “Mais espaços de participação com o protagonismo (SIC)”;

Para os diretores, o pensar e o refletir criticamente sobre a realidade aparecem e produzem o significado de que é importante reconhecermos o modelo de sociedade onde estamos inseridos para poder ter opções:

ONG “A”-D-E1: *“É importante fazer as pessoas pensar que temos um modelo de sociedade e que reconhecendo este modelo temos que pensar em um mundo mais solidário, fraterno e justo para todos (SIC)”;*

ONG “C”-D-E3: *“Estar incluído é a liberdade de ter opções que pode ser diferente, de fazer escolhas (SIC)”;*

Conforme evidenciado nos discursos acima, o acesso a informações e leitura crítica da realidade, o pensar e refletir sobre a mesma são pontos fundamentais para promover a inclusão. Para as famílias e os educandos as ONGs são reconhecidas como espaços que promovem a inclusão. O sentido destes enunciados é reconhecido na diversidade das atividades e assuntos desenvolvidos. Esse conhecimento adquirido possibilita a estes sujeitos se inserirem em outros ambientes:

ONG “B”-F1-B2: *“Inclusão é participar destas atividades, pois isto possibilita uma inclusão futura (SIC)”;*

ONG “B”-E2-A2: *“Vejo como as atividades aqui (SIC)”;*

ONG “A”-F2-B1: *“Sabe que aqui no projeto eu me sinto incluída. É o contrário, são poucos lugares que eu me sinto incluída e aqui eu me sinto assim (SIC)”;*

ONG “B”-E1-A2: *“É uma iniciativa para me incluir em assuntos e projetos. Aqui temos essa possibilidade (SIC)”;*

Utilizando de instrumentos da pesquisa quantitativa para interpretar os fragmentos discursivos, identificamos que novamente 50% dos educandos e 67% das famílias entrevistadas não sabiam o que quer dizer a palavra inclusão:

ONG “A”-E1-A1: *“Não entendo o que quer dizer a palavra inclusão (SIC)”;*

ONG “C”-E2-A3: *“Não sei o que quer dizer inclusão (SIC)”;*

ONG “A”-F1-B1: *“Não sei o que significa (SIC)”;*

ONG “B”-F2-B2: *“Essa você me pegou (SIC)”;*

Como podemos observar nos dados quantitativos apresentados nesta pergunta sobre a inclusão, tem uma relação quando triangulamos os enunciados com a questão feita no primeiro tópico de análise sobre o entendimento da palavra pobreza, da qual já aprofundamos sobre a importância de se perceber as subjetividades.

Cabe aqui dizer que, diante dos limites da “fala”, é importante refletirmos. Para isso, Santos (2006), traz o entendimento do que venha a ser a sociologia das

ausências, colocando que não existe “ignorância” e nem “saber” que se classificam como geral. Para o autor, toda a “ignorância” é o ato/atitude de ignorar um determinado saber e de outro lado a superação deste é a elevação de uma ignorância tida como particular.

Santos (2007) aprofundando a temática nos coloca que não existe uma forma específica de entender as ausências, mas cita cinco modos de produção destas em nossa sociedade ocidental sendo elas; 1) *A monocultura do saber e do rigor*; 2) *A monocultura do tempo linear*; 3) *A monocultura da naturalização das diferenças*; 4) *A monocultura da escala dominante e*; 5) *A monocultura do produtivismo capitalista*. Por outro lado, a partir do momento em que identificamos estas torna-se importante substituí-las e para isso ele apresenta cinco ecologias; 1) *A ecologias dos saberes*; 2) *A ecologia das temporalidades*; 3) *A ecologia do reconhecimento*; 4) *A ecologia da transescala e* 5) *A ecologia das produtividades*.

Para isso, é importante estarmos atentos que nesta incompletude do saber é que decorre a possibilidade do diálogo e este deve orientar as práticas para se transformar em ações sábias. Para este autor a sociologia das emergências insere-se neste contexto das ausências como uma possibilidade de ampliar o presente na perspectiva do futuro, ou seja:

(...) consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda-Não) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação a probabilidade de frustração (SANTOS, 2006:796).

A subjetividade aparece nas ausências como consciência ao inconformismo e nas emergências como consciência que se antecipa a este e como uma possibilidade (SANTOS, 2006). Complementa o autor ainda que “de uma forma ou de outra, estas emoções estão presentes no inconformismo que move tanto a sociologia das ausências como a sociologia das emergências (SANTOS, 2006:797)”.

Neste sentido, torna-se importante ter presente e considerar “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996:25)”.

É possível compreender que esta lógica dos saberes nos permite apreender que estes não se constroem somente pela via científica, ainda que esta possa colaborar, mas são alternativos, e isso nos permite diversificar os saberes e as

práticas. Ao complementar esta análise é importante colocar que a continuidade desta reflexão sobre o pensar as discursividades nas suas diferentes materialidades no que diz respeito ao entendimento da palavra “pobreza” e da palavra “exclusão” serão retomadas na perspectiva dos imaginários como ponto de apoio inicial de constituição das considerações finais desta dissertação. No quadro a seguir encontram-se sistematizados estes diferentes elementos temáticos.

Quadro 14 - Síntese 10: Análise sobre o seguinte Tópico de discussão: Qual seu entendimento sobre a palavra Inclusão?

Grupos	Elementos Temáticos
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> • Não sei definir o que significa; • Participar das atividades;
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Não sei definir o que significa; • Participar das atividades;
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar a participação; • Despertar a consciência.
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> • Ter acesso; • Orientar; • Acreditar no potencial humano; • Garantir os direitos.
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar espaços de participação; • Ter liberdade; • Respeitar o outro.

A inclusão é percebida neste tópico de discussão pelos diferentes enunciados como uma possibilidade dos sujeitos participarem e construírem o processo. Isso, por sua vez, promove um aprendizado que se dá junto com o outro. Neste sentido, é possível compreender que a práxis desenvolvida neste diferentes espaços é um pressuposto para a superação da pobreza e da exclusão. A intervenção a partir da práxis nestes diferentes contextos insere-se como um instrumento que possibilita a veiculação de momentos e reflexões conscientes que proporciona a estes sujeitos olhar a sua subjetividade e se sentirem participantes e integrados.

Neste aspecto, a educação pela troca de saberes estimula questionamentos e produz novos conhecimentos. “Mas estes significados só são apreendidos com a participação e participar não é apenas estar presente em algo, comparecer, ser numero. Participar é um processo, ativo, interativo, que se constrói (GOHN, 2010:50)”.

Participação é sempre um ato de fé na potencialidade do outro. É acreditar que a comunidade não é destituída, mas oprimida. É assumir que pode ser criativa e cogerir seu destino, sem populismos e provincianismos. A potencialidade que uma comunidade tem é precisamente o que constitui na história pelas próprias mãos, dentro de condições objetivas dadas. A isto damos o nome de cultura (DEMO, 2001:60).

Para falarmos de inclusão e cidadania é importante termos presente “a noção de acesso à informação e ao saber como instrumentos de crescimento da economia e da sociedade bem como de participação política (DEMO, 2001:53)”, como forma de garantir os direitos fundamentais. “A participação pode ser entendida como processo social, no qual o homem se descobre enquanto sujeitos político, capaz de estabelecer uma relação direta com os desafios sociais (SOUZA, 2006:170)”.

No mesmo caminho, Santos (2010) afirma ainda que a emancipação só é possível se pensarmos a participação como uma relação mais próxima, aberta e coletiva para o exercício da cidadania. Entendemos, assim, que a proposta educativa como uma prática cultural aponta para finalidades sócio-educativas de desenvolvimento do ser humano. “A cultura é dimensão essencial para incutir qualidade na quantidade de vida, como a participação transforma o crescimento em desenvolvimento (DEMO, 2001:53)”.

Nesta perspectiva, a práxis educativa orienta a intervenção na busca do rompimento com a passividade através da socialização, da discussão, da reflexão para que a partir das vivências do cotidiano o exercício da crítica e da participação acene a estas novas formas de intervenção nestes espaços não formais de atuação.

Nogueira (2011) complementa que a participação política é a forma que os sujeitos têm de fazer a diferença sendo o poder compartilhado, tendo na participação a consolidação da cidadania e dos direitos humanos, sendo os cidadãos os seus protagonistas. “A participação é requisito de realização do próprio ser humano. O desenvolvimento social do homem requer participação nas definições e decisões da vida social (SOUZA, 2006:171)”.

O educador neste processo insere-se como elemento fundamental para desafiar os sujeitos onde “o diálogo tematizado, não é um simples papo ou uma conversa é sempre o fio condutor da formação (GOHN, 2010: 51)”, tendo neste um dos instrumentos da intervenção. Neste contexto, é importante “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996: 21)”.

Diante destas questões, Gohn (2010) contribui argumentando que os educadores nestes espaços não formais são fontes de estímulo para impulsionar as mudanças futuras na produção dos saberes a partir das culturas locais. O politizar é um passo fundamental na busca por retomar a reflexão democrática e emancipatória, não pautada esta pela inclusão excludente (para o Bem Viver no consumo, grifo meu), mas como forma de politizar uma sociedade participativa e autônoma a fim de que sejam respeitados e conquistados os direitos de cidadania destes diferentes sujeitos (GOHN, 2010).

Pressuposto fundamental para a práxis consiste na busca de determinados objetivos (ou reivindicações), que se relacionam com cada situação onde as finalidades serão determinadas pelas possibilidades objetivas inscritas na própria realidade social (VAZQUEZ, 2011).

Retomaremos neste momento a ferramenta que foi apresentada no item “4. *Recorte Analítico - Figura 1 - Ferramenta de Análise*”, porém com outra característica, ou seja, neste movimento, já a (re) construímos, trabalhando com os elementos temáticos surgidos sobre o significado de exclusão/pobreza e inclusão e Bem Viver, conforme podemos visualizar na **Figura 2 – Núcleo Organizador de Formações Discursivas (1)**.

Ao mesmo tempo, fazemos uma nova sistematização dos outros elementos identificados na investigação que formam o fluxo analítico da **Figura 3 - Núcleo Organizador de Formações Discursivas (2)**. Para ampliar nosso foco de compreensão nesta última ferramenta analítica, utilizaremos a foto que representa a relatividade produzida por Escher⁶⁰, pois, conforme lembra o autor, existem mundos não vistos abaixo, atrás e acima de nossa visão limitada.

A partir desta concepção da relatividade, faremos uma análise da foto relacionando com os elementos temáticos, tendo como foco desta investigação a materialização da interpretação da práxis educativa nestas diferentes ONGs, suas representações e os diferentes universos surgidos.

⁶⁰ Mauritus Cornelis Escher nasceu em Leeuwarden na Holanda em 1898, faleceu em 1970 e dedicou toda a sua vida às artes gráficas. Escher ficou reconhecido pelo mundo, pelos seus desenhos de ilusões espaciais, de construções “impossíveis”, onde a geometria se transforma em arte ou a arte em geometria. Explorou em profundidade as leis da perspectiva e desafiou essas leis nas representações bidimensionais e tridimensionais. Nos seus desenhos somos levados à possibilidade de construção de novos universos. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/seminario/escher/vida.html>. Acesso em 30 de maio de 2012.

Figura 02 – Núcleo Organizador de Formações Discursivas (1)

Grupos	Elementos Temáticos – BEM VIVER
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> • Não ter problemas; • Ter liberdade; • Ser igual; • Ser feliz.
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer bem ao próximo; • Ter saúde; • Estar com a família.
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> • Viver em harmonia e satisfazer com o simples; • Ter acesso aos direitos/políticos; • Ser feliz
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> • Estar com a família; • Acesso aos direitos; • Ver o outro; • Ser feliz.
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso aos direitos; • Participar do convívio social.

Grupos	Elementos Temáticos - INCLUSÃO
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> • Não sei definir o que significa; • Participar das atividades; • Adquirir, ter dinheiro.
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Não sei definir o que significa; • Participar das atividades;
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar a participação; • Despertar a consciência.
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> • Ter acesso; • Orientar; • Acreditar no potencial humano; • Garantir os direitos.
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar espaços de participação; • Ter liberdade; • Respeitar o outro.

Grupos	Elementos Temáticos - EXCLUSÃO
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> • Não participar; • Exclusão por preconceito • Não sei explicar o que é exclusão.
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Não participar; • Sentir-se inferior. • Não sei explicar o que é exclusão;
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> • Está ligado ao individualismo de determinadas pessoas; • Estar a margem; • Falta de informação.
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> • Não ter acesso; • Não ter oportunidades; • Privação dos direitos.
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona-se com a pobreza; • Não participar da sociedade; • Negação dos direitos.

Grupos	Elementos Temáticos - POBREZA
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de oportunidades; • Tristeza; • Problema político; • Passar fome.
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Tristeza • Estar sem ânimo.
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de conhecimento; • Fruto do sistema; • Pobreza de espírito; • Falta de conhecimento/educação; • Falta de oportunidade/recursos.
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> • Falta das condições básicas; • Pobreza de espírito; • Tem os direitos ignorados; • Falta de conhecimento/educação.
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> • Problema histórico; • Falta das condições básicas; • Falta de acesso aos direitos.

Figura 3 - Núcleo Organizador de Formações Discursivas (2)

PRÁXIS DAS ONGs

Elemento Temático - 5

Grupos	Elementos Temáticos Existe a possibilidade de dar sugestão?
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> Existe a possibilidade de sugestões para as atividades Estas acontecem Em reuniões/ trabalho de grupo No Diálogo
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> Existe a possibilidade de sugestões para as atividades Estas acontecem Em reuniões Diálogo
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> Existe a possibilidade de sugestões para as atividades Estas acontecem Através do planejamento Nos trabalhos de grupo No diálogo
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> Existe a possibilidade de sugestões para as atividades Estas acontecem Nos trabalhos de grupo/assembleias/oficinas de planejamento
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> Existe a possibilidade de sugestões para as atividades Estas acontecem Nas reuniões Diálogo/escuta Roda circular de conversa

Elemento Temático - 6

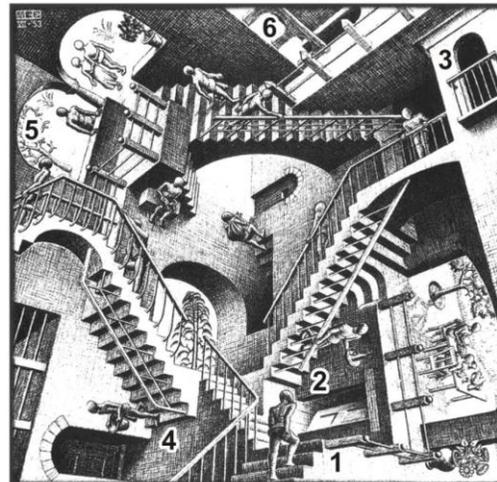
Grupos	Elementos Temáticos Porque estas atividades são importante?
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizado/Aprendizado para futuro
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizado Formação Cuidado
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> Para compreensão dos seus direitos como forma de promover seu desenvolvimento e mudança da realidade Autogestão/empoderamento
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> Promover a ruptura/mudar a realidade
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> Acesso aos direitos Aprendizado para a vida

Elemento Temático - 3

Grupos	Elementos Temáticos Estas atividades se diferenciam da escola? Como acontece?
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> O lúdico como proposta de desenvolvimento; Diálogo como interação; Aprendizado sobre os direitos humanos.
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizado através do lúdico; Diálogo como forma de interação;
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> Atividades desenvolvidas de acordo com a demanda; Construção conjunta; Educação como forma de promover a cultura; Diálogo como forma de interação.
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> O lúdico como proposta de atividades diferenciadas; Diálogo como fonte de aproximação.
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> O lúdico como proposta de desenvolvimento; Planejamento coletivo; Atividades desenvolvidas de acordo com a realidade; Diálogo/colhida.

Elemento Temático - 4

Grupos	Elementos Temáticos Quais as atividades são mais pertinentes?
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> Oficinas de informática. Vivências práticas Discussão sobre temas de violência, abuso, exploração sexual, trabalho infantil e questões raciais.
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizado diferenciado pelas atividades desenvolvidas. Formação pela participação.
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> Atendimento as famílias/comunidade. Diálogo/conversa. Trabalho em círculo.
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> Formação para uma leitura crítica da realidade. Formação coletiva e trabalho participativo.
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> Acolhida para a escuta/diálogo. Trabalho desenvolvido em rede. Proposta que visa à garantia dos direitos. Formação permanente da equipe.



Elemento Temático - 1

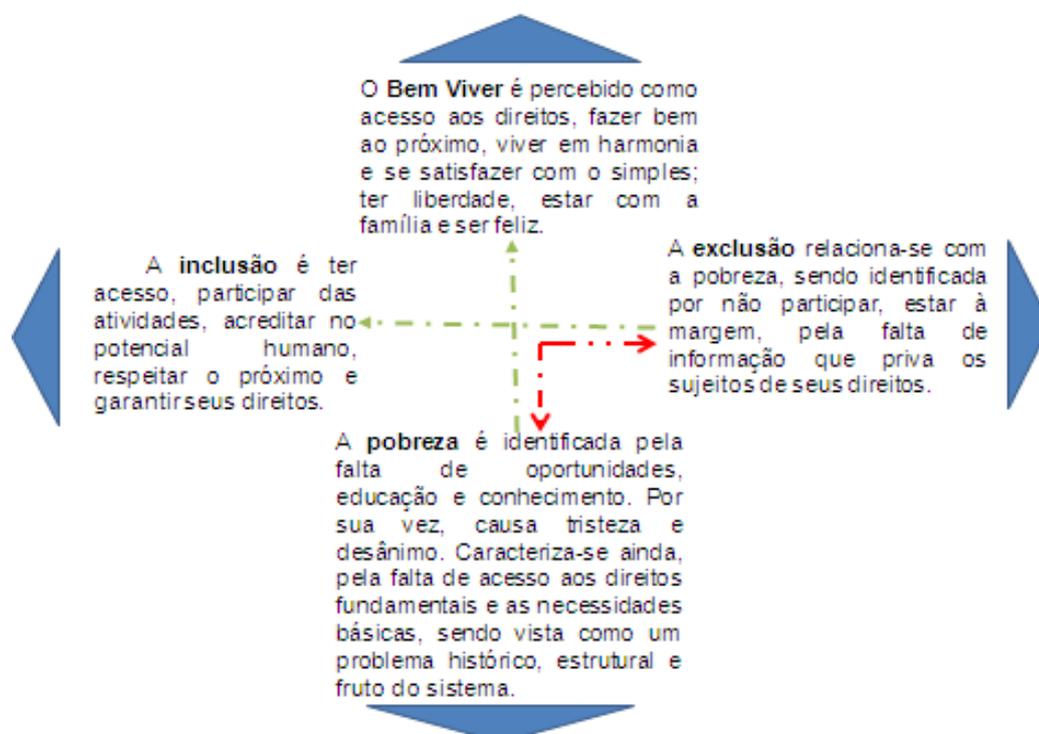
Grupos	Elementos Temáticos Concepção de educação?
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento/Aprendizagem Atenção/Atendimento Conhecimento para o futuro
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> Mudança positiva Atendimento
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> Construção de saberes diversos com a comunidade/família Educação para mudança
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> Educação como diálogo dos saberes Prática/teoria
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> Processo de Mudança Autonomia

Elemento Temático - 2

Grupos	Elementos Temáticos O que poderia ser melhor?
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> As atividades são importantes para o aprendizado/ não mudaria nada/nada a reclamar Modificar a hora da leitura/artesanato/informática
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> Não mudaria nada
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> Mais troca de conhecimento na instituição/profissionais Melhor articulação rede de atendimento Fazer a construção do trabalho com a equipe e comunidade Utilizar mais o lúdico
Coord. Ped.	<ul style="list-style-type: none"> Falta de recursos dificulta o trabalho Trabalhar a formação da equipe
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> Falta de recursos Sobrecarga nas equipes de trabalho Motivação da equipe

Com base na construção de novos patamares lógicos, conforme proposto por Escher, a partir da materialização dos elementos temáticos expressos pelos sujeitos investigados nas sínteses 01 a 10, e resgatando os capítulos anteriores desta dissertação, é possível compreender na **Figura 2 - Núcleo Organizador de Formações Discursivas (1)**, que a **pobreza** é identificada pela falta de oportunidades, educação e conhecimento. Por sua vez, causa tristeza e desânimo. Caracteriza-se ainda, pela falta de acesso aos direitos fundamentais e as necessidades básicas, sendo vista como um problema histórico, estrutural e fruto do sistema. A **exclusão** relaciona-se com a pobreza, sendo identificada por não participar, estar à margem, pela falta de informação que priva os sujeitos de seus direitos. O **Bem Viver** é percebido como acesso aos direitos, fazer bem ao próximo, viver em harmonia e se satisfazer com o simples; ter liberdade, estar com a família e ser feliz. A **inclusão** é ter acesso, participar das atividades, acreditar no potencial humano, respeitar o próximo e garantir seus direitos. Tais representações estão assim sistematizadas na Figura 4 conforme podemos evidenciar:

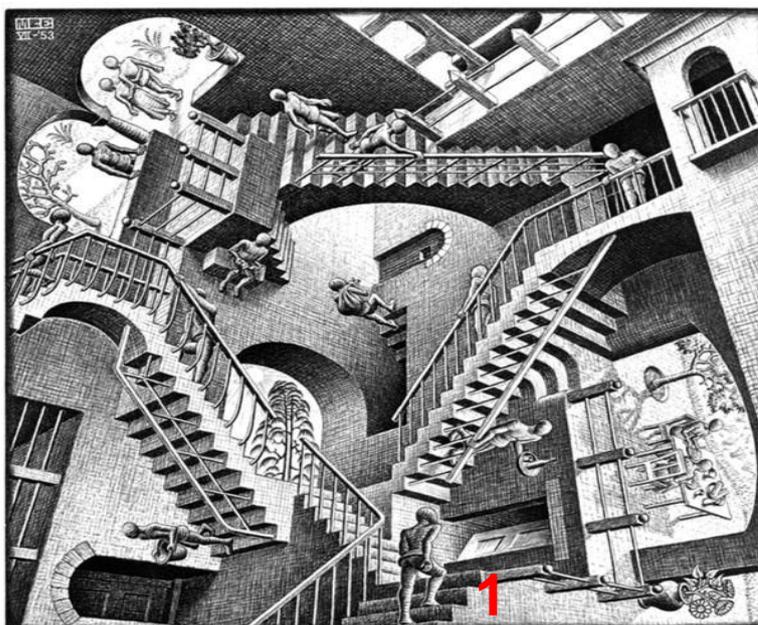
Figura 04 - Núcleo Organizador de Formações Discursivas (3)



Na sequência da análise geral, a **Figura 03 - Núcleo Organizador de Formações Discursivas (2)** dá operacionalidade aos conceitos da Figura 02 pobreza/exclusão e inclusão/Bem Viver, e apresenta que a práxis nestas ONGs insere-se como instrumento, e age clarificando e sistematizando o conhecimento circulante, acrescentando novas informações, possibilitando a veiculação de momentos reflexivos, levando a outros cenários (novos patamares lógicos) e possibilidades. Este fato é identificado nos diferentes fragmentos discursivos dos enunciados sistematizados ao longo desta análise, e constitui a Figura 03 como instrumento aglutinador e que se desdobra em outras seis (06) figuras, respectivamente (05, 06, 07, 08, 09 e 10), podendo ser assim evidenciada (passo a passo) e que vai ao encontro da proposta de pensar na práxis das ONGs como um projeto de pedagogia política.

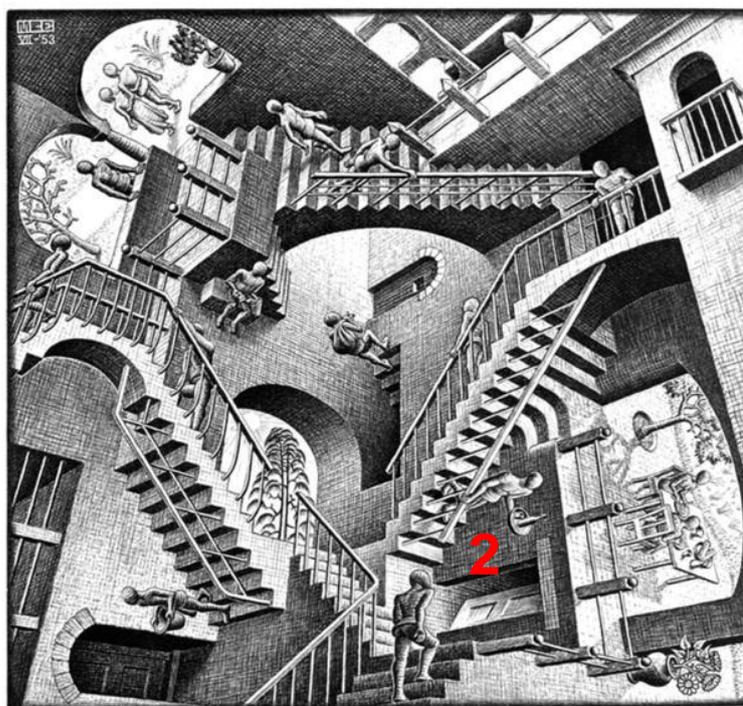
Ao proceder à interpretação da Figura 05 é possível identificar que a **concepção de educação** expressa no **elemento temático (1)** apresenta-se como a base do processo, sendo entendida como a construção do saber, do conhecimento que proporciona uma aprendizagem a partir do momento em que estabelece o diálogo entre a teoria x prática e, por este motivo, caracteriza-se como um elemento protagônico que ela, a autonomia, dá a estes sujeitos como proposta a se chegar a uma mudança positiva em suas vidas.

Figura 05 - Núcleo Organizador de Formações Discursivas (4) - **Concepção de educação?** Expressa no **elemento temático (1)**.



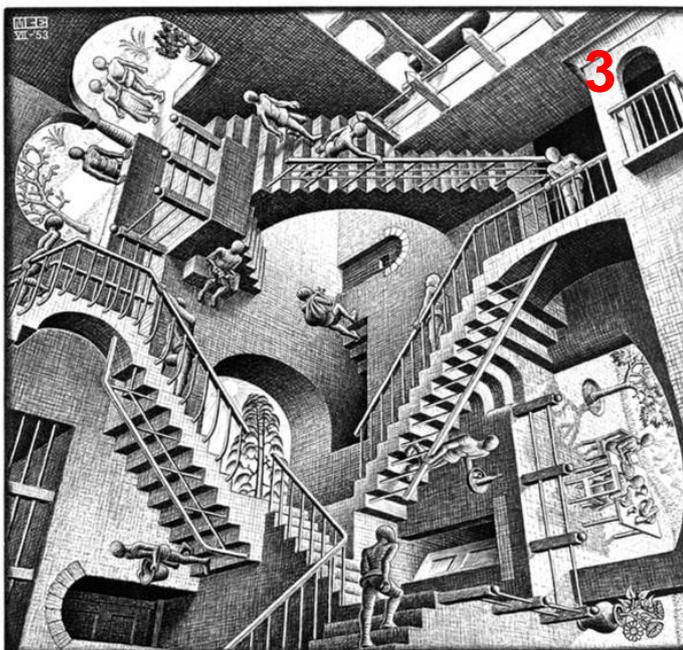
Essa concepção de educação identificada liga-se com **o que poderia ser melhor**, descrita na Figura 06, no **elemento temático (2)**, pois, a partir do momento em que se estabelece um processo aberto, onde os sujeitos participam efetivamente avaliando as ações desenvolvidas, estamos possibilitando a efetivação da participação como proposta de constituição coletiva onde a construção do conhecimento se dá num processo interativo a partir das vivências cotidianas.

Figura 06 - Núcleo Organizador de Formações Discursivas (5) - **O que poderia ser melhor?** Expressa no **elemento temático (2)**.



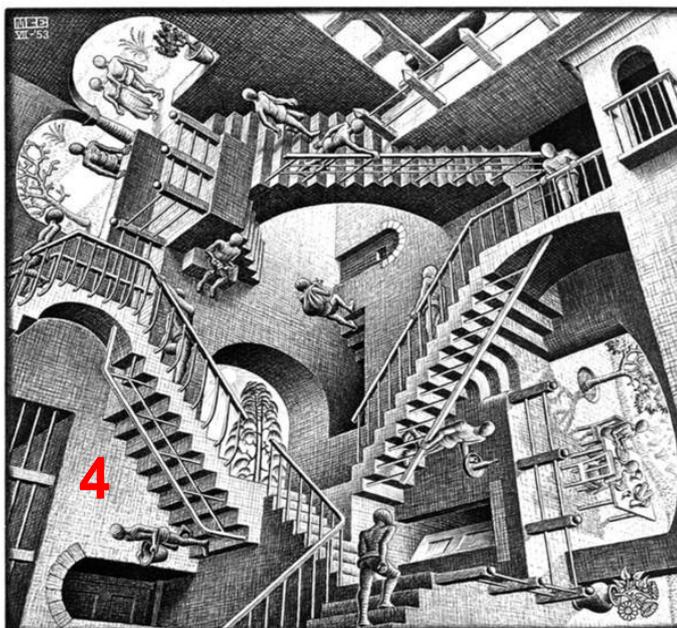
Por sua vez, **essas atividades se diferenciam da escola**, conforme é apresentado na Figura 07, no **elemento temático (3)**, pela proposta de desenvolvimento, caracterizada pelo lúdico, pelo diálogo, pela acolhida, pela construção conjunta, pela interação que é proporcionada pela aprendizagem.

Figura 07 - Núcleo Organizador de Formações Discursivas (6) - **Essas atividades se diferenciam da escola?** Expressa no **elemento temático (3)**.



Do outro lado, **as atividades pertinentes** caracterizadas na Figura 08, no **elemento temático (4)** são identificadas pelas vivências práticas, pelas discussões sobre temas diversos que proporcionam a formação coletiva e conseqüentemente uma leitura crítica da realidade.

Figura 08 - Núcleo Organizador de Formações Discursivas (7) - **As atividades pertinentes?** Expressa no **elemento temático (4)**.



A acolhida, a escuta, o diálogo faz parte deste processo educativo desenvolvido nestes diferentes espaços não formais de intervenção. Logo, a **possibilidade de dar sugestão**, identificada na Figura 09 no **elemento temático (5)**, fica no “balcão” e caracteriza-se como um diferencial da práxis a fim de superar as unilateralidades na busca de transformação das circunstâncias postas em nossa realidade.

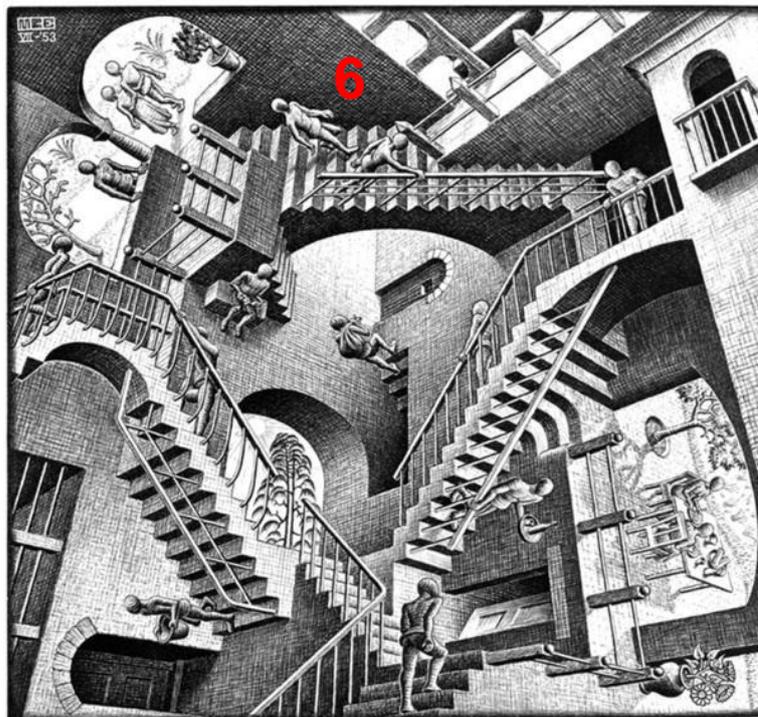
Figura 09 - Núcleo Organizador de Formações Discursivas (8) - **A possibilidade de dar sugestão?** Expressa no **elemento temático (5)**.



No ponto de vista destes sujeitos estas múltiplas relações enriquecem a aprendizagem e se manifestam pela possibilidade do diálogo, de dar sugestão nas reuniões, no planejamento, nos trabalhos de grupo, nas oficinas práticas e vivenciais e na roda circular de conversa. Isso conseqüentemente nos leva a identificar **o porquê estas atividades são importantes**, conforme é apresentado na Figura 10, no **elemento temático (6)**, pois a proposta de educação desenvolvida nestes espaços para os sujeitos é caracterizada como processo aberto, dinâmico e plural e se estabelece a partir do momento em que tomam consciência de seus direitos e deveres sobre o mundo que os circunda. A formação desenvolvida desta forma

possibilita uma ruptura a fim de que se fortaleça o exercício para a cidadania como um aprendizado para a vida, gerando a inclusão social.

Figura 10 - Núcleo Organizador de Formações Discursivas (9) - **O porquê estas atividades são importantes?** Expressa no **elemento temático (6)**.



Os múltiplos entendimentos convergentes destes diferentes sujeitos sobre a concepção de educação destas ONGs trazem-nos a compreensão e nos permitem entender que a aprendizagem nestes diferentes espaços não formais, vista sobre estes distintos olhares, possibilita a troca de informações e conhecimentos. Cabe dizer que estas possibilidades são empreendidas na horizontalidade. Isso nos faz pensar no movimento instituinte e, desta forma, as ressonâncias do aprendizado ocorrem pela experiência no coletivo e com o outro. Assim é possível identificar que o educar nestes espaços não formais significa desinstalar o conhecimento instituído, levando o sujeito a se inter-relacionar (dimensão ético/política e sociocultural).

Esse inter-relacionar proporciona o acesso às informações e ao conhecimento pela práxis como vem sendo realizado nos diferentes espaços e apresenta-se como fundamental para contribuir na formação destes sujeitos, sendo eles: éticos, políticos, protagônicos, ativos e participativos. Por sua vez, torna-se visível que o

entendimento destes sobre a concepção de educação, as atividades pertinentes e importantes e a possibilidade de participar e dar sugestões unifica-se e nos mostra que a práxis nestas ONGs leva à valorização do conhecimento, da ação coletiva, do diálogo, da vida, do direito, do lazer, entendendo a produção do saber como algo mais profundo.

Assim, é possível identificar nas diferentes discursividades, ao longo desta dissertação, que o Bem Viver é um processo onde todos somos sujeitos capazes. Isso significa dizer e refletir que estes novos patamares nos levam à lógica da heterotopia⁶¹, tendo na dimensão ético-político e sócio-cultural o princípio para a inclusão onde o Bem Viver remete à cidadania.

⁶¹ Conceito utilizado por Foucault para descrever espaços que têm mais camadas de significação ou de relações a outros lugares do que imediatamente estabelecido olho a olho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1996,30).

Gostaria aqui de iniciar estas considerações finais partindo destes dizeres de Paulo Freire, e discorrer sobre a subjetividade no entendimento da sociologia das ausências, trazendo aqui um fragmento discursivo específico. No entanto, interessante para se começar essa reflexão foi quando na realização da entrevista ao fazer a pergunta para um jovem (**ONG "B"-E4-A2**) sobre *qual era seu entendimento sobre a palavra inclusão* ele disse *“que nunca tinha escutado a palavra (sic)”*, e complementou; *“mas eu acho que é uma coisa que estava acontecendo no mundo (sic)”*. Então, tendo a flexibilidade que a pesquisa qualitativa proporciona e pelos instrumentos utilizados na presente investigação, perguntei para ele por que ele achava isso. Ele respondeu: *“porque antes você me perguntou sobre a pobreza e ela tem no mundo e aqui na comunidade (sic)”*.

É possível identificar neste discurso que esta percepção traduz um modo de compreender um dado fenômeno social e não se faz de forma abstrata, ou seja, é a produção social que se materializa na compreensão simbólica e está objetivada na maneira como os sujeitos falam, pensam e se expressam.

Retomando as discursividades apresentadas, estas partem do pressuposto que estes sujeitos como atores sociais são conscientes e interpretam a realidade a seu modo. Assim sendo, suas crenças e os valores sobre uma dada situação é entendida como produto de ações humanas concretas, servindo para justificar determinadas atitudes. No caso deste trabalho, a intenção foi por iniciar fazendo este resgate a fim de percebermos como se contextualizam os fatos sociais no universo dos entrevistados.

Este fato aconteceu logo na primeira entrevista, e isso me instigou deixando-me mais atento às possíveis respostas que poderiam aparecer no prosseguimento da investigação. Mas não poderia fugir da responsabilidade quando interpelado para explicar o significado das palavras exclusão e inclusão. Cabe fazer uma breve

reflexão levando em consideração todos estes fatores que estamos discutindo nestes diferentes elementos temáticos apresentados.

Sair dali, depois de tanta gentileza de todos os participantes em participar da pesquisa, e deixar estes sujeitos sem uma resposta do que significava as palavras exclusão e inclusão seria no mínimo um desrespeito para com essas pessoas. Digo isto por estar inserido num Programa de Pós Graduação em Educação, mas, acima de tudo, pelo compromisso ético-profissional. Na hora não me vieram pensamentos se o método possibilitava ou se dava liberdade de fazer ou não uma intervenção. Fechava os olhos e me vinha a reflexão das diferentes bibliografias estudadas. E, como educador, deixar passar aquele momento em branco na minha concepção seria uma falha, pois não sei me perdoaria o fato de não ter explicado, ou, por quanto tempo iria ficar pensando em cada um dos momentos específicos quando os entrevistados falavam “não entendo a palavra” ou “não sei o significado”.

Aí me recordava de Sawaia com a questão da subjetividade como possibilidade de interpelar o conhecimento; de Gohn com os conceitos de cultura política; de Amartya Sen sobre as considerações da liberdade; de Freire com os diversos conceitos de educação, da ética, da autonomia; de Boaventura de Souza Santos com a sociologia das ausências e das emergências; de Mészáros, dizendo que a educação deve ser sempre continuada, exercida de forma permanente ou não, é educação. Lembrava-me das aulas, dos professores e de tantos outros autores.

Confesso que, ao explicar o que seria exclusão e o que seria inclusão na primeira vez e para o primeiro entrevistado, fiquei com um sentimento de “culpa”, questionando-me internamente, será que poderia ter feito isso? Poderia ter feito uma intervenção desta maneira? Procurava me lembrar das diferentes bibliografias lidas sobre análise de discurso (não tinha nenhum livro na bolsa para ler em tempo) e não me vinha nada no resgate histórico da memória, se poderia ou não ter realizado tal intervenção.

Mas o que falou mais alto, inexplicavelmente, foi o gesto de tentar fazer estes sujeitos perceberem e compreenderem o significado, pois deixá-los com a dúvida se eles sabiam ou não era ir de encontro a tudo que eu aprendi ao longo da vida. Considero que esta atitude foi uma questão de respeito para com essas pessoas.

Torna-se oportuno, neste momento, resgatar toda a trajetória pessoal e profissional descrita na introdução desta dissertação ao passo que retomamos a

citação de Freire, no início destas considerações, sobre a subjetividade que intervém na objetividade, no sujeito, na busca pela modificação de uma determinada realidade que se dá por meio da educação como atividade concreta. Realizei esta ação de explicar para estes sujeitos, num ato consciente, tendo como princípio o processo de ensino e aprendizagem, e não me arrependo, pois acredito neste tipo de educação, que liberta, humaniza e transforma.

Depois da explicação aos sujeitos, eles colocaram as seguintes questões:

ONG “C”-E4-A3: *Depois da explicação: “Haaa, então, exclusão aqui no projeto não tem (SIC)” e*

ONG “B”-E4-A2: *Depois da explicação: “Agora entendi, posso dizer então que aqui no projeto temos inclusão (SIC)”.*

Faço esta breve reflexão a fim de retomar tudo o que foi discutido e investigado. É importante aqui percebermos que o ato pedagógico e a práxis educativa não tem uma “fórmula” nem “um momento muito específico”, ou seja, não é algo que acontece num vazio, ele é dinâmico e ocorre todos os dias e nos diversos momentos cotidianos e torna-se importante estarmos atentos a isso.

Acredito também que fomos muito felizes na escolha do método de pesquisa, utilizando o estudo de caso múltiplo com a técnica da análise do discurso e também pelo conjunto de perguntas elaboradas, pois os seguintes fragmentos discursivos representam o conjunto de sentimentos dos entrevistados ao participar da pesquisa:

ONG “B”-CP-D2: *“Para mim já foi válido só pela reflexão proporcionada (SIC)”;*

ONG “C”-D-E3: *“Se tivesse me mandado as perguntas eu teria elaborado mais as respostas, assim é no impulso, mas que provavelmente é o que penso (SIC)”.*

Sobretudo é possível compreender que esta pesquisa não trouxe, e nem poderia trazer, respostas definitivas. Entretanto, trouxe à tona as múltiplas intencionalidades e o movimento da práxis inserido neste processo. Dito isto, na perspectiva de resgatar essas questões surgidas ao longo desta investigação, vale lembrar que nosso ponto de partida diz respeito a identificar se as ONGs participantes deste estudo, que atuam numa conjuntura de exclusão e de pobreza, contribuem para a superação destes cenários ou não.

Neste contexto é factível que as múltiplas dimensões da práxis educativa desenvolvida por estas ONGs permitem identificar que a educação não formal, nestes espaços, favorece a busca de aprendizagens e o trânsito democrático e igualitário destes sujeitos pelas vivências práticas, pelo diálogo e pela socialização das informações, como forma de enfrentar os desafios cotidianos. Isso possibilita, por sua vez, uma ressignificação do que vem a ser pobreza e exclusão, compreendendo-a a partir da lógica dos direitos.

Ao se aprofundar nas discursividades dos diretores, coordenadores pedagógicos e educadores, percebe-se que as ONGs investigadas tem cada vez mais procurado atuar de maneira integrada na busca por responder aos desafios que se apresentam. As atividades desenvolvidas partem de uma construção conjunta e coletiva para promover a garantia de espaços, identidades, direitos e políticas sociais nas suas diferentes interfaces e realidades.

A aprendizagem e formação política é o principal movimento identificado que contribui para a promoção da educação, da cultura e dos direitos. Tais características também são identificadas no ponto de vista dos educandos e das famílias e estas têm proporcionado melhores condições de vida, e contribuído em aspectos mais globais para a eliminação da pobreza, mas, acima de tudo, apresenta-se como uma forma de repensar a educação como princípio de construção consciente e coletiva das relações humanas.

Para isso, identifica-se nestas ONGs que, de maneira permanente, a práxis leva em consideração os problemas sociais existentes, e tem buscado de formas diversas estabelecer conexões para fortalecer a consciência crítica infanto-juvenil num fazer interativo. A proposta de educação desenvolvida nestes espaços não formais vem contribuindo para a formação de sujeitos ativos através de uma aprendizagem multidimensional que tem possibilitado as estes se apropriarem do conhecimento circulante.

É possível observar que as ações desenvolvidas através de diferentes técnicas e instrumentos possibilitam a participação democrática dos sujeitos envolvidos nas diferentes propostas educativas implementadas, caracterizando-se como uma participação cidadã, ao passo que estas pessoas participam desde as decisões das atividades a serem implementadas até sua realização.

A intervenção desenvolvida desta forma é direcionada, tem uma intencionalidade e, sobretudo, reconhece os jovens e as famílias enquanto sujeitos

das políticas e isso se constitui como um fator importante deste processo de mediação para se pensar as relações sociais e alcançar o desenvolvimento humano com vistas ao Bem Viver, ou seja, estes sujeitos nestes diferentes espaços são vistos na sua integralidade com acesso aos direitos fundamentais, e isso lhes traz uma maior qualidade de vida para si, e conseqüentemente a sua família, além de oportunizar um melhor convívio em sociedade.

É importante retomar que a intencionalidade se fundamenta em uma práxis consciente que se propõe verdadeiramente a promover uma mudança na vida das pessoas que ali participam ou estão. Identifica-se que na intervenção técnica desenvolvida e a proposta de educação tem um papel fundamental nesse processo como princípio mediador para se alcançar uma verdadeira transformação, possibilitando a estes sujeitos fazerem uma leitura crítica de mundo.

Outra característica marcante é que o cotidiano vem sendo pensado a partir de um processo técnico e metodológico, mas, acima de tudo, educativo, de inserir e estimular os sujeitos a refletir sobre sua realidade, numa atividade crítica que provém da práxis como elemento de reflexão x ação. Neste sentido, o trabalho em equipe sobre o foco interdisciplinar conforme foi identificado torna-se importante e deve ser incentivado nos diferentes espaços, pois estimula a integração entre as diferentes atividades e a participação através de exercícios diversos.

O princípio educativo destas ONGs baseia-se no processo democrático de aprendizagem e vem criando oportunidades para que as crianças, adolescentes e suas famílias tomem consciência de seus próprios problemas e se organizem para resolvê-los, mobilizando suas potencialidades, com base nas suas dificuldades que são vivenciadas no seu cotidiano. Isso, por sua vez, caracteriza a práxis educativa como atividade concreta a fim de superar os contextos de adversidades.

A participação aparece como exercício coletivo da tomada de decisão e da gestão das ações definidas e a serem implementadas como fator para se alcançar a cidadania para o Bem Viver. Neste aspecto, a questão a ser refletida é a importância que este exercício tem dentro destas ONGs e que isso é visivelmente percebido por estes sujeitos como algo positivo. Por este ângulo, a participação é uma questão a ser aprofundada e exercitada conforme evidenciamos pelas discursividades analisadas ao longo dessa dissertação.

É visível identificar que o principal instrumento destas ONGs é a consciência de seu papel na sociedade e para com estes sujeitos. Isto se expressa pelas

atividades protagônicas implementadas na busca de promover uma educação coletiva onde os objetivos a serem alcançados são comuns. Assim, a práxis destas ONGs tem um papel fundamental na ampliação das fronteiras destes “novos patamares lógicos”, contribuindo para que os sujeitos ampliem a consciência crítica no que diz respeito aos enfrentamentos cotidianos, com base nas preocupações identificadas coletivamente.

Como vimos na percepção dos entrevistados, ainda há muito que avançar na integração das atividades entre a educação formal (escola) e das ações desenvolvidas pelos espaços não formais de intervenção (ONGs). Para tanto, a sistematização das metodologias, a discussão de estratégias, as formas de comunicação, a cooperação e o reconhecimento das demandas individuais e coletivas devem ser compreendidas na busca de potencializar as capacidades destes sujeitos. A proposição básica que aqui se apresenta é que estes espaços se articulem e se complementem e tenham dentre outros aspectos a formação para a cidadania, preparando-os para o mundo, para a vida, e conseqüentemente para o Bem Viver.

Nessa perspectiva, o educar para a cidadania aparece na investigação a partir do momento em que o “desenvolvimento” passa a ser percebido e trabalhado no coletivo e para cada um dos sujeitos envolvidos. Para isso, as políticas necessitam voltar-se efetivamente à promoção social, numa sequência organizada de ações, e não mais como propostas alocativas, que colocam estes sujeitos como meros “participantes” ou “beneficiários”.

A práxis insere-se nesse processo como uma ferramenta importante e como possibilidade de interação, tendo como resultado o reposicionamento frente aos problemas causados pela pobreza, exclusão e pelas desigualdades sociais. É possível perceber que nos diferentes enunciados dos sujeitos envolvidos, que os exercícios e as práticas levam estes à oportunidade de influir diretamente na definição de suas necessidades e estabelecerem prioridades.

Para isso, outro aspecto importante no campo de significados da educação não formal é o reconhecimento do “sistema”, das suas “artimanhas” e dos diferentes níveis de “poder” instituídos e, principalmente, que estes sujeitos também possuem e deverão assumir suas responsabilidades neste processo como forma de promover a construção social para a cidadania.

Cabe dizer que a formação educativa nos espaços não formais é um movimento instituinte, protagônico e um passo importante, pois estes aspectos tornam-se fundamentais para um trabalho eficiente e qualificado. A força central para o desenvolvimento dos jovens, das suas famílias e conseqüentemente da comunidade, é colocada na formação do indivíduo como ser integral. A condição fundamental para o alcance da consciência da cidadania e para uma gestão democrática das cidades está na participação com responsabilização como princípio que resgata a formação humana como forma de descentralizar e “repartir o poder”.

A responsabilização nos processos de planejamento, com a participação dos envolvidos, proporciona a tomada de decisão consciente para alcançar melhorias sustentáveis das condições de vida, isto é, serem reconhecidos e garantidos seus direitos.

O acesso às informações e às novas tecnologias aparece como instrumento de estímulo e atenção às crianças, aos adolescentes e suas famílias, e faz avançar na importância do estabelecimento de políticas e de propostas de desenvolvimento, ou seja, o fato das pessoas terem acesso a diferentes instrumentos de comunicação, participarem de reuniões, exporem em debates suas opiniões, permite exercitar e construir processos que favoreçam a inclusão social ativa e autônoma. Propicia de modo mais completo o crescimento dos sujeitos nesse processo.

A participação e a conscientização em sua dinâmica pedagógica traduzem-se como processo contínuo de compreensão crítica da realidade, isto é, direcionada à formulação, a partir da realidade existencial, estabelecendo-se correlações de causa e efeito, formulando-se juízos de forma democrática, com vistas ao desenvolvimento social como caminho para o alcance do Bem Viver para o lado da cidadania (conforme mostra a primeira ferramenta de análise).

Destaca-se, ainda, a importância na atualidade de se discutir a forma e os meios de acesso aos recursos públicos para fins de implementação das ações sociais. O estabelecimento e a definição de critérios e a ampliação dos investimentos nestes espaços não formais terão um reflexo direto na qualificação das ações desenvolvidas a estes sujeitos. No entanto é importante ter claro seu papel, o compromisso ético-político e a luta pelos direitos humanos destes cidadãos.

Por sua vez, as estratégias de superação da pobreza ao serem escolhidas devem contribuir para desinstalar velhas práticas ainda predominantes, que são

“feitas” para excluir os sujeitos do processo decisório ou para transformá-las em uma “clientela” passiva. É importante ter presente que nestes últimos anos foram introduzidos, testados e disseminados uma série de instrumentos de apoio à autogestão em diferentes comunidades urbanas, traduzidas em ações e ideias para promover a participação popular no combate ativo à pobreza e às suas diferentes causas.

Estes diferentes instrumentos, porém, como indica o nome, são meras ferramentas. Eles só produzem resultados satisfatórios no momento em que as pessoas e as organizações (educação formal, não formal e informal) envolvidas estabelecem uma nova forma de inter-relação, quebrando as amarras da dependência e do paternalismo das quais a citamos anteriormente. Por isso, a participação implica mais do que o uso de “métodos participativos”. O ponto central do processo de participação está no coletivo, ou seja, no compartilhamento do fazer.

Ao realizar essa investigação e ao longo do período de estudo foi possível perceber o quão importante é entender sobre o complexo e diversificado fenômeno da pobreza, e saber que este necessita ser compreendido como um processo e que estabelece conexões que vão além da renda e dos aspectos econômicos propriamente ditos. Que ele necessita ser caracterizado pelas diferentes reações sociais que provoca e principalmente pela falta de oportunidades para muitas famílias, que se encontram em processo permanente de exclusão social.

Neste estudo identificamos que a criatividade, a intencionalidade, a atribuição de sentido e significado, a qualidade subjetiva, a vivência e a discussão de valores e diferentes assuntos, constituiu-se como características destas ONGs e que a partir disso tem-se buscado a construção de respostas frente aos desafios cotidianos, identificando e avaliando, o fazer, tendo na reflexão a busca de novos instrumentos para enfrentar os fatos e gerar resultados satisfatórios para esses educandos e suas famílias.

A partir destas discussões e do conjunto de informações que esta investigação proporcionou, pode-se dizer que surgiram novas reflexões e que ficaram algumas interrogações que circunscrevemos como ponto para uma futura continuação da pesquisa a fim de investigar mais detalhadamente sobre: *Qual o significado/entendimento para a educação formal do que vem a ser pobreza/exclusão/inclusão/Bem Viver?, Como a educação formal percebe as atividades desenvolvidas pelas ONGs como educação não formal? Existe trabalho*

em rede (educação formal e informal)? Como acontece essa cooperação e quais os benefícios proporcionados em termos de aprendizagem? Existem redes de cooperação entre as ONGs? Como acontece esta interação?, Quais suas conexões? Quais os instrumentos metodológicos desenvolvidos pelas ONGs que podem contribuir/cooperar com a comunidade escolar e vice e versa? Como aproximar estes contextos? E a universidade? .

Também poderia se investigar, por exemplo: *Como se dá a formação dos educadores para intervir nesse processo educativo?; Como estão sendo desenvolvidas as atividades das ONGs na América latina? O que buscam? Quais os instrumentos e métodos utilizados? Qual a relação com os instrumentos realizados no Brasil? Existe possibilidade de Cooperação? Como poderia acontecer ou acontece? Mas tudo isso são tarefas para um novo trabalho.*

O desafio, daqui para frente, está em procurar estas respostas para estruturar e fortalecer a educação não formal desenvolvida. Torna-se imprescindível aprofundar e desenvolver saberes que orientem a práxis educativa destas e de outras ONGs.

Para finalizar é importante reconhecer que estas instituições possibilitam a participação das crianças, dos adolescentes e das famílias nestes diferentes espaços, sendo esta fundamental para que gere um esforço conjunto, na construção do conhecimento e de instrumentos indispensáveis para promover o desenvolvimento da sociedade como um todo. É nesse cenário multicausal e complexo da realidade cotidiana, que todos nós estamos inseridos.

Não existe, porém, uma solução “simples”, “única”, uma “fórmula mágica” ou “milagrosa” para enfrentar os desafios aqui colocados. Depende muito de todos nós, sujeitos envolvidos neste processo. E a partir do momento em que identificamos estas questões, elas necessitam fazer parte do nosso compromisso ético/político para pensar em propostas como estas que vêm sendo realizadas, a fim de programar estratégias, aprendendo com os “erros” e “acertos”, mas, acima de tudo, tendo presente a importância de ver o ser humano como sujeito integral e parte importante desta sociedade para assim chegarmos ao Bem Viver com cidadania.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **El buen vivir, uma oportunidade por construir**. Disponível em [http://www.alainet.org/active/29019\\$&lang-es](http://www.alainet.org/active/29019$&lang-es) Acesso em: 25 nov 2011.

ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de. Reengenharia. In. CATTANI, Antônio David, HOLZMANN, Lorena (Orgs). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2.ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de. **Trabalho, exclusão social e direitos humanos**. 2001. Disponível em <http://juanfilloy.bib.unrc.edu.ar/completos/corredor/corredor/comi-b/PEIXOTO.HTM> Acesso em: 02 out 2011.

ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de; STRAUCH, Manuel (Orgs). **Resíduos: como lidar com recursos naturais**. São Leopoldo: Oikos, 2008.

ALBUQUERQUE; Paulo Peixoto de. Reflexões sobre contemporaneidade; educação e agir cooperativo. **Revista uniRcoop**: Reflexiones sobre el cooperativismo y el asociativismo; v. 1, n. 1, 2003. Sherbrooke (Québec) Canada; IRECUS-Université de Sherbrooke. Disponível em <http://www.unircoop.org/unircoop/index.php?q=en/biblio/author/Albuquerque> Acesso em 02 out 2011.

ANTUNES, Ricardo. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serviço Social e Sociedade** n.107, Jul-Set. 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Biotempo, 1999.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARREGUI, C. Carola, WANDERLEY, Mariangela Belfiori. A vulnerabilidade social é atributo da pobreza ?. **Serviço Social e Sociedade** n.97, Jan-Mar. 2009.

ARROIO, Miguel G. Políticas Educacionais e desigualdades: À procura de novos significados. **Educ. Soc.** v. 31, n.113, p.1381-1416, Out-Dez 2010.

BAJOIT, Guy. Olhares sociológicos, rosto da pobreza e concepções de trabalho social. In BALSÀ, Casimiro, BONETI, Lindomar Wessler, SOULET, Marc Henry (Orgs). **Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social**: uma abordagem transnacional. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

BARBIANI, Rosângela; AMARO, Sarita; OLIVEIRA, Maristela Costa de. **Serviço Social na escola**: O encontro da realidade com a educação. Porto Alegre: Ed. Sagra Luzato, 1997, 86p.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3.ed. São Paulo:Hucitec, 1997.

BÓGUS, Lúcia. YAZBEK, Maria Carmelita, WANDERLEY, Mariangela Belfiore. **Desigualdade e a questão social**. 3.ed. São Paulo: EDUC, 2008.

BRANCO, Rodrigo Castelo. O Social-liberalismo e a “questão social global. In: **Serviço Social e Sociedade** n.98, Abr-Jun. 2009.

BROSE, Markus (Org). **Metodologia Participativa**: uma introdução a 29 instrumentos. 2.ed.Porto Alegre: Tomo editorial, 2010.

BROSE, Markus. **Indicadores em projetos, programas e políticas públicas**. Sua definição, seus potenciais e limites, e a aplicação prática. Grupo de estudos no enfoque participativo. Porto Alegre. Texto 1, 10p., 1997.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In WANDERLEY, Mariangela Belfiori, BÓGUS, Maria Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita (Org). **Desigualdade e a questão social**. 3.ed. São Paulo: EDUC, 2008.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTEL, Robert. Classes sociais, desigualdades sociais, exclusão social. In: BALSÁ, Casimiro; BONETTI, Lindomar Wessler; SOULET, Marc Henry (Orgs). **Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social**: uma abordagem transnacional. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

CATTANI, Antônio David; HOLZMARINN, Lorena (Orgs). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2.ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

CHESNAIS, François. **A nova economia**: uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense, 2003.

CIMADAMORE, Alberto D.; CATTANI, Antônio David. **Produção da pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre:Tomo, 2007.

CORDIOLI, Sérgio. **Enfoque participativo no trabalho com grupos**. In. BROSE, Markus (Org). Metodologia Participativa: uma introdução a 29 instrumentos. 2.ed.Porto Alegre: Tomo editorial, 2010.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DÍAZ, Laura Mota. Instituições do Estado e produção e reprodução da desigualdade na América Latina. In CIMADAMORE, Alberto D.; CATTANI, Antônio David. **Produção da pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre:Tomo, 2007.

ESCHER, Maurits Cornelis. **Relatividade**. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/seminario/escher/vida.html>. Acesso em 30 maio 2012.

ESTIVILL, Jordi. A face não reconhecida da sociedade. O debate conceptual sobre a exclusão social na Europa e na América Latina. In: BALSÀ, Casimiro; BONETI, Lindomar Wessler; SOULET, Marc Henry (Orgs). **Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social: uma abordagem transnacional**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2.3d. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERRARINE, Adriane Vieira. **Pobreza: possibilidades de construção de políticas emancipatórias**. São Leopoldo: Oikos, 2008.

FILHO, Domingos Leite Lima. A “Feliz Aliança” entre educação, desenvolvimento e mobilidade social: Elementos para uma crítica à nova roupagem do capital humano. **Trabalho & Educação. Revista do NETE**, jul/dez, Belo Horizonte, 2003.

FILHO, Domingos Leite Lima. **Dimensões e limites da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FILHO, Paulo José Barbosa Gutierrez. **Efeitos de um programa de psicomotricidade relacional no meio aquático para crianças com síndrome de Down**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do RGS. Escola de Educação Física. Mestrado em Ciências do Movimento. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: o método etnográfico em educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abr 1999, n.10.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e a destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, (Orgs). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, RAMOS Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação para a inclusão e a empregabilidade: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, Rui, RUMMERT, Sônia Maria. (Orgs). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. EDUCA, 2009.

GENRO, Maria Elly Herz, FELIX, Glades Tereza, LEITE, Denise Balarine, CAMPOS, Márcia Maciel. *Enfrentando as desigualdades: a auto-aceitação dos educadores através da avaliação participativa uma experiência no Brasil*. 2009. Disponível em <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/GenroMariaElly.pdf>. Acesso em 30 mar 2012.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação Não Formal e Cultura Política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011 .

GOHN, Maria da Gloria. **Educação Não Formal e o Educador Social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010 .

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. 2006.

GOHN, Maria da Gloria. **Movimentos sociais e educação**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOHN, Maria da Gloria. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2010.

GOHN, Maria da Gloria. O novo Associativismo e o terceiro setor. **Serviço Social e Sociedade**, n.58, Jun. 1998.

GRAZIA, Giuseppina de. Os trabalhadores do século XXI e seu “refazer-se” como classe: utopia ultrapassada ou desafio atual? **Serviço Social e Sociedade**, n.93, Mar. 2008, São Paulo: Cortez.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicosociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader (Org). **As artimanhas da exclusão**: análise psicosocial e ética da desigualdade social. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUDYNAS, Eduardo. La ecologia política Del giro biocéntrico em La nueva constitución de Ecuador. **Revista de Estudios Sociales**, n. 32, Bogota, abril 2009.

HOLZMANN, Lorena; PICCININNI, Valmiria. Flexibilização. In. CATTANI, Antônio David, HOLZMANN, Lorena (Orgs). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2.ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

IANNI, Octávio. A questão Social. **Revista São Paulo em perspectiva**. v.05, n.1, Jan./Mar. 1991.

JÚNIOR, Amaury Ribeiro. **A privatária tucana**. São Paulo: Geração, 2012.

JUNIOR, João dos Reis Silva. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, Set-Out-Nov-Dez, n. 24, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares, as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LATOUCHE, Serge. **Pequeno tratado do decrecimento terreno**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LEGUIZAMÓN, Sônia Alvarez. A produção da pobreza massiva e a sua persistência no pensamento social latino americano. In. CIMADAMORE, Alberto D.; CATTANI, Antônio David. **Produção da pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Tomo, 2007.

LESBAUPIN, Ivo, MINEIRO. **O desmonte da nação em dados**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAMANI, Fernando Huanacuni. **Buen Vivir/Vivir Bien**: filosofia, política, estratégias y experiencias regionales andinas. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indigenas – CAOI, 2010.

MARRE, Jacques Léon. História de vida e método biográfico. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v.3, n.3,p.89-141, jan/jul.1991.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**: Uma estratégia de pesquisa. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Josué de Souza. **Exclusão Social e a nova desigualdade**. 4.ed. São Paulo: Paulus, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: O socialismo no século XXI. São Paulo: Bomtempo, 2007.

MINAYO. **O Desafio do Conhecimento** – Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1994.

MONTAÑO, Carlos. Das “lógicas do Estado” às “lógicas da sociedade civil”: Estado e terceiro setor em questão. **Serviço Social e Sociedade** n.59, Mar 1999.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. **Considerações finais**: para uma política pública de democratização. In. ROSSIAUD, Jean; WARREN, Ilse Scherer. A democratização inacabável: as memórias do futuro. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NETTO, J. P. In. XIX CONFERÊNCIA MUNDIAL DA FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DOS TRABALHADORES SOCIAIS. **Anais...** Salvador, 2008. Disponível em: {http://www.cfess.org.br/pdf/jose_paulo_netto.pdf}, Acesso em: 18 set 2011.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos políticos da gestão democrática. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OFFE, Claus. **Trabalho e sociedade**. Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1989.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 9.ed. São Paulo: Pontes, 2010.

PAUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo, 2001.

PAUGAM Serge. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In. SAWAIA, Bader (Org). **As artimanhas da exclusão**: análise psicosocial e ética da desigualdade social. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso**: Textos Selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. 2.ed. São Paulo: Pontes, 2011.

REGAZZONI, Quinto. **A relação entre o Reino pregado por Jesus e o conceito de Vida Boa dos povos indígenas**. Agosto de 2010. Disponível em http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3441&secao=340. Acesso em 20 maio 2012.

RIBEIRO, Marlene. Movimentos sociais e políticas públicas, no Brasil: práticas/concepções de educação em conflito. In. FRIGOTTO, Gaudêncio, CANÁRIO, Rui, RUMMERT, Sônia Maria. (Orgs). **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Ed. UFF, 2009.

RIBEIRO, Marlene. O caráter pedagógico dos movimentos sociais. **Serviço Social e Sociedade** n.58, Jun. 1998.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: Métodos e Técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RICKEN, Friedo. **Bem Viver em comunidade**: a vida boa segundo Platão e Aristóteles. São Paulo: Loyola, 2008.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Markron Books, 1995.

SALES, Mione Apolinário. Política e direitos de crianças e adolescentes: entre o litígio e a tentação do consenso. In. SALES, Mione Apolinário; MATOS, Maurílio Castro de; LEAL, Maria Cristina (Org.). **Política Social, família e juventude**: uma questão de direitos. 2ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida descente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. 1.ed. São Paulo: Bointempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós modernidade. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. "O estudo de caso etnográfico em educação" In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs) **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAWAIA, Bader (Org). **As artimanhas da exclusão**: análise psicosocial e ética da desigualdade social. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia da letras, 2010.

SILVA, Ademir Alves da. **A gestão da seguridade social brasileira**: entre a política pública e o mercado. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Maria Ozanira da silva e. **O Serviço Social e o popular**: resgate teórico - metodológico do projeto profissional de ruptura. São Paulo: Cortez, 1995.

SIMÃO, Andréa Branco, SOUZA, Robson Sávio Reis. Pesquisa em Serviço Social: Reflexões sobre os desafios para a formação e atuação profissional. **Serviço Social e Sociedade**. n. 96, 2008.

SOUZA, Dilemo Dustan Lucas de. **Movimento Sociais, ONGS e Educação**: um estudo sobre a fase. São Paulo: Xanã, 2010.

SOUZA, Rondriane de Oliveira. Participação e controle social. In. SALES, Mione Apolinário; MATOS, Maurílio Castro de; LEAL, Maria Cristina (Org.). **Política Social, família e juventude**: uma questão de direitos. 2ed. São Paulo: Cortez, 2006.

STOTZ, Eduardo Navarro. Pobreza e capitalismo. In. VALLA, Vicente Victor; STOTZ, Eduardo Navarro ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Para compreender a pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

TOLEDO, Laisa Regina Di Maio Campos. 1968 e o cenário da resistência. **Serviço Social e Sociedade** n.58, Jun. 1998.

TRILHA, Jaume; GHANEM Elie VIEIRA, In. ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: SUMMUS, 2008.

TRISTÃO, Ellen Lucy; LUPATINI, Márcio; LARA, Ricardo. O processo de mundialização do capital e sua forma “adequada” de conhecimento. **Serviço Social e Sociedade** n.98, Abr/Jun. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais - A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades / Fundo das Nações Unidas para a Infância**. – Brasília, DF: 2011.

VALLA, Vicente Victor; STOTZ, Eduardo Navarro; ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Para compreender a pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VÁZQUES, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VERAS, Maura Pardini Bicudo. Excusão Social – um problema brasileiro de 500 anos: notas preliminares. In. SAWAIA, Bader (Org). **As artimanhas da exclusão: análise psicosocial e ética da desigualdade social**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VIEIRA, Alexandre Bergamini; FURINI, Luciano Antônio; MUNES, Marcelo; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. **Exclusão Social: A formação de um conceito**. In. MELAZZO, Everaldo Santos; GUIMARÃES, Raul Borges (Orgs). **Exclusão Social em cidades brasileiras: um desafio para as políticas públicas**. São Paulo: UNESPE, 2010.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Globalização Excludente: Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis: Vozes, 1999.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. A questão social no contexto da globalização: o caso Latino Americano e o caribenho. In. BÓGUS, Lúcia; YAZBEK, Maria Carmelita, WANDERLEY, Mariangela Belfiore. **Desigualdade e a questão social**. 3.ed. São Paulo: EDUC, 2008.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In. SAWAIA, Bader (Org). **As artimanhas da exclusão: análise psicosocial e ética da desigualdade social**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

WANDERLEY, Mariangela Belfiori; BÓGUS, Maria Lucia, YAZBEK, Maria Carmelita (Org). **Desigualdade e a questão social**. 3.ed. São Paulo: EDUC, 2008.

WARREN, Ilse Scherer. **Rede de movimentos sociais**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2011.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Estado e políticas sociais**. 2009, Disponível em www.ess.ufrj.br/ejornal/index.php/praiavermalha/article/download/39/24 Acesso em:18 set 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

OBRAS CONSULTADAS

AGUILAR, Maria José; EGG-ANDER, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de. **Modernidade brasileira: Sem Trabalho, Pobreza E Exclusão**. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/estaduais/rs/adunisininos/peixoto.htm>. Acesso em 02 out 2011.

ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de. **TRABALHO, EXCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS**. Disponível em <http://juanfilloy.bib.unrc.edu.ar/completos/corredor/correddef/comi-b/PEIXOTO.HTM> Acesso em 02 out 2011

ALVES, Luis Paulo Arena. A escola como espaço de intervenção interdisciplinar: a psicomotricidade como instrumento do Serviço Social. **Revista de Estudos**, Centro Universitário Feevale: Novo Hamburgo: jul 2002.

ALVES, Luis Paulo Arena; GOMES, Maria. Participación popular: la experiencia del proyecto PRORENDA Urbano/RS com comunidades de bajos ingresos. **Revista Trabajo Social**; Escuela Nacional de Trabajo Social/México; p. 42 – 49; out 2001.

ALVES, Luis Paulo Arena; SUSIN, Jones; GOMES, Maria. “Diagnóstico Rápido urbano Participativo – DRUP”. p. 79 – 86 In: BROSE, Markus (Org.) **Metodologia Participativa**. Uma introdução a 29 instrumentos. Porto Alegre: TOMO, 2001.

AMMAN, Safira Bezerra. **Participação Social**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1978. 133p.

ANTUNES, Ricardo. A crise do desemprego e alguns desafios atuais. In: **Serviço Social e Sociedade** n.104, Out-Dez. 2010.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e Superfluidade. In LOMBARDI, Claudinei José; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARREGUI, C. Carola; WANDERLEY, Mariangela Belfiori. A vulnerabilidade social é atributo da pobreza. **Serviço Social e Sociedade** n.97, Jan-Mar. 2009.

ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BALSA, Casimiro; BONETI, Lindomar Wessler; SOULET, Marc Henry (Orgs). **Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social: uma abordagem transnacional**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

BARBIANI, R. (Org.) et al. Quadro referencial para a análise da conjuntura sócio-profissional do Serviço Social rumo ao século XXI: demandas e perspectivas. **Estudos Leopoldenses**. Serie Ciências Humanas. v.34 n 152, 1998.

BAUER, Martin W.; GASKEL George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORBA, Alvino Andreilcy, LIMA, Herlander Mata. Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Européia. **Serviço Social e Sociedade**. n.106, Abr-Jun. 2011.

CAMAROTTI, Ilka, SPINK, Peter (Orgs). **Redução da pobreza e dinâmicas locais**. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Saber profissional e poder institucional**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FAZENDA, Ivani Catarina. A. **Inrterdisciplinaridade um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti et al. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FLEURY, Sônia. **Estado sem cidadãos**. Seguridade social na América Latina. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

FRANCO, Augusto de. **Além da renda**: a pobreza brasileira como insuficiência de desenvolvimento. Brasília: Milenium, 2000.

FRANCO, Augusto de. **Terceiro Setor**: a nova sociedade civil e seu papel estratégico para o desenvolvimento. Brasília: Agência de Educação para o Desenvolvimento – AED, 2003.

GADOTTI, Moacir. Indicadores de qualidade da educação escolar. In Movimento Pró-Educação: lugar de criança é na escola. In: Seminário: "O Controle da qualidade da Educação escolar" UNICEF, **Anais**. Recife, 3-5 nov 1992. Disponível em: http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigos/Indicadores_de_qualidade_da_educ_escolar.pdf Acesso em: 18 nov 2011.

GIANOTTI, José Arthur. **Marx**: Além do marxismo. Porto Alegre: L&PM, 2009.

HURATDO, C.N. **Educar para transformar, transformar para educar**: comunicação e educação popular. Petrópolis: Vozes, 1992.

JUNIOR, Justino de Souza. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal democrática à crise regressivo destrutiva do capital. 2.ed. Aparecida: Idéias & Letras, 2010.

KUNZER, Acacia Zeneida. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In LOMBARDI, Claudinei José; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

LIMA, Sandra Amêndola Barbosa. **A participação social no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 1983.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Notas sobre mediações: alguns elementos para sistematização da reflexão sobre o tema. **Serviço Social e Sociedade** n.43, Dez. 1993.

MELLO, Alex Fiuza de. **Capitalismo e mundialização em Marx**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MENEZES, Franciane Cristina de. O serviço social e a “responsabilidade social das empresas”: o debate da categoria profissional na revista serviço social e sociedade e no CBAS. **Serviço Social e Sociedade** n.103, Jul-Set. 2010.

MORAES, Carlos Antônio de Souza; JUNCÁ, Denise Chrysóstomo de Moura; SANTOS, Katarine de Sá. Para quê, para quem, como? Alguns desafios do cotidiano da pesquisa em serviço social. **Serviço Social e Sociedade** n.103, Jul-Set. 2010.

NETO, Antônio Julio Menezes. Os princípios unitários na escola técnica do MST. **Trabalho & Crítica**, Florianópolis, n. 03, 2002.

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de (Org). **A opção pelos pobres do Século XXI**. São Paulo: Paulinas, 2011.

PAGAZA, Margarita Rozas. El trabajo social latinoamericano: un debate necesario en la actual crisis del capitalismo. **Serviço Social e Sociedade** n.98, Abr-Jun. 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Educ. Soc.** v. 30, n.108, p.761-778, out 2009.

SALVADOR, Evilasio. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. **Serviço Social e Sociedade** n.104, Out-Dez. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3.ed.São Paulo: Vozes, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós moderna**. 5.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 41.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

VALENCIA, Adrián Sotelo. Trabalho, classe trabalhadora e proletariado: Ensaio sobre as contradições e crises do capitalismo contemporâneo. **Serviço Social e Sociedade** n.97, Jan-Mar. 2009.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore. **Metamorfose do desenvolvimento de comunidade e suas relações com o serviço social**. São Paulo: Cortez 1993.

YAZBEK, Maria Carmelita; MARTINELLI, Maria Lúcia; RAICHELIS, Raquel. O serviço social brasileiro em movimento: fortalecendo a profissão na defesa dos direitos. **Serviço Social e Sociedade** n.95, Set. 2008.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes subalternas e assistência social**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIOGRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA DE MESTRADO

Mestrando: Luis Paulo Arena Alves

ONG: () A - () - B - () - C () () Educando () Família	Escolaridade: () E. F. inc. () E. F. comp. () E. M. inc. () E. M. comp. () E. S. inc. () E. S. comp.
Sexo: () Feminino - () Masculino	Idade:
PERGUNTAS	RESPOSTAS
O que você pensa/entende das propostas de educação desenvolvidas aqui na ONG?	
Quais as que você considera pertinente?	
Quais as que poderiam ser melhor?	
Porque participar destas atividades?	
Existe a possibilidade de dar sugestões sobre estas atividades? Como acontece?	
Estas atividades se diferenciam das desenvolvidas na escola? Como você percebe isso?	
Qual seu entendimento sobre as seguintes palavras: <i>Pobreza é?: (Explique?)</i> <i>Exclusão é?(Explique?)</i> <i>Inclusão é (Explique?)</i>	
O que significa para você o “Bem Viver”?	

Porto Alegre, Janeiro de 2012.

ANEXO 2
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIOGRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA DE MESTRADO

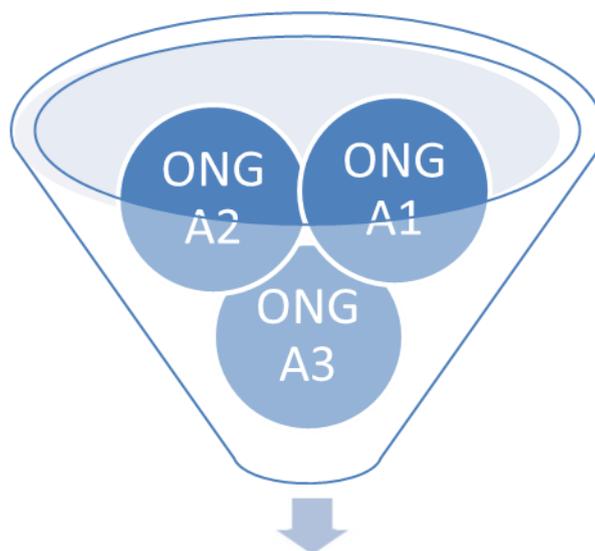
Mestrando: Luis Paulo Arena Alves

ONG: () A - () - B - () - C () () Educador () Coordenador Ped. () Diretor	Escolaridade: () E. F. inc. () E. F. comp. () E. M. inc. () E. M. comp. () E. S. inc. () E. S. comp.
Sexo: () Feminino - () Masculino	Idade: Tempo de Atuação na ONG: Tempo de atuação em outras ONGs:
PERGUNTAS	RESPOSTAS
O que você pensa/entende das propo educação desenvolvidas aqui na ONG?	
Quais as que você considera pertinente?	
Quais as que poderiam ser melhor?	
Porque desenvolver estas atividades?	
Existe a possibilidade de dar sugestões so atividades? Como acontece?	
Estas atividades se diferenciam das desenv na escola? Como você percebe isso?	
Qual seu entendimento sobre as seguintes palavras: <i>Pobreza é?: (Explique?)</i> <i>Exclusão é?(Explique?)</i> <i>Inclusão é (Explique?)</i>	
O que significa para você o “Bem Viver”?	

Porto Alegre, Janeiro de 2012.

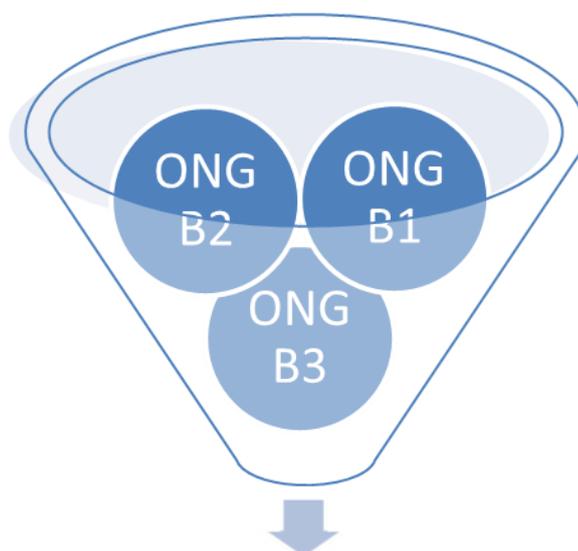
ANEXO 3

Figura 11 - Grupo "A": Educandos



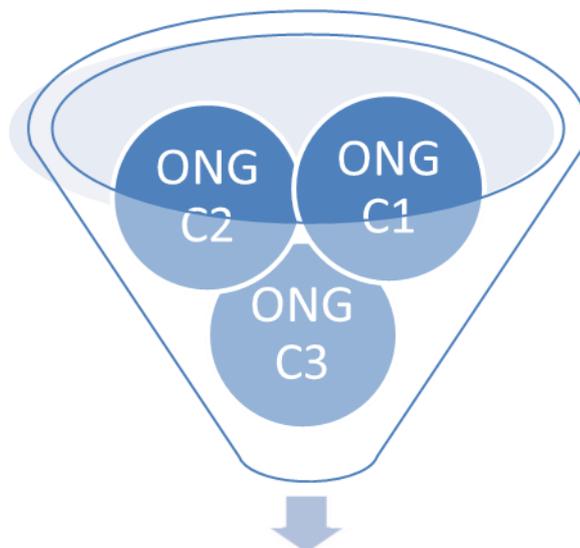
Quatro (04) Educandos de cada ONG = Doze (12) Educandos

Figura 12 - Grupo "B": Famílias



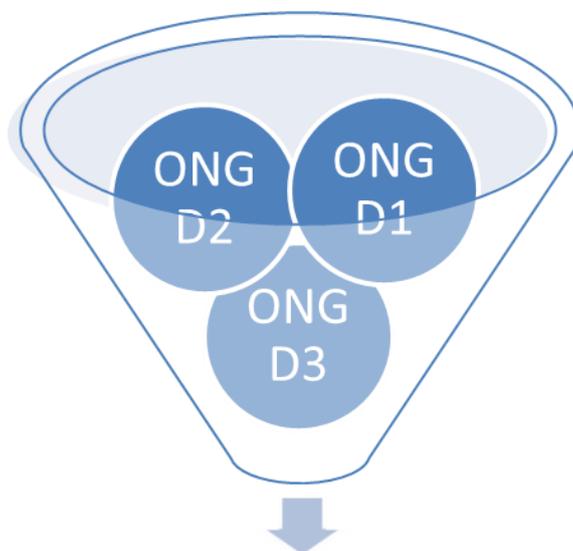
Duas (02) EduFamílias de cada ONG = Seis (06) Famílias

Figura 13 - Grupo "C": Educadores



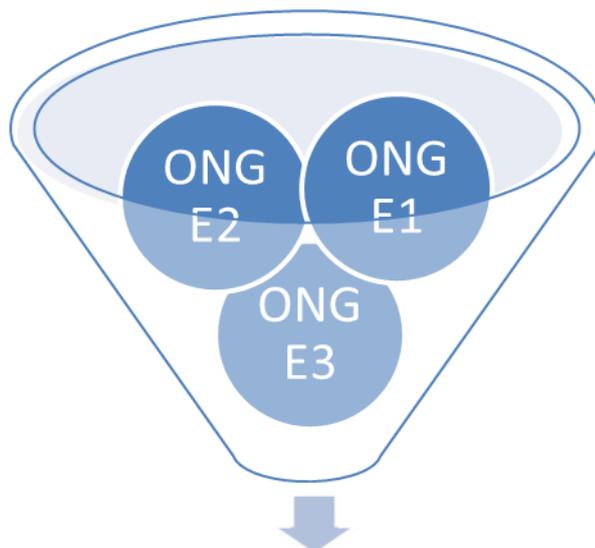
Dois (02) Educadores de cada ONG = Seis (06) Educadores

Figura 14 - Grupo "D": Coordenador Pedagógico



Um (01) Coordenador Pedagógico de cada ONG = Três (03) Coord. Pedagógicos

Figura 15 - Grupo "E": Diretor/Coordenador Geral



Um (01) Diretor/Coordenador Geral de cada ONG = Três (03) Diretores/Coordenadores Gerais

A proposta de triangulação dos dados ocorrerá da seguinte forma:

Figura 16 - Triangulação dos dados entre o Grupo "A".

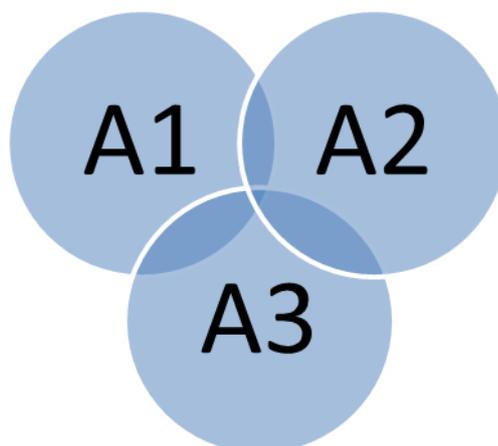


Figura 17 - Triangulação dos dados entre o Grupo "B".

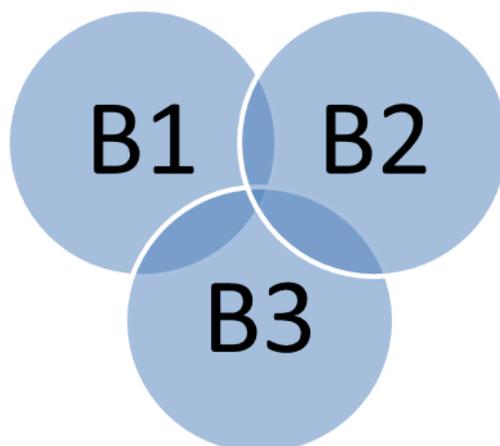


Figura 18 - Triangulação dos dados entre o Grupo "C".

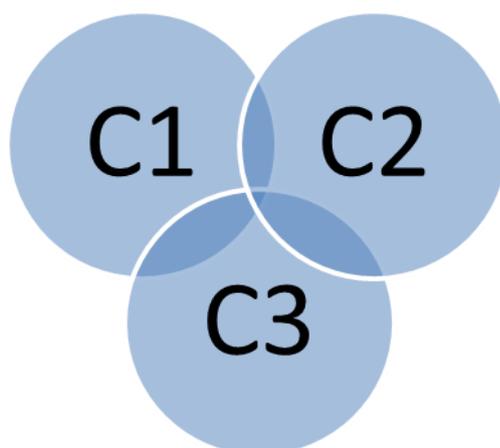


Figura 19 - Triangulação dos dados entre o Grupo "D".

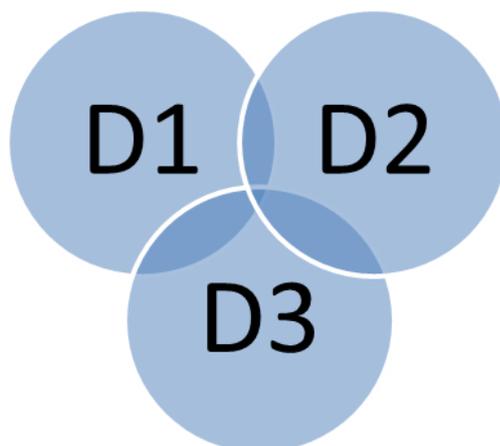


Figura 20 - Triangulação dos dados entre o Grupo "E".

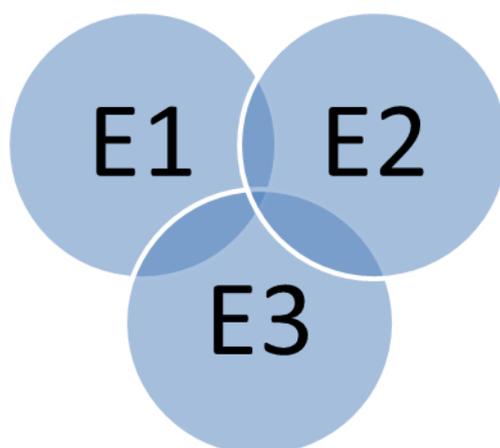
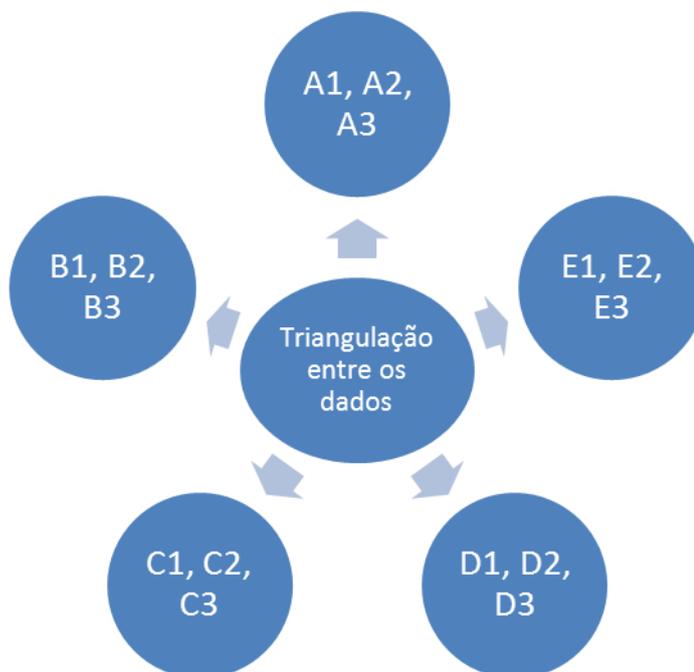


Figura 21 - Inter-relação entre a triangulação dos dados com todos os Grupos.



ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante: Sou **Luis Paulo Arena Alves**, estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do professor Prof. Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque, cujo objetivo é *“Caracterizar a(s) política(s) de intervenção e/ou modo(s) de atuar das ONGs num contexto de exclusão e pobreza a fim de compreender que elementos de sua práxis educativa podem ou não levar a superação deste processo, na percepção de educandos, famílias, educadores, coordenadores pedagógicos e diretores”*.

Sua participação envolve uma entrevista, que será descrita/gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de 1 hora. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. O Marco metodológico da pesquisa caracteriza-se por ser um estudo de caso múltiplo tendo ao total 30 entrevistas onde será analisado qualitativamente das respostas. O Senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, se comprometendo o pesquisador em divulgar os resultados obtidos.

Sua participação nesta pesquisa não traz complicações legais, pois nenhum dos procedimentos utilizados (conforme descrito acima) oferece riscos à sua dignidade. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador Luis Paulo Arena Alves pelo fone: (51) 91269856 ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS: Av. Paulo Gama, 110 - 7º andar - Porto Alegre – RS. Fone: (051) 316.3629.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Porto Alegre, _____ de fevereiro de 2012.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador