

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANTONIA ARISDELIA FONSECA MATIAS AGUIAR FEITOSA**

**EDUCAÇÃO PLANETÁRIA:  
PARADIGMAS, DISCURSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM  
ONGS NO SEMI-ÁRIDO DA PARAÍBA – ESTUDO DE CASO**

**JOÃO PESSOA-PB  
2010**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANTONIA ARISDELIA FONSECA MATIAS AGUIAR FEITOSA

**EDUCAÇÃO PLANETÁRIA:  
PARADIGMAS, DISCURSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM  
ONGS NO SEMI-ÁRIDO DA PARAÍBA - ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Paraíba, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais e Tecnologia da Informação e Comunicação

Orientador: Prof. Dr.  
Francisco José Pegado Abílio

JOÃO PESSOA-PB  
2010

F311e Feitosa, Antonia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar.  
Educação planetária: paradigmas, discursos e práticas  
educativas em ONGS no semi-árido da Paraíba - Estudo de caso /  
Antonia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa. - - João  
Pessoa: [s.n.], 2010.  
213f. : il.

Orientador: Francisco José Pegado Abílio.  
Tese (Doutorado) – UFPB/CE.

1.Educação. 2.Educação planetária. 3.Organização Não  
Governamental. 4.Projetos Sociais.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

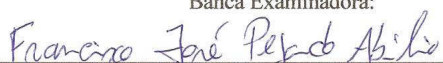
ANTONIA ARISDÉLIA FONSECA MATIAS AGUIAR FEITOSA

**EDUCAÇÃO PLANETÁRIA:  
PARADIGMAS, DISCURSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM  
ONGS NO SEMI-ÁRIDO DA PARAÍBA - ESTUDO DE CASO**

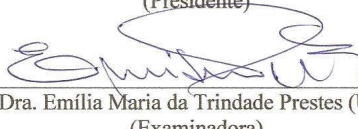
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Paraiba, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 14 de junho de 2010.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Francisco José Pegado Abílio (UFPB/CE)  
(Presidente)



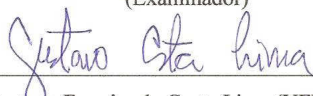
Profa. Dra. Emília Maria da Trindade Prestes (UFPB/CE)  
(Examinadora)



Profa. Dra. Maristela Oliveira de Andrade  
(Examinadora)



Dr. Afonso Celso Caldeira Scocuglia (UFPB/CE)  
(Examinador)



Dr. Gustavo Ferreira da Costa Lima (UFPB/CCHLA)  
(Examinador)

**Dedico esta Tese a:**

**Eugênio**, meu esposo, com carinho e gratidão por sua compreensão e apoio incansável ao longo do período de construção deste trabalho.

Meus filhos **Érica** e **Emanuel**, que me apoiaram sempre e entenderam as ausências necessárias. Com eles tudo tem sentido.

**Meu pai** (*in memoriam*) que tantas vezes me permitiu experimentar a alegria de ser humilde.

**Minha mãe**, pelo exemplo de perseverança e determinação a nos orientar dia a dia.

**Meus irmãos** Aristóteles, Aristela e Roseli por me fazerem perceber que as diferenças se somam e enriquecem.

**Leoneide**, amiga-irmã, cuja companhia me oportuniza, sempre, a experiência de perceber grandes valores humanos em gestos simples.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Francisco Abílio Pegado, que sempre esteve presente e aberto ao diálogo durante o processo, estimulando, encorajando e acreditando nas conquistas de um crescimento coletivo.

Aos colegas da Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza - UACEN do Centro de Formação de Professores CFP da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, pelo estímulo e por concordarem com meu afastamento, propiciando a busca pelo conhecimento.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela bolsa de estudos concedida, viabilizando a execução da pesquisa.

A Mitra Diocesana da Diocese de Cajazeiras, na pessoa de Vossa Eminência Reverendíssima Senhor Bispo Dom José Gonzáles Alonso, pela receptividade e apoio, proporcionando condições de realização do estudo.

A Ação Diocesana de Cajazeiras – ASDICA representada pelos Coordenadores e Colaboradores dos Projetos de Ação Social, de forma especial a Aires Umberto Vieira, Maria do Carmo de Lima e Jeanne Maria Oliveira, pessoas de olhares solidários, que acreditam no potencial humano para transformar realidades sociais indesejadas.

A Associação de Catadores de Material Reciclável de Cajazeiras – ASCAMARC e Associação Comunitária de Serra da Arara pela oportunidade de conhecer a força que emerge do jeito simples de pensar, de sentir e de promover ações solidárias.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE do Centro de Educação da UFPB, pela experiência do diálogo acadêmico, oportunizando aprendizagens ao longo do curso.

Aos professores, de modo especial, Dr. Afonso Scocuglia, Dra. Emília Maria Prestes, Dr. Gustavo Lima pela disponibilidade e boa vontade em participar da Comissão Examinadora na ocasião do Seminário de Tese e por oportunizar outros momentos de estudo, cujas orientações

foram fundamentais para a construção do texto.

Aos Colegas da turma 26 do Curso de Doutorado em Educação – PPGE/UFPB pela troca de experiências, estudos acadêmicos e companheirismos durante o curso.

Aos colegas e amig@s especiais, Almir, Leônidas, Cida, Daluz, Ivete e Nádia, que compartilhando ansiedades, desafios e esperanças durante todas as fases do curso tornaram a experiência do doutorado muito mais agradável.

Aos meus amigos e amigas, pelo apoio e incentivo. Vocês representam fonte de encorajamento. Em especial aos Professores do Centro de Formação de Professores da UFCG: Dra. Ligia Maria Calado, Dra. Idelzuíte de Souza Lima, Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes pelas presenças amigas e seguras sempre a iluminar os caminhos.



## RESUMO

FEITOSA, Antonia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar. **Educação Planetária: Paradigmas, Discursos e Práticas Educativas em ONGs no Semi-Árido da Paraíba - Estudo de Caso.** 2010. 213 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2010.

A Educação Planetária se apresenta, neste século XXI, como uma promissora expectativa para os projetos educativos de formação humana, compondo uma estratégia para desenvolver no sujeito a compreensão de sua itinerância no planeta. Nesta perspectiva, entendemos que os processos educativos contemporâneos podem ser conduzidos por diferentes setores da sociedade, como é o caso das Organizações Não-Governamentais com projetos de ação social, enquanto espaços em que tais processos se desenvolvem. Assim pensando, o objetivo deste estudo reside em tentar compreender como se dá a relação entre os processos educativos conduzidos no interior destas entidades e as propostas teóricas, metodológicas, ideológicas e políticas da Educação Planetária. Para tanto, duas questões orientaram a investigação: saber a partir de quais bases teóricas e metodológicas se dá a materialidade da educação planetária e que processos educativos, apreendidos a partir das ações conduzidas no âmbito das ONGs, se coadunam com a Educação Planetária. Nesta análise, adotamos o estudo de caso que está circunscrito a dois projetos de ação social executados em uma entidade não-governamental, na cidade de Cajazeiras-PB. A obtenção dos dados, analisados, foi realizada com coordenadores, executores e beneficiários dos projetos de ação social, por meio da observação, de entrevistas e pesquisa documental, durante o período compreendido entre julho/2008 a dezembro/2009. A organização e interpretação dos conteúdos apreendidos foram feitas à luz do método fenomenológico. Os resultados foram sistematizados a partir de categorias de análise formuladas e mostraram que todos os envolvidos têm a compreensão da importância dos projetos de ação social para a melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem em situações indesejadas. Isto tem possibilitado que os processos educativos, viabilizados por tais propostas, sejam realizados de forma contextualizada, participativa e compartilhada e despertado, nas pessoas envolvidas, o sentimento de compromisso e responsabilidade com a construção de novos cenários sociais. A tese que fundamenta o percurso investigativo é que as Organizações Não-Governamentais com projetos sociais promovem mudanças positivas na vida das pessoas e das comunidades e exercitam a educação planetária, uma vez que suas intervenções desenvolvem, nos sujeitos, novas formas de ser e estar no mundo. Elas possibilitam a estas pessoas, também, a compreensão de seu protagonismo na construção de suas identidades e da auto-realização pessoal e coletiva, além de contribuir para a produção de conhecimentos pertinentes, pela solidariedade e pela participação cooperativa.

**Palavras-chave:** Educação Planetária. Organização-Não Governamental. Projetos Sociais.

## ABSTRACT

FEITOSA, Antonia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar. **Planetary Education: Paradigms, Discourses and Educational Practices in ONGs in the semiarid region of Paraíba - Case Study.** 2010. 213 f. Thesis (Doctorate) – Post-Graduation Program in Education, Federal University of Paraíba, João Pessoa-PB, 2010.

The Planetary Education presents, in the 21st century, as a promising expectancy for the educational projects of human formation. This makes up a strategy for developing, in the individual, the understanding of his or her itinerancy in the planet. In this perspective, we understand that the contemporary educational processes can be conducted by different sectors of society, such as the Non-Governmental Organizations (ONGs) with projects of social action in which such processes are developed. Thus, this research aims to trying to understand how the relation among the educational processes accomplished inside such entities and the theoretical, methodological, ideological and political proposals regarding the Planetary Education occur. Hence, two questions guided the investigation: first, to know from which theoretical and methodological bases, the materiality of the planetary education takes place and secondly, which educational processes attained from such actions, concerning the *ONGs'* scope, are related to the Planetary Education. In this analysis, we adopted the case study which is restrained to two social action projects fulfilled in a non-governmental entity, in the town of Cajazeiras-PB. The analyzed data were obtained from the coordinators, managers and the beneficiaries of the social action projects, by means of observation, interviews and documental research, during July/2008 to December/2009. The organization and interpretation of the collected content were achieved by taking into account the phenomenological method. The results were systematized from formulated analysis categories and they showed that all the participants involved know how important these social action projects are for the improvement of life quality of those people who live in undesirable situations. This has enabled that the educational processes, made possible by such proposals, are carried out in a contextualized, participative and sharing way and, thus, have arisen, in the involved participants, the feeling of commitment and responsibility with the building of new social sceneries. The thesis which builds on the investigative course is that the Non-Governmental Organizations, with social projects, promote positive changes in both people's and communities' lives and, in this way, the planetary education is practiced, once their interventions promote, in the individuals, new ways of seeing as well as being in the world. Such interventions also allow these people to understand their protagonist role while building up their identities and the personal and collective self-accomplishment. Furthermore, they contribute for the pertinent knowledge production by means of solidarity and cooperative participation.

**Key-words:** Planetary Education. Non-Governmental Organization. Social Projects.

## LISTA DE SIGLAS

AGEE	Agenda Globalmente Estruturada da Educação
APD	Assessoria a Programas Diocesanos
ASCAMARC	Associação de Catadores de Material Reciclável de Cajazeiras
ASDICA	Ação Social da Diocese de Cajazeiras
CAIS	Centro de Assessoria e Apoio a Iniciativas Sociais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP	Centro de Formação de Professores
CEMC	Cultura Educacional Mundial Comum
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento
COP	Conferência das Partes
CRS	Catholic Relief Services
DDT	Dicloro Difênil Tricloroetano
DEDS	Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
DS	Desenvolvimento Sustentável
EA	Educação Ambiental
FNS	Fundo Nacional de Solidariedade
FSM	Fórum Social Mundial
GEE	Gases do Efeito Estufa
HULW	Hospital Universitário Lauro Wanderley
IC	Implementação Conjunta
IPCC	Intergovernmental Panel on Climate Change.
ISO	International Organization Standardization
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MDL	Mecanismo de Desenvolvimento Limpo
MONA	Oriente Médio e Norte da África
OMM	Organização Meteorológica Mundial
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PASPP	Programa de Ação Social e Políticas Públicas
PMA	Planejamento, Monitoramento e Avaliação

PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UACEN	Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNCED	United Nations Conference on Environment and Development
UNEP	United Nations Environment Programme
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFCCC	Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas
WWF	World Wide Fund of Nature

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01</b> - Diocese de Cajazeiras-PB - Núcleos de abrangência no interior do Estado da Paraíba.....	30
<b>Figura 02</b> - Registros fotográficos – Planejamento das ações e intervenção em comunidades rurais.....	31
<b>Figura 03</b> - Registros fotográficos – Presença do catador no lixão e realização de oficinas pedagógicas para reciclagem de papel.....	32
<b>Figura 04</b> - Representação da participação coletiva na seleção de projetos comunitários.....	115
<b>Figura 05</b> - Representação do processo de montagem do plano de ação social.....	117
<b>Figura 06</b> - Representação do processo de planejamento, monitoramento e avaliação de projetos sociais.....	139
<b>Figura 07</b> - Registros Fotográficos – Realidade inicial dos catadores e planejamento de ações.....	140
<b>Figura 08</b> - Registros Fotográficos – Atividades de monitoramento e avaliação das atividades de projetos sociais em comunidades rurais.....	143
<b>Figura 09</b> - Configuração da cadeia de impactos relacionada ao contexto social.....	152
<b>Figura 10</b> - Registros Fotográficos – Catadores no lixão; ações educativas em áreas urbanas da cidade de Cajazeiras-PB.....	161
<b>Figura 11</b> - Abordagem relacional entre os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Planetária e os processos educativos conduzidos no âmbito da ASDICA.....	169
<b>Quadro 01</b> - Etapas estruturantes e orientadoras das ações dos projetos sociais – ASDICA.....	147

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 Abordagem Epistemológica da Pesquisa.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2 Itinerário da Pesquisa.....</b>	<b>28</b>
2.2.1 Campo empírico e seleção dos sujeitos da pesquisa.....	28
2.2.2 Fase de obtenção dos dados.....	33
<b>2.3 Procedimentos para a Sistematização, Organização e Tratamento dos Dados...</b>	<b>36</b>
<b>3 A CRISE PLANETÁRIA: DESAFIOS, CAMINHOS E NOVOS CENÁRIOS....</b>	<b>39</b>
<b>3.1 A Itinerância Humana frente aos Desafios Planetários.....</b>	<b>39</b>
<b>3.2 Desenvolvimento Sustentável: Interpretações e Discursos em torno da Sustentabilidade.....</b>	<b>54</b>
<b>4 EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI NO CONTEXTO DA CRISE PLANETÁRIA.....</b>	<b>62</b>
<b>4.1 Educação Planetária: Possibilidades de uma Sociedade-Mundo.....</b>	<b>62</b>
4.1.1 Por uma cidadania planetária.....	62
4.1.2 A educação como via de acesso à sustentabilidade.....	69
4.1.3 Os quatro pilares para a educação do futuro sob o enfoque das formulações teóricas de Edgar Morin, Paulo Freire e Axel Honneth.....	73
4.1.3.1 <i>Aprender a Conhecer</i> .....	73
4.1.3.2 <i>Aprender a Fazer</i> .....	77
4.1.3.3 <i>Aprender a Viver Juntos, Aprender a Viver Com os Outros</i> .....	81
4.1.3.4 <i>Aprender a Ser</i> .....	84
<b>5 A SUSTENTABILIDADE NO FOCO DAS ONGS.....</b>	<b>87</b>
<b>5.1 A Sociedade Civil Re-Significada e a Re-Constituição das ONGs.....</b>	<b>87</b>
5.1.1 Múltiplos cenários que envolvem as ONGs.....	97
5.1.2 Caracterização de ONGs com projetos sociais.....	101
<b>5.2 A Racionalidade Educativa na Perspectiva da Planetarização: o Caso da Ação Social da Diocese de Cajazeiras – ASDICA.....</b>	<b>105</b>
5.2.1 Tendências epistemológicas e pedagógicas expressas nos projetos voltados à ação social.....	110
5.2.2– Indicadores da ética planetária nos processos pedagógicos.....	122

<b>6 A FORMATAÇÃO DA EDUCAÇÃO PLANETÁRIA EM ORGANIZAÇÕES NÃO - GOVERNAMENTAIS COM PROJETOS DE AÇÃO SOCIAL – UM PARADIGMA EDUCATIVO EM CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>128</b>
<b>6.1 A Educação na Contemporaneidade.....</b>	<b>128</b>
<b>6.2 O Contexto Pedagógico e a Recursividade nas Ações Sociais.....</b>	<b>133</b>
6.2.1 A complexidade no fazer educativo da ASDICA.....	144
<b>6.3 A Cadeia de Impactos Gerados por Projetos Cooperativos no Contexto da Planetarização.....</b>	<b>149</b>
6.3.1 Configuração da cadeia de impactos.....	151
6.3.1.1 <i>Aspectos multidimensionais do Projeto relacionado à Associação de Catadores de Material Reciclável de Cajazeiras – ASCAMARC.....</i>	<b>155</b>
6.3.1.2 <i>Aspectos multidimensionais do Projeto voltado às Comunidades Rurais.....</i>	<b>157</b>
6.3.2 A emergência de um paradigma educativo para o século XXI.....	162
<b>7 CONSIDERAÇÕES E CONCLUSÕES.....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE A1 - Termo de consentimento livre e esclarecido para coordenadores e executores dos projetos de ação social.....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE A2 - Termo de consentimento livre e esclarecido para beneficiários.....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE B1 - Roteiro de entrevistas utilizado durante a pesquisa junto à coordenação, executores e avaliadores dos projetos de ação social da ASDICA: “Associação de Catadores de Material Reciclável”; “Projeto em Comunidades Rurais”.....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE B2 - Roteiro de entrevistas utilizado durante a pesquisa junto aos beneficiários pelo Projeto em Comunidades Rurais.....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICE B3 - Roteiro de entrevistas utilizado na pesquisa junto aos catadores de material reciclável de Cajazeiras.....</b>	<b>197</b>
<b>ANEXO A – Certidão de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Paraíba.....</b>	<b>200</b>
<b>ANEXO B1 - Quadro de referência: Associação de Catadores de Material Reciclável de Cajazeiras – ASCAMARC.....</b>	<b>201</b>
<b>ANEXO B2 - Quadro de referência Comunidades Rurais (Cajazeiras – PB) .....</b>	<b>207</b>
<b>ANEXO C - Normas para transcrição das entrevistas semi-estruturadas.....</b>	<b>213</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de investigação os processos educativos desenvolvidos no âmbito das Organizações Não-Governamentais (ONGs) com projetos de ação social, em comunidades do semi-árido paraibano. Estuda, especificamente, a relação que se dá entre o fazer educativo nas ONGs e as propostas teóricas, metodológicas, ideológicas e políticas da Educação Planetária. A Educação Planetária é aqui entendida como orientação para uma visão unificadora do planeta, que proporcione o diálogo e a relação convergente de todos os seres que conformam a comunidade cósmica (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002; MORIN, 1995, 2000, 2007).

As ONGs que fundamentam nossas reflexões são aquelas que desenvolvem projetos sociais ancorados a princípios teóricos e filosóficos da sustentabilidade. Estão caracterizadas, neste estudo, como espaços sócio-educativos onde são desenvolvidas ações relacionadas às questões globais do planeta, mas que têm suas proposições voltadas à inserção em contextos locais, regionais e nacionais. Tais entidades configuram-se como atores sociais que agem mediante orientações e práticas sócio-ambientais na relação local-global, ampliando suas ações/reflexões para questões planetárias. Neste sentido, assumem a tarefa de orientar, desenvolver atividades e articular propostas educativas em defesa da conservação ambiental e da formação humana (SHERER-WARREN, 1998).

Nosso interesse por este estudo relaciona-se com as experiências profissionais e com a condição de professora, quando da participação em estudos e debates acerca da temática sócio-ambiental nos diferentes espaços educativos, vivenciados em salas de aula, grupos de estudo, projetos de pesquisa e extensão e em eventos científicos. Destacamos ainda a participação em projetos, especialmente aqueles voltados para estudos sócio-ambientais no semi-árido paraibano, como a principal motivação para realizar esta pesquisa.

Algumas experiências em projetos de pesquisa e extensão universitária nos proporcionaram a convivência com diferentes segmentos da sociedade, das quais destacamos alguns projetos como: “Ações Integradas de Educação e Saúde em Comunidades Rurais do Semi-Árido” – Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - (1995–1997), “A Educação Ambiental em Comunidades Rurais”-UFPB-(1996–1997), “Construindo Diretrizes de Práticas Sustentáveis em Comunidade Rural”-UFPB-(2000–2001), “Estudos Ecológicos, Sócio-Ambientais e Culturais da Sub-Bacia do Rio Piranhas, no Sertão Paraibano”-UFCG (2003–2004) e “Projeto Bioma Caatinga: estrutura e funcionamento” – Conselho Nacional de



Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)/UFPB-(2002-2007).

Ao participar das atividades de tais projetos, nossa atenção voltou-se para os grupos organizativos da sociedade civil tais como: associações comunitárias, cooperativas rurais, colônias de pescadores que, pelo dinamismo e pela pluralidade de “eventos”, mantêm-se como “organização”. Nestes espaços, percebemos que o cotidiano é posto em pauta, as experiências são socializadas (confrontadas e/ou conciliadas) e os discursos se convertem em práticas. Eles constituem, portanto, um *locus* substancialmente rico em experiências a partir das quais emergem os múltiplos olhares sobre o mundo, proporcionando um fazer diferenciado em cada pessoa envolvida no processo.

As experiências que vivenciamos, junto aos diferentes grupos sociais, caminhando sob reflexões e ações, nos aproximaram de teorias e práticas relacionadas aos problemas sócio-ambientais e humanos, que se desencadearam a partir do modelo de desenvolvimento configurado na modernidade.

Neste “caminhar”, o olhar e as análises dedicadas às conseqüências do modelo de desenvolvimento vigente nos fizeram compreender que, apesar dos benefícios advindos das grandes descobertas da Era Moderna, o domínio sobre a natureza e sobre a humanidade além da exploração dos recursos naturais, limitaram a capacidade de reposição ambiental e provocaram desequilíbrios ecológicos, sociais, culturais e econômicos, cujos desdobramentos alcançaram as diferentes dimensões que envolvem a condição humana e, atualmente, representam uma ameaça à vida no planeta. Esta é a reflexão a partir da qual esta pesquisa se ancora e que tem se constituído alvo das formulações teóricas de muitos autores contemporâneos (BAUMAN, 1998; CAMBI, 1999; SANTOS, 2006; LEIS, 1999).

Tomamos como referência as análises sobre os caminhos trilhados pela humanidade, cujos efeitos reproduzem uma postura de dominação e exploração configuradas nas polaridades natureza x cultura, masculino x feminino, razão x emoção, sujeito x objeto, objetividade x subjetividade, fragmentação x totalidade. A racionalidade positivista que dominou o pensamento no mundo moderno deixou este legado nas dimensões do saber e da relação homem-natureza. A dicotomia entre o conhecimento científico e o senso comum, bem como a separação do homem em relação à natureza, estão entre as dualidades que contribuíram para o modo de pensar e agir da sociedade moderno-contemporânea.

Foram grandes os avanços que na ciência geraram novos saberes e desenvolvimento tecnológico, porém eles trouxeram, ao mesmo tempo, problemáticas no campo social (desenvolveram a concepção de vida como uma luta competitiva pela existência, a crença no progresso pelo crescimento econômico e tecnológico, ignoraram as interações entre

indivíduos, hiper-valorizando a individualidade) e ambiental (estabelecendo a dominação sobre a natureza e sobre o homem e potencializaram, ainda, a exploração dos recursos naturais visando aumento na produtividade, exaurindo deste modo as bases de sustentação de vidas em desrespeito aos limites ecológicos).

O quadro de degradação ambiental planetário tem sido objeto de preocupação humana e de reflexões que mobilizam diferentes grupos sociais na organização de Congressos, Seminários Temáticos e Conferências, cujos objetivos são, entre outros, socializar informações e ampliar as discussões na perspectiva de encontrar alternativas para as questões sócio-ambientais que são globais, com repercussões locais, regionais e nacionais. Estas reflexões, ao longo das décadas, vêm ganhando visibilidade no âmbito científico e na sociedade, através de pesquisas acadêmicas veiculadas pelos meios de comunicação. Tal repercussão justifica-se pelo fato de que a realidade ambiental anuncia o limite dos recursos naturais para a humanidade e o comprometimento da qualidade de vida dos seres que coexistem no planeta.

Os indicadores ambientais que caracterizam a ameaça da vida no planeta existem desde a década de 1960, confirmados mediante episódios como a contaminação do ar em Londres e Nova York, entre 1952 e 1960; casos fatais de intoxicação com mercúrio em Minamata e Niigata (Japão) entre 1953 e 1965, a diminuição da vida aquática em alguns grandes lagos norte-americanos; a morte de aves provocada por efeitos secundários imprevistos do DDT (Dicloro-Difenil-Tricloroetano) e outros pesticidas e a contaminação do mar causada pelo naufrágio do petroleiro Torrey Canyon, em 1966 (MEDINA, 1997).

Estes acontecimentos, dentre outros, indicavam risco ambiental e receberam ampla publicidade, a exemplo do livro *Silent Spring* [A Primavera Silenciosa] de Rachel Carson, lançado em 1962, que questionava, de forma eloqüente, a confiança cega da humanidade em relação ao progresso tecnológico.

As questões que emanam desta realidade puseram em “xeque” o modelo de sociedade nas dimensões econômica, social e política. A crise paradigmática e, de modo específico, a crise ambiental, possibilitaram aos pesquisadores a busca de novas reflexões, capazes de alcançar a compreensão da multiplicidade dos arranjos sociais, da interdependência entre os diferentes saberes humanos e da relação sociedade-natureza (CAPRA, 1982, 1996, 2002; MORIN, 2000, 2007; LEFF, 2001; SANTOS, 2006).

A crise civilizatória instaurada durante a modernidade, caracterizada pelo fracasso utópico (reconhecimento do equívoco de creditar ao modelo de desenvolvimento o sucesso da sociedade moderna), pela integração mundial/desintegração dos homens e pela revelação do

limite ecológico da Terra, exige da humanidade atitudes e reflexões que redimensionem seus valores éticos. Conseqüentemente, surge a proposta do desenvolvimento sustentável, buscando conciliar o desenvolvimento econômico e a preservação ambiental.

A comunidade científica e a sociedade civil organizada, mobilizadas a partir de conferências e encontros internacionais, e respaldadas por pesquisas em diferentes campos do saber, têm publicado documentos reveladores da atual configuração sócio-ambiental do planeta, expressando opiniões e sugerindo alternativas como possibilidades de superação dos problemas.

A Comissão Internacional de Meio Ambiente e Desenvolvimento conhecida como Comissão Brundtland, por exemplo, declarou através do relatório “Nosso Futuro Comum” (1988), que a economia mundial deve proporcionar as necessidades e os anseios legítimos das populações humanas, mas o crescimento deve estar em harmonia com as limitações ecológicas do planeta. Enunciou que “a humanidade de hoje tem a habilidade de desenvolver-se de uma forma sustentável, entretanto, é preciso garantir as necessidades do presente sem comprometer as habilidades das futuras gerações em encontrar suas próprias necessidades”.

A sustentabilidade representa, atualmente, a categoria fundamental a ser conquistada, pois constitui-se em condição *sine qua non* para a sobrevivência das futuras gerações. Os objetivos do desenvolvimento sustentável exigem uma mudança nos valores que orientam o comportamento dos agentes da construção do conhecimento e da inovação de tecnologias para resolver os problemas ambientais.

As reflexões sobre o desenvolvimento sustentável tomaram impulso em 1972, a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, ocorrida na Suécia, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA. A construção do consenso do papel da educação na mudança de valores e atitudes em relação ao meio ambiente evoluiu com a realização de grandes eventos mundiais como: Seminário Internacional de Educação Ambiental em Belgrado - Sérvia, 1975; Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental na Geórgia – Tibilisi, 1977; Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio 92; Conferência de Thessalonik - Grécia, 1997; Conferência de Johannesburgo – Rio + 10 na África do Sul, 2002. Desta última, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – DEDS (2005 – 2014), como forma de implementar as recomendações e acordos estabelecidos pelas Conferências até então realizadas.

O processo de execução das ações previstas para o período da DEDS tem como

referências a “Agenda 21” e o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, ambos produzidos durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), realizada no Rio de Janeiro em 1992. Tais documentos, a exemplo de muitos outros elaborados a partir das reflexões feitas nos diversos eventos, têm se caracterizado como orientadores dos processos de mobilização realizados por grupos, entidades e instituições governamentais e não-governamentais em favor das questões ambientais nos diferentes âmbitos: local, regional, nacional e mundial.

No Brasil, o Diretório de documentos sobre a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável foi concebido pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Este órgão, além de disponibilizar documentos oficiais da DEEDS, executa várias ações no âmbito governamental, entre elas: definição de diretrizes para implementação no âmbito nacional; articulação, coordenação e supervisão de planos, programas e projetos na área de educação para o desenvolvimento sustentável e participação na negociação e financiamentos, envolvendo diferentes órgãos e entidades.

Vários segmentos da sociedade civil organizada e instituições governamentais, orientadas a partir dos fundamentos epistemológicos gerados por cientistas e teóricos das diferentes áreas do conhecimento, têm investido na realização de ações e eventos cujos objetivos recaem na reflexão acerca dos problemas relacionados ao meio ambiente, desdobrando-se em proposições e diretrizes, concentradas em documentos finais orientadores de práticas a serem implementadas nas diferentes realidades, sob diferentes experiências educacionais. Em destaque, apontamos o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI apresentado à UNESCO, sob o título “Educação – Um tesouro a descobrir”, como documento proposto para o fortalecimento da política educacional do século XXI.

A partir do exposto, torna-se perceptível que a crise ambiental globalizada gera problemas e, simultaneamente, faz movimentar um conjunto de segmentos da sociedade em direção a uma compreensão crítica do contexto planetário. As reflexões concentradas em documentos e as declarações elaboradas a partir de Conferências, Seminários e Reuniões circulam entre os mais variados espaços da sociedade. Entendemos que as postulações teóricas, os documentos e orientações metodológicas geradas a partir de tais reflexões, seja no âmbito governamental ou não-governamental, constituem a base epistemológica que, posta em diálogo com a vida cotidiana, oferece à humanidade a possibilidade de construir novas concepções acerca da vida no planeta. Desta forma, as pessoas são orientadas a entender a complexidade das relações bioantropológicas e a posicionarem-se na busca de alternativas que

considerem os contextos pontuais e suas interdependências com as questões globais.

Estas são as expectativas que vislumbramos nesta pesquisa, no sentido de abstrairmos o potencial motivador que emerge das reflexões humanas e das mobilizações de grupos que, na busca de alternativas para enfrentar a crise planetária, contribuem para que a humanidade assuma um novo modo de ser e estar no mundo. É a “planetarização” definida por Morin (2007, p. 64) como “a aventura da humanidade em sua itinerância, sem destino certo, mas com objetivo, buscando compreender sua complexa situação no mundo”.

Neste contexto, educar representa uma alternativa para preparar as pessoas a coexistirem mediante esta nova ordem sócio-ambiental global que se expressa, atualmente, como um dos grandes desafios do século XXI. Além do mais, nas manifestações registradas em favor da sustentabilidade, a educação está situada como “fundamento básico” no processo de formação humana e desenvolvimento, assumindo um papel preponderante na construção de saberes, na orientação para o desenvolvimento humano e para novas formas de perceber, pensar e agir no mundo.

Os processos educativos direcionados à sustentabilidade constituem, pois, mecanismos orientadores, capazes de contribuir para desenvolver nos sujeitos competências para uma consciência ecológica na perspectiva de torná-los cidadãos do mundo. Estas competências são necessárias à humanidade para lidar com os aspectos multidimensionais que envolvem a relação homem-natureza numa perspectiva de interdependência planetária.

O alcance da planetaridade como categoria social para a participação cidadã, neste novo cenário, está condicionado à ocorrência de profundas modificações no âmbito da sociedade, que precisam passar de uma ordem estratificada, linear, hierárquica e dominante, para uma ordem flexível, progressiva, complexa, interdependente, solidária e auto-reguladora. A ordem auto-regulada é resultante do processo, da continuidade, do dinamismo e se caracteriza, principalmente, pela participação responsável no exercício de uma cidadania voltada para o respeito ao meio ambiente.

A cidadania planetária e a cultura de sustentabilidade irão representar os resultados do fazer pedagógico que considere a aprendizagem a partir da vida cotidiana. Para tanto, a promoção da aprendizagem é um dos princípios fundamentais desta ação pedagógica, através de todos os recursos colocados em jogo no ato educativo. Para contribuir para esta pretensão, Gutiérrez e Prado (2002) apresentam a ecopedagogia como uma pedagogia que associa direitos humanos, econômicos, culturais, políticos e ambientais – e planetários, impulsionando a valorização da cultura e da sabedoria popular. Esta pedagogia, segundo os autores, está ligada a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais

que temos hoje.

É necessário pensar a educação como um movimento que aconteça em todas as esferas da sociedade. Como um fazer educativo que represente a idéia-força para a construção de modalidades inovadoras no processo de formação humana, considerando o contexto e o cotidiano como recursos, meios e fins na configuração de sociedades mais justas, solidárias e sustentáveis.

Nesta perspectiva, de acordo com Cabral (2000), a sociedade civil, através de Organizações Não-Governamentais (ONGs), tem contribuído para a formação humana em suas múltiplas dimensões. Tal contribuição se reflete na construção de identidades dos sujeitos, de modo que estas entidades têm se constituído como agentes sociais que realizam mediações de caráter educacional, político, assessoria técnica, prestação de serviços e apoio material e logístico para comunidades específicas e para diferentes segmentos da sociedade, nas esferas local, regional, nacional e internacional.

A crise global e a constatação de que somente o Estado e o mercado não vão resolvê-la tendem a fortalecer o papel das ONGs, enquanto representação da sociedade civil, na construção de alternativas e de mecanismos de cooperação internacional. Contudo, as ações das ONGs não se dão sob relações harmoniosas, mas, se inserem num campo controverso, de disputas, seja por um papel definido no âmbito do espaço público, seja pela conquista de uma identidade política como agente no processo de reconhecimento e primazia da sociedade civil e mesmo em busca de suporte financeiro que viabilize suas ações (VIEIRA, 1997).

É possível visualizar nas proposições oficiais das ONGs (Estatutos, Regimentos, Programas, Projetos) algumas características comuns, entre elas enfatizamos a seguinte: são grupos com alguma organização formal que atuam tendo em vista a transformação de aspectos da realidade social, considerados como negativos (SCHERER-WARREN, 1998).

Entretanto, as ONGs têm sido alvo de denúncias e críticas, entre elas, as transnacionais, que são acusadas de atuarem como instrumento de dominação dos países ricos sobre as economias periféricas; outras são vistas como agentes que camuflam problemas sociais e se beneficiam dos recursos públicos para fins privados. A constatação de várias irregularidades no âmbito das ONGs é perceptível nas informações veiculadas nos diferentes meios de comunicação.

A despeito das críticas e denúncias apontadas contra as ONGs, o fato é que estas se expandiram globalmente, com atuações diversificadas em relação às áreas de atuação, aos propósitos pretendidos e ao nível de institucionalização alcançado. Há ONGs que atuam pela defesa de determinado grupo social, outras canalizam suas intervenções para questões mais

relevantes da sociedade como um todo. O campo de abrangência das ações das ONGs varia de pequenos grupos, como bairros, até contextos mais amplos e diversificados a nível regional, nacional e internacional. Algumas atuam na informalidade, outras desenvolveram um organizado sistema profissional de gestão das atividades e de controle administrativo de seus investimentos.

Neste palco de múltiplos cenários, as ONGs podem ser vistas como agentes sociais com atuação educativa. Neste caso, constituem um campo fértil para investigações sobre processos alternativos de educar que, ao se expressarem sob múltiplas faces e perspectivas, geram possibilidades de alimentar reflexões e ações em função de uma sociedade melhor para a humanidade.

A partir desta compreensão, situamos a relevância deste trabalho como possibilidade de que, a partir da análise sobre os processos educativos conduzidos no interior das ONGs, seja possível traçar novos caminhos para a construção de processos pedagógicos alternativos ao contexto da atual crise planetária. Tal contribuição evidencia-se à medida que a pesquisa possibilita a investigação, articulação e desenvolvimento de um estudo acerca da educação planetária, de como esta se manifesta no agir de ONGs voltadas a projetos de ação social e que possam ser inseridas em diferentes espaços educativos.

Para efetivação deste intento, a pesquisa ancorou-se no pensamento complexo (MORIN, 2000, 2006, 2007), mostrando que as demandas deste século, também, geram as alternativas que a humanidade precisa para superar os desafios nesta era planetária. Desafios que consistem em valorizar os diálogos que precisam ser estabelecidos entre os seres humanos e o meio; em entender o processo de construção do conhecimento fundado na flexibilidade, interatividade, cooperação e parcerias.

O presente estudo volta-se, especificamente, às ONGs que desenvolvem ações sociais na perspectiva da sustentabilidade humana e planetária e que têm como pressupostos ideológicos de suas ações, princípios que conduzam as pessoas ao engajamento social em defesa do planeta, ao reconhecimento da interdependência entre sociedade e natureza. Estas entidades, de acordo com Santos (2006, p. 241), são consideradas pioneiras na difusão de uma educação global e na luta por uma educação que comungue o paradigma ecológico, cidadania participativa e sustentabilidade, na perspectiva da construção de um mundo melhor para todas as formas de vida.

A partir deste cenário a respeito das ONGs emerge a questão central desta investigação:

**Como se dá a relação entre os processos educativos conduzidos no interior das**

## **ONGs e as propostas teóricas, metodológicas, ideológicas e políticas da Educação Planetária?**

A pesquisa orientou-se, também, por duas questões específicas que se pretendia saber: a partir de quais bases teórico-metodológicas se dá a materialidade do ideal da educação planetária? Que processos educativos, apreendidos a partir das ações conduzidas no âmbito das ONGs, se coadunam com a Educação Planetária e são passíveis de inserção nos diferentes espaços educativos?

O pressuposto que fundamentou esta investigação foi o de que as ONGs orientadas a projetos sociais, ao desenvolverem processos educativos não-convencionais voltados à integração do sujeito como agente de sua auto-realização individual e coletiva, contribuem para a construção de uma sociedade melhor para a humanidade.

Partindo do exposto, defendemos a seguinte tese: **as Organizações Não-Governamentais com projetos sociais, cujas ações promovem mudanças positivas na vida das pessoas e das comunidades, exercitam a educação planetária, uma vez que suas intervenções desenvolvem nos grupos acompanhados novas formas de ser e estar no mundo; possibilitam a estes sujeitos a compreensão de seu protagonismo na construção de suas identidades e da auto-realização pessoal e coletiva, além de contribuir para a produção de conhecimentos pertinentes, pela solidariedade e pela participação coletiva.**

Para a realização deste estudo utilizamos postulações teóricas de Morin (2000, 2006, 2007), Freire (1979, 1996, 1999) e Honneth (2003, 2007), no sentido de compreender as relações entre as atividades educativas das ONGs voltadas à sustentabilidade e os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Planetária.

Nesta perspectiva, o objetivo desta pesquisa foi **compreender a relação que se dá entre os processos educativos conduzidos no interior das ONGs que desenvolvem projetos sociais e as propostas teóricas, metodológicas, ideológicas e políticas da Educação Planetária.** Deste objetivo, decorreram outros que, de forma específica, direcionaram as etapas da pesquisa. São eles:

1) investigar, a partir dos processos pedagógicos desenvolvidos em ONGs voltadas a projetos sociais, os pressupostos teóricos e metodológicos da educação planetária que orientam suas intervenções na sociedade;

2) analisar as estratégias educativas adotadas pelos organismos de ação social que conduzam ao engajamento social e ao compromisso com o exercício da cidadania planetária;

3) compreender como se dá a relação entre os processos educativos das ONGs voltadas a projetos sociais e os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Planetária,



na perspectiva da construção do conhecimento passível de inserção nos diferentes espaços educativos.

Para atender aos objetivos deste estudo, a exploração no campo empírico se deu a partir da organização de algumas estratégias de análises que, embora indicadas previamente, foram, ao longo da pesquisa, se re-configurando em novas significações num processo interativo pesquisadora/agentes sociais pesquisados. Neste sentido, a investigação pautou-se na apreensão de dados através de técnicas como: análise documental, observação e entrevistas semi-estruturadas.

Nesta investigação, de natureza qualitativa, adotamos o estudo de caso como abordagem metodológica através da qual as experiências relacionadas a dois projetos de ação social (Associação de Catadores de Material Reciclável de Cajazeiras, PB; e Comunidades Rurais) foram estudadas, considerando suas particularidades e complexidades (YIN, 2005; GODOI; BANDEIRA-DE-MELO; SILVA, 2006; MARTINS, 2008). Para a análise dos dados recorreremos à fenomenologia como método para apreensão do conteúdo expresso nas informações obtidas. O conteúdo apreendido foi sistematizado de modo contextualizado e orientado pelo aporte teórico que deu sustentação ao estudo (MARTINS; DICHTCHEKENIAN, 1984; MACEDO, 2000; MOREIRA, 2004).

Dos materiais analisados durante a pesquisa destacamos: documentos institucionais da entidade – utilizados para identificar as finalidades e a racionalidade orientadora das ações desenvolvidas a partir dos projetos sociais; registros feitos pelos integrantes da coordenação/execução dos projetos em cadernos, pautas, agendas pessoais - para entender alguns aspectos envolvidos na execução das atividades; além dos projetos e respectivos relatórios (referentes ao período 2006-2008) - que expressaram as proposições e os resultados das ações executadas e oficialmente declaradas.

Dos sujeitos pesquisados, entrevistamos os coordenadores, executores e beneficiários dos projetos desenvolvidos. Através do discurso destes sujeitos, foram obtidas informações referentes às atividades executadas, bem como sobre os impactos gerados na vida das pessoas envolvidas e na comunidade como decorrência das intervenções promovidas através dos projetos sociais.

Ao buscarmos a compreensão sobre a contribuição que as Organizações Não-Governamentais, através de processos educativos não convencionais, oferecem para a efetivação da Educação Planetária, apresentamos o percurso deste estudo organizado em seis capítulos, incluindo esta introdução, e algumas considerações que, ao contrário de serem finais, são inconclusas, eivadas de demandas para investigações futuras.

No **Capítulo 2** organizamos o delineamento metodológico da pesquisa. Ele contém as abordagens epistemológicas, o campo empírico e os sujeitos escolhidos para a investigação; bem como as estratégias usadas no percurso, especificando as técnicas, os instrumentos e as formas de tratamento dos dados.

Através do **Capítulo 3** expressamos uma compreensão acerca da crise sócio-ambiental planetária e das mobilizações humanas para enfrentar os desafios dela advindos. Nele, refletimos sobre o legado da modernidade como um fenômeno dual de possibilidades e apresentamos a mobilização planetária pela conquista da sustentabilidade. Neste capítulo, estão ainda evidenciadas as possibilidades educativas como estratégias para a construção de uma sociedade - mundo.

No **Capítulo 4** abordamos acerca dos processos educativos como referências para o desenvolvimento de sujeitos protagonistas de sua aprendizagem. Refletimos, nesta perspectiva, sobre os pressupostos da educação planetária a partir do diálogo epistemológico envolvendo os teóricos Edgar Morin, Axel Honneth e Paulo Freire, na perspectiva de uma orientação educativa para o século XXI.

No texto do **Capítulo 5** apresentamos as Organizações Não-Governamentais como expressão da sociedade civil e os múltiplos cenários que as envolvem. O capítulo apresenta, de modo específico, a Ação Social da Diocese de Cajazeiras (ASDICA) como agente social que contribui para a construção de processos educativos não convencionais.

No **Capítulo 6** enfatizamos aspectos da educação contemporânea a partir do caso da ASDICA, com a finalidade de compreender como a educação planetária está expressa neste início de século. Buscamos formular uma compreensão relacionada aos vínculos epistemológicos e práticos identificados entre os processos educativos desenvolvidos nesta instituição e os princípios da educação planetária orientada por Morin (2000, 2002, 2006, 2007).

Nas **Considerações e Conclusões** apresentamos uma reflexão acerca das interpretações realizadas durante a pesquisa. Elas contêm uma análise dos contextos diversos e controversos que envolveram a pesquisa e que nos possibilitou compreender a complexidade presente em uma síntese dos resultados encontrados.

## **2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

Neste capítulo, indicamos o enfoque teórico que fundamenta este estudo a partir do qual situamos o campo empírico, as estratégias metodológicas, as técnicas e os instrumentos da pesquisa, além dos sujeitos escolhidos. Apresentamos as abordagens metodológicas que nos orientaram às interpretações dos dados e à elaboração teórica da nossa compreensão acerca da relação que há entre os pressupostos teóricos da educação planetária, apresentados por Edgar Morin, e as ações de Organizações Não-Governamentais que desenvolvem projetos de ação social.

### **2.1 Abordagem Epistemológica da Pesquisa**

O fundamento teórico desta pesquisa está na concepção de Educação Planetária postulada por Morin (1995, 2000, 2007), quando este compreende que as questões sócio-ambientais e humanas que preocupam a humanidade neste século XXI constituem redes planetárias de conexões inter-relacionadas e interdependentes, que necessitam ser enfrentadas com ações humanas através de processos educativos.

No caso específico desta tese, partimos do entendimento de que as ações humanas e os processos educativos contemporâneos podem ser conduzidos por diferentes setores da sociedade, em espaços da educação formal, não-formal e informal. Neste sentido, situamos as ONGs com projetos de ação social como espaços onde são desenvolvidos processos e práticas educativas centradas nas demandas educacionais que se constituem desafios deste século XXI.

A esta abordagem epistemológica, associamos contribuições dos teóricos Paulo Freire e Axel Honneth, cujos conceitos convergem para a perspectiva do objeto desta investigação no sentido de nos auxiliar na compreensão dos contextos teóricos e metodológicos dos processos desencadeados durante a pesquisa. Nesta perspectiva, categorias como complexidade, interdependência, transdisciplinaridade, planetarização, sustentabilidade (MORIN, 2000, 2006, 2007) diálogo, autonomia, problematização, conscientização (FREIRE,

1979, 1996, 1999) reconhecimento, reificação, e justiça social (HONNEHT, 2003, 2007) compõem o corpo teórico presente nas elaborações necessárias à realização deste estudo.

O percurso metodológico da presente pesquisa caracteriza um extenso e diversificado campo interpretativo que incorpora a questão do significado e da intencionalidade inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, bem como as construções humanas significativas, que são de natureza qualitativa (MINAYO, 1998; DENZIN; LINCOLN, 2006; CHIZZOTTI, 2006).

Esta pesquisa foi realizada a partir da análise de dois casos particulares, inseridos no contexto de uma Organização Não-Governamental com projetos de ação social voltados ao desenvolvimento humano e sustentável. Os procedimentos metodológicos foram adotados concomitantemente aos dois casos investigados. Procuramos, através do Estudo de Caso, analisar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real (YIN, 2005, p. 32). A escolha por esta estratégia metodológica justifica-se por se tratar de uma abordagem cuja plataforma teórica reúne o maior número possível de informações, em função das questões e proposições orientadoras do estudo, por meio de diferentes técnicas de levantamento de dados e evidências. Além disso, permite-nos rastrear processos de mudanças, identificando e analisando as forças históricas, as pressões contextuais e a dinâmica dos grupos em uma ou mais organizações (GODOI; BANDEIRA-DE-MELO; SILVA, 2006; MARTINS, 2008).

No contexto deste estudo, na tentativa de alcançar maior aproximação das realidades investigadas, recorreremos ao método fenomenológico como estratégia para organizar e sistematizar os dados apreendidos durante a pesquisa. O método fenomenológico tem como ponto de partida a realidade e sua compreensão. Uma compreensão centrada na pessoa que conduz a análise para compreender a essência (campo filosófico); outra, relacionada ao campo empírico, a partir do qual a apreensão exige uma consulta aos sujeitos da pesquisa através de depoimentos, suas percepções e sentimentos. O pesquisador busca a essência do objeto, ou seja, a visão que o outro tem de sua própria experiência (MOREIRA, 2004).

Através da fenomenologia, nosso exercício interpretativo se processou em contato com as 'próprias coisas', dando destaque à experiência. Neste caso, foi possível ultrapassar os limites do individual e analisarmos relações de interdependência entre os fenômenos investigados.

## 2.2 Itinerário da Pesquisa

Entendemos ser conveniente apresentar os caminhos metodológicos seguidos e os arranjos estabelecidos no decurso desta investigação. Apresentamos a trajetória metodológica da pesquisa cujo objetivo foi compreender a relação que se dá entre os processos educativos conduzidos no interior das ONGs que desenvolvem projetos sociais e as propostas teóricas, metodológicas, ideológicas e políticas da Educação Planetária.

A realização desta pesquisa envolveu processos como: caracterização da área de estudo, espaço de observação e coleta de dados. Os procedimentos que adotamos para obtenção dos dados constituíram uma combinação entre observação, análise documental e entrevistas semi-estruturadas. Estas últimas foram organizadas a partir da combinação com os demais instrumentos de obtenção de dados.

Percebemos, ao longo desta pesquisa, os desafios inerentes ao estudo que envolve temas instigantes como os que se referem aos “desafios educativos para o século XXI”, cujas expectativas perpassam interesses difusos e controversos, sempre vinculados a projetos de futuro que se quer para a humanidade.

Ao refletirmos sobre este aspecto, chamamos a atenção sobre o papel que o pesquisador exerce ao articular processos subjetivos, encobertos de significados específicos, cujos valores constituem o ponto de aproximação/distanciamento entre as intenções em jogo nos processos investigativos. O desafio, nesta pesquisa, foi adotar a objetividade para transformar traços subjetivos em fontes de conhecimentos.

Nesta perspectiva, em seu itinerário, a pesquisa empírica faz emergir a responsabilidade do pesquisador com a produção de conhecimentos pertinentes que, neste contexto, ocorre de forma dinâmica, recursiva e problematizada, possibilitando novas reflexões teóricas e práticas a partir das quais seja possível re-significar olhares, pensamentos e atitudes humanas diante do mundo.

### 2.2.1 Campo empírico e seleção dos sujeitos da pesquisa

O estudo foi desenvolvido na Diocese de Cajazeiras, situada no alto sertão paraibano, cuja localização geográfica abrange uma superfície de 14.867 Km<sup>2</sup>, ocupada por uma

população de 533.909 habitantes. Esta Entidade envolve 54 municípios, agregando 46 Paróquias.<sup>1</sup>

O Município de Cajazeiras está incluído na área geográfica de abrangência do semi-árido brasileiro. Esta delimitação tem como critérios o índice pluviométrico, o índice de aridez e o risco de seca. O regime pluviométrico é baixo e irregular com médias anuais de 880,6mm/ano com mínimas e máximas de 227,1 e 1961,0mm/ano respectivamente. A estação seca ocorre nos meses de setembro a dezembro e a chuvosa restringe-se a um período de 3 a 4 meses por ano (DUQUE, 1980).

Localizada no extremo oeste do estado da Paraíba, alto Sertão, a cidade de Cajazeiras está a 298m de altitude, 447 Km da Capital João Pessoa. Sua população é de aproximadamente 57.051 habitantes (IBGE, 2007). Trata-se de uma cidade detentora de fortes tradições de linhagem espiritual, educacional e cultural, registrada na história como cidade luz, berço da instrução no interior do Estado.

A localização geográfica de Cajazeiras lhe concede uma área de abrangência de grande significado na região sertaneja deste Estado, por polarizar vários município e representar o ponto de convergência para as diversas atividades socioeconômicas e culturais no alto sertão paraibano. Por tal caracterização, o Papa São Pio X, pela Bula “*Maius Catholicae Regionis Incrementam*” criou, no dia 06 de fevereiro de 1914, a Diocese de Cajazeiras, desmembrando-a da Diocese da Paraíba. A Diocese de Cajazeiras, atualmente, limita-se com as Dioceses de Crato (CE), Iguatu (CE), Mossoró (RN), Patos (PB) e Afogados da Ingazeira (PE). Desenvolve diversas atividades pastorais representadas em movimentos, associações e grupos, dos quais destacamos, para esta pesquisa, a Pastoral que se refere aos *Serviços de Caridade, Justiça e Paz*, e, de modo específico, nos referimos ao Programa de Ação Social e Políticas Públicas (PASPP), para o qual convergem diferentes projetos sociais desenvolvidos em comunidades do semi-árido paraibano.

No âmbito da Diocese de Cajazeiras (**Figura 01**), a organização escolhida para este estudo foi a Ação Social da Diocese de Cajazeiras (ASDICA), com sede na cidade de Cajazeiras no Estado da Paraíba. É uma entidade sem fins lucrativos, filantrópica, educativa, de caráter assistencial para a promoção humana no meio urbano e rural.

---

<sup>1</sup>Informações obtidas no site da Diocese de Cajazeiras. Disponível em: <<http://www.diocajazeiras.com.br/htdocs/>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2010.



**Figura 01** – Diocese de Cajazeiras-PB – Núcleos de abrangência no interior do Estado da Paraíba.  
 Fonte: <http://www.diocajazeiras.com.br/htdocs/>

Esta organização foi fundada em 17 de dezembro de 1994 e, ao longo dos anos, vem desenvolvendo trabalhos de apoio na área da agricultura familiar, da capacitação e formação em políticas públicas, da integração ao mercado de trabalho e qualificação profissional.

A escolha deste campo empírico se deu por duas razões que apresentamos: a primeira, por se tratar de uma entidade cujas atividades, através dos projetos de ação social, tivemos a oportunidade de conhecer e participar, em decorrência de parcerias firmadas com a instituição na qual estamos profissionalmente vinculados – O Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG; a segunda motivação consiste no fato de que esta entidade expressa, em seus programas de atuação, o objetivo de executar projetos voltados ao desenvolvimento humano e à sustentabilidade, que se constituem categorias essenciais ao objeto deste estudo.

Nossa interação com a entidade, para efeito desta pesquisa, ocorreu em julho/outubro de 2008, estendendo-se até dezembro de 2009. Inicialmente, os contatos informais permitiram-nos a aproximação com os sujeitos envolvidos nas atividades dos projetos, bem como tivemos acesso aos documentos e a outras informações acerca das propostas realizadas e em fase de execução no interior da entidade. Este período representou, também o momento de busca da aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética da UFPB (**ANEXO A**). Tal envolvimento possibilitou-nos realizar a seleção dos projetos para análise, em atendimento às pretensões do objetivo desta pesquisa. Durante este processo, as reflexões emergiam no diálogo que estava iniciado com as pessoas envolvidas nas ações da referida entidade. A partir daí, se delinearão os primeiros dados da pesquisa que orientariam o percurso da investigação, no que se refere às possibilidades práticas e teóricas do estudo pretendido.

Os processos educativos da ASDICA foram estudados a partir da análise de dois projetos de ação social, desenvolvidos, através do Programa de Ação Social e Políticas Públicas - PASPP, no período de três (03) anos (2006-2008), a saber:

- “Projeto em Comunidades” - destinado às comunidades rurais na perspectiva de promover auto-sustentabilidade e o fortalecimento de suas organizações (**Figura 02**). As ações envolveram mobilização e organização comunitária; formação e capacitação técnica para o desenvolvimento local sustentável; implementação de obras hídricas (cisternas; pequenas barragens, perfuração de poços etc.) e de projetos produtivos adaptados ao semi-árido (criação de pequenos animais, lavouras coletivas, hortas medicinais etc.); formação de educadores/as para convivência com o semi-árido; articulação institucional e capacitação humana para mobilização, proposição, garantia e controle de políticas públicas.



**Figura 02** – Registros fotográficos: Planejamento das ações e intervenção em comunidades rurais  
Fonte: Arquivos da ASDICA

- “Projeto voltado à Associação de Catadores de Material Reciclável de Cajazeiras – ASCAMARC (**Figura 03**) - consistia na contribuição para a erradicação do trabalho infantil; articulação, mobilização e organização dos/as catadores/as; fortalecimento dos empreendimentos e conquista e controle de políticas públicas. O projeto contribuiu para a formação política dos catadores na conquista de seus direitos fundamentais.





**Figura 03** - Registros fotográficos – presença do catador no lixão e realização de oficinas pedagógicas para reciclagem de papel  
 Fonte: Arquivos da ASDICA

Neste estudo, foram pesquisados nove (09) sujeitos – sendo três (03) pessoas envolvidas diretamente na elaboração das propostas, no planejamento, execução, e avaliação das atividades dos projetos supracitados, e seis (06) caracterizadas como beneficiadas pelas propostas (sujeitos das comunidades envolvidas). Entendemos serem estes atores sociais (coordenadores, executores e beneficiários) que exercem influência direta no fazer educativo destas entidades, desde as elaborações iniciais das propostas até suas re-elaborações e suas ações recursivas durante a execução dos projetos. Para fins organizativos, os sujeitos envolvidos foram identificados e integrados em dois (02) grupos, de acordo com sua participação nas atividades educativas estudadas.

O primeiro grupo de participantes foi constituído pelos “Coordenadores, elaboradores e executores dos projetos, integrantes do setor de ação social na ASDICA” – sujeitos que direcionam as ações da entidade, que atuam a partir das proposições externas (advindas de órgãos parceiros) e da intencionalidade particular da organização, que concebem suas ideologias, reconfigurando-as com base nas realidades locais. São pessoas que se articulam institucionalmente, tecendo os fios que constituem o elo entre o local e o global. Além disso, são responsáveis por sistematizarem os projetos e os apresentarem às comunidades, buscando a articulação com a sociedade civil na perspectiva de efetivação das propostas.

Do segundo grupo fizeram parte os “beneficiários” - pessoas das comunidades-alvo dos projetos que participaram ativamente das atividades desenvolvidas. Foram estes sujeitos que assumiram as ações durante os processos de intervenção que promoveram as mudanças requeridas e/ou alcançadas como desdobramento junto aos grupos acompanhados.

Estes grupos representaram, neste estudo, os agentes sociais diretamente inseridos no

exercício de ação/reflexão/ação presentes neste estudo e na dinâmica dos projetos de ação social da entidade pesquisada. Foram estes sujeitos, também, os principais atores no processo de mobilização e no fazer educativo conduzido no interior desta organização.

Os sujeitos integrantes dos grupos supracitados constituíram um “conjunto” por natureza, que revelaram a representação do todo ou parte do sistema integrado que é conduzido pela organização pesquisada. Cada ser é um elemento do elo que comporta o todo. A idéia central desta concepção se coaduna com o princípio hologramático postulado por Morin e Moigne (2000, p. 210) sob o entendimento de que “não somente as partes estão no todo, mas o todo está inscrito nas partes”. As partes, neste contexto, estão representadas pelas pessoas vinculadas à entidade que interagem nos grupos integrando e interferindo sobre a rede de conexões que executam os projetos sociais. O todo está aqui identificado como a entidade pesquisada, cujas características se configuram e re-configuram, permanentemente, sob interdependência com os agentes sociais que a compõem.

### 2.2.2 Fase de obtenção dos dados

Esta etapa da pesquisa se evidencia pela organização dos instrumentos para obtenção dos dados que envolveram as técnicas da observação, análise documental e entrevistas semi-estruturadas à luz das postulações de Minayo (1998), Alves-Mazzotti (1998), May (2004); Chizzotti (2006) e Vasconcelos (2002), a partir das quais se constituiu uma estrutura de informações inter-relacionadas usada, neste estudo, como fonte de conhecimentos.

A escolha de técnicas e de instrumentos que possibilitem a apreensão de informações significativas sobre o fenômeno que se quer investigar, em sua complexidade, deve estar fundamentada na idéia de contexto, no seu sentido original, do latim *contextus*, “tecido com”. Contextualizar é tecer junto, num determinado tempo e espaço. Significa argumentar, mostrar todos os seus significados, suas relações possíveis e analisar todas as suas determinações.

O exercício de contextualizar fenômenos integrando aspectos objetivos e subjetivos exige do pesquisador a adoção de técnicas e instrumentos diferenciados e, ao mesmo tempo, complementares, no processo de obtenção das informações necessárias ao entendimento da complexidade dos fenômenos estudados.

Os primeiros passos para efetivar a obtenção de dados junto à ASDICA ocorreram no sentido de captar informações sobre a dinâmica funcional deste organismo de ação social e,

para isto, os contatos foram intensificados junto aos coordenadores dos projetos sociais a fim de que, conjuntamente, sistematizássemos a pesquisa em acordo com os integrantes. No decurso destas articulações, apresentamos aos participantes as técnicas da observação, análise documental e entrevistas semi-estruturadas e respectivos instrumentos (caderno de anotações, fichamentos de conteúdos e resumos informativos, roteiro de tópicos) previstos para serem utilizados na pesquisa. A técnica da observação livre acompanhou a investigação durante as visitas realizadas à entidade e nos encontros entre coordenadores e beneficiários nas ocasiões em que participaram de eventos sócio-culturais e mobilizações pela conquista de benefícios sociais comuns.

A Observação representou o momento das relações informais com os agentes sociais envolvidos nos projetos - uma “informalidade aparente” e permitiu certa aproximação da realidade a ser conquistada nesta pesquisa. Por meio da observação foram apreendidas as aparências, as impressões relacionadas aos eventos e/ou aos comportamentos manifestados pelos grupos estudados.

A partir dos objetivos da pesquisa e de um roteiro de observação, as informações foram registradas em um caderno de campo, concentrando nossas interpretações e percepções sobre temas emergentes, considerados passíveis de aprofundamento. Incluíram-se nestes registros as observações realizadas durante as visitas informais, nas entrevistas e em outros eventos ou situações que nos aproximaram do fenômeno estudado.

A técnica da observação nos proporcionou identificar, nas manifestações dos grupos acompanhados e nas atividades dos projetos, a emergência de fenômenos que caracterizaram a interdependência, a contextualização, a planetaridade, a transdisciplinaridade, o diálogo, a problematização, a solidariedade, o reconhecimento e a participação coletiva. Tais categorias constituíram a referência fundamental na construção das abordagens teóricas analisadas neste estudo.

A Análise Documental trouxe grande contribuição para esta pesquisa ao possibilitar-nos o contato com os textos, projetos e relatórios e, conseqüentemente, a interpretação destes no sentido de apreendermos os pressupostos filosóficos, teóricos e práticos que estão subjacentes aos projetos sociais em estudo. Os documentos revelaram como as atividades foram propostas, elaboradas e executadas. Neste sentido, forneceram para esta pesquisa informações que, ao serem interpretadas em associação com os dados apreendidos por outros instrumentos metodológicos, nos proporcionaram melhor aproximação da realidade a ser alcançada na pesquisa. Os documentos examinados foram:

- “Projeto de Atuação Social – Planejamento, Monitoramento e Avaliação (PMA)”, -

trata-se de um “Guia de Orientação Pedagógica”<sup>2</sup> cuja análise nos permitiu identificar sob qual racionalidade os projetos de ação social foram elaborados no âmbito da entidade; permitiu também apreender algumas características da ética planetária como fundamento teórico para orientação, monitoramento e execução das atividades.

- “Planos Operacionais” e “Relatórios” - foram reveladores de muitos aspectos que envolvem a dinâmica funcional da entidade em estudo. Encontramos nos “Planos Operacionais” os registros das proposições de atividades, os objetivos e metas a serem alcançados, além das estratégias orientadas para a sua efetivação. Os Relatórios expressaram a dinâmica pela qual as atividades foram desenvolvidas e revelaram a recursividade presente no fazer educativo da entidade, ao trabalhar de modo participativo e contextualizado em consonância com as realidades dos grupos acompanhados. Além disto, expressaram os desafios referentes às atividades cujos objetivos não foram alcançados, apontando a necessidade de refletir sobre as conexões que tornam as ações e processos interdependentes e interpenetrantes.

As Entrevistas Semi-Estruturadas, combinadas às demais técnicas, proporcionaram melhor compreensão dos significados que os atores envolvidos nas atividades dos projetos atribuem às questões e situações relativas ao objeto deste estudo. Tais entrevistas foram orientadas por um “roteiro de tópicos” que orientou a seqüência de reflexões formuladas durante o processo, visando apreender o ponto de vista dos atores sociais previstos e/ou não previstos pelos objetivos desta pesquisa.

Tais entrevistas, realizadas com prévia permissão dos atores envolvidos, foram gravadas em equipamento de memória eletrônica, durante todo o tempo em que estes manifestavam, através da expressão oral, suas experiências, conhecimentos construídos, percepções e perspectivas de futuro.

A aplicação destas técnicas de pesquisa junto aos atores sociais realizou-se de acordo com a disponibilidade manifestada, pelo grupo, de integrar-se ao processo. Para esta finalidade, os sujeitos foram esclarecidos sobre as formas de aplicação das técnicas e a respeito dos objetivos da investigação. Na ocasião, todos os pesquisados foram informados de que suas identidades seriam mantidas em sigilo e de que suas informações seriam usadas apenas para fins científicos, conforme registrados nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (**APÊNDICES A1 e A2**).

---

<sup>2</sup>Guia pedagógico intitulado PROJETO DE ATUAÇÃO SOCIAL – Planejamento, Monitoramento, Avaliação-PMA: refere-se ao documento de orientação teórica e metodológica que foi elaborado a partir de um processo de debates e experimentação concreta desenvolvido pela Assessoria a Programas Diocesanos-APD junto ao Centro de Assessoria e Apoio a Iniciativas Sociais – CAIS (RECH; SOUZA, 2008).

### 2.3 Procedimentos para a Sistematização, Organização e Tratamento dos Dados

A complexidade que caracteriza uma pesquisa qualitativa está no fato de que, em geral, ela se fundamenta numa diversidade de textos, palavras, com significados e sentidos variados. Isto concede ao pesquisador(a) margens para amplas interpretações. A necessidade de visualizar bem o conteúdo significativo contido nos resultados de uma pesquisa qualitativa exige que os dados coletados sejam bem sistematizados. Sistematizar vai além de narrativas e classificações de fatos, transcende o ato de reunir informações para atender a padrões previamente estabelecidos. A sistematização, de acordo com Holliday (2006) é sempre um meio em função de determinados objetivos que a orientam e lhe dão sentido. É um esforço reflexivo que busca penetrar no interior da dinâmica das experiências, identificando suas contradições, tensões, avanços e recuos, abstraindo os ensinamentos que põem em diálogo e fortalecem práticas e teorias.

Sistematizar é objetivar o vivido, reconstruindo o processo da prática. A sistematização põe em ordem conhecimentos desordenados e percepções dispersas e, ao mesmo tempo, permite, ao refletir, questionar, confrontar a própria prática, criar um novo ponto de partida para alcançar um grau de complexidade maior, de um nível mais profundo de abstração. Por fim, a sistematização relaciona os processos imediatos com os seus contextos, confronta o fazer prático com os pressupostos teóricos que o inspiram.

A sistematização dos dados implica análise, síntese e interpretação crítica do caminho que está sendo percorrido na pesquisa e constitui a primeira etapa no processo de análise das informações obtidas. Ao sistematizar os dados considerando o contexto no qual se pretende situar o fenômeno, é possível organizar as informações de modo a traçar um caminho, com objetividade, que conceda aos resultados um significativo conteúdo para a investigação (HOLLIDAY, 2006).

Nesta pesquisa, a organização dos conteúdos presentes nos dados se deu a partir de dois procedimentos básicos:

1º *Leitura, análise e interpretação dos conteúdos* concentrados nos documentos oficiais da entidade - Estatuto, Regimento Interno, Caderno de Orientação Metodológica, identificado como “Projeto de Atuação Social - Planejamento, Monitoramento e Avaliação (PMA)”, “Planos Operacionais” e “Relatórios”. A interpretação foi feita com base na fenomenologia a partir da qual as informações foram organizadas de acordo com a pertinência ao objeto em estudo, em seguida buscamos identificar a essência do fenômeno presente nos

dados. A essência buscada diz respeito aos pressupostos teóricos, metodológicos e ideológicos orientadores das ações desenvolvidas no âmbito da entidade.

A partir da análise realizada sobre os documentos oficiais da entidade foi possível organizar dois (02) quadros referenciais (**ANEXOS B1 e B2**) com informações sistematizadas acerca dos processos de ação social, desenvolvidos junto às comunidades. Estes quadros referenciais constituíram a fonte de informações possibilitando a construção dos roteiros de tópicos (**APÊNDICES B1, B2 e B3**) utilizados junto aos grupos pesquisados durante as entrevistas semi-estruturadas.

A construção destes quadros, associada às informações advindas das demais fontes de evidências possibilitou-nos a construção teórica referente à racionalidade orientadora das ações da entidade no que diz respeito às tendências paradigmáticas e à ética planetária que iluminam o fazer educativo da entidade. Ao estudar a tendência paradigmática, procuramos identificar as linhas de pensamento e padrões de vivências compartilhadas, no âmbito da instituição, que se configuraram como modelos de descrições e compreensão da realidade. A tendência paradigmática se constitui em uma estrutura que gera teorias, produzindo pensamentos e explicações. Em relação à ética planetária, procuramos apreender os níveis de interações impressos nas práticas educativas da entidade que apontavam para a idéia do pensamento complexo, que permitia o aprofundamento de relações locais e globais e que contribuía para criar condições de uma globalização cooperativa, solidária, contra-hegemônica, fundada em valores éticos para a construção de uma “civilização planetária” (BOFF, 1994).

2º *Transcrição sistematizada das falas* apreendidas durante as entrevistas, seguindo as normas orientadas em Castilho e Preti (1986) – (**ANEXO C**). As informações obtidas foram analisadas e compatibilizadas com os dados gerados por outros instrumentos metodológicos e com a teoria orientadora do fenômeno estudado, buscando compreender os significados das experiências vividas através da estratégia fenomenológica (MARTINS; DICHTCHEKENIAN, 1984; MACEDO, 2000; MOREIRA, 2004). Lançou-se um “olhar” sobre o fenômeno que teve, no cotidiano, uma fonte rica para a reflexão de temas relevantes.

O processo de análise ocorreu concomitantemente à coleta de dados, sob o princípio da recursividade, não rígido. Envolveu uma ação reflexiva que resultou num conjunto de novas informações a guiarem o processo para constituir um texto mais elaborado, de consistência teórica.

Durante a análise dos dados, as categorias, *a priori* definidas, ganharam re-significações em função dos próprios achados, para acomodar informações novas que

emergiram do exercício interpretativo, até alcançar um quadro teórico mais amplo e consolidado que respondesse aos propósitos da pesquisa.

A partir da análise fenomenológica buscamos, em todas as etapas da investigação, a essência ou a estrutura básica do fenômeno, tendo por base a apropriação reflexiva dos cenários gerados. Foi também um processo analítico de buscas de significados que envolveu um movimento entre o raciocínio indutivo e dedutivo, entre a descrição e a interpretação.

### **3 A CRISE PLANETÁRIA: DESAFIOS, CAMINHOS E NOVOS CENÁRIOS**

Neste capítulo, expressamos a compreensão sobre a crise ambiental planetária, seus desdobramentos e impactos nas sociedades contemporâneas. Refletimos sobre o legado da modernidade como um fenômeno dual de possibilidades: por um lado, gerando um mal estar humano caracterizado por inquietações, incertezas, desencantos e, por outro, fazendo emergir contracorrentes de lutas, criatividade, reflexões e atitudes, como alternativas aos desafios que a humanidade precisa enfrentar neste século. Nesta direção, apresentamos situações de mobilização humana na esfera planetária, em busca de conquistar a sustentabilidade.

#### **3.1 A Itinerância Humana frente aos Desafios Planetários**

As realidades ambivalentes e complexas da natureza humana se exprimem de forma fabulosa na História, cuja aventura prossegue, se desdobra, se exaspera na era planetária em que vivemos. Hoje o destino da humanidade nos coloca com insistência extrema a questão chave: podemos sair dessa História? Essa aventura é nosso único devir? (MORIN, 1995, p. 18).

A existência da vida no planeta, ao longo dos tempos, promoveu alterações em cadeia nos ambientes físico, químico e biológico, de modo a torná-los cada vez mais adequados para organismos mais complexos e que, através da seleção natural, sobreviveram ou desapareceram pelo processo evolutivo. Esta evolução biológica é responsável por alterações significativas na estrutura física e na dinâmica funcional do planeta. A espécie humana parte desta estrutura biológica evolutiva, surge neste cenário há apenas alguns milhões de anos e alcança um poder de transformação inigualável em relação às demais espécies.

O ser humano desenvolveu, na terra, uma grande aventura interativa, seja com o seu semelhante ou com a natureza (biosfera). A história da humanidade registra, segundo Camargo (2003), que três orientações básicas formaram as bases da relação homem-natureza. Nos primórdios da história, encontramos um ser humano subjugado pela natureza, sendo o mundo natural por ele considerado onipotente, imprevisível e indomável. A segunda orientação encontra suas origens nas sociedades ocidentais, a partir das Revoluções Científicas e Industriais. Nela encontramos um ser humano que se considera superior ao



mundo natural, tencionando domar, explorar e revelar todos os segredos da natureza. A terceira orientação interliga, fundamentalmente, a vida humana à natureza para além do nível biológico, atingindo níveis culturais e psicológicos, e revelando que devemos “fluir” com a natureza.

É no interior desta última orientação que residem referências que explicitam as preocupações vigentes com este momento do século XXI, incluindo o processo de formatação e os desdobramentos dela, o que constituem razões suficientes para justificar a necessidade de desenvolver no ser humano um novo olhar e um modo diferente de ser e estar no mundo. Contudo, é importante refletir sobre o que a modernidade representou para as sociedades e para a vida das pessoas.

O ponto central da visão de futuro da modernidade se relaciona, fortemente, com a crença no progresso e no poder da razão humana de produzir liberdade. A modernidade abrange todas as mudanças significativas que aconteceram em muitos níveis, desde a metade do século XVI em diante, mudanças estas assinaladas pelas alterações que erradicaram os trabalhadores do campo e os transformaram em cidadãos industriais móveis; questionando todos os modos convencionais de fazer as coisas e substituindo autoridades por seu próprio arbítrio, baseadas na ciência, no crescimento econômico, na democracia ou na lei. E ela debilita o eu; se, na sociedade tradicional, a identidade é dada, na modernidade ela é construída. A modernidade começou a conquistar o mundo em nome da razão; a certeza e a ordem social seriam erigidas sobre novas bases. Por quase dois séculos parecia que essa visão seria mantida.

De acordo com Moraes (1997), a modernidade deve ser vista não como resultado de algum fator predominantemente único, como o capitalismo, mas como um conjunto de processos históricos. Estes incluíam o capitalismo, o industrialismo, a vigilância – vistos especialmente no Estado-Nação – e o exército. Este esquema quádruplo é útil para englobar a modernidade, porém ele precisa ser integrado com as dimensões de etnia, de sexo, de cultura e de religião.

Há evidências empíricas de que as promessas da modernidade que apontavam para a magnitude das mudanças sociais e tecnológicas – decorrentes do crescimento industrial, capitalista – não se cumpriram, e de que a razão e a ciência não só não promoveram a emancipação, como também criaram situações irracionais, associadas ao conhecimento construído no âmbito das ciências, que constituem feixes interpretativos de um modelo de desenvolvimento sob refutação.

No campo das ciências, a modernidade foi marcada pelo advento do positivismo;

desenvolve-se o método experimental caracterizado por uma racionalidade instrumental, que põe em jogo critérios de objetividade, de quantificação, de coerência, de reprodutividade e de generalização. A ciência deve recorrer apenas à observação, à constatação, à experimentação. Os sujeitos devem ser capazes de apreender um mundo real e desprezar suas próprias percepções e afetividade. O homem está, dessa forma, submisso apenas à sua razão. É assim que se integra no mundo social, desempenhando seu papel de trabalhador, de soldado, de cidadão, em vez de ser o ator de sua vida pessoal.

Nesse sentido, a razão passa a ser um instrumento de poder e de dominação sobre o homem. Contudo, sem razão, o sujeito corre o risco de fechar-se na obsessão de sua identidade, no individualismo e no nacionalismo. Não se trata de escolher entre a razão e o sujeito, mas, ao contrário, de (re)estabelecer um diálogo entre esses dois entes fundamentais que, por muito tempo, foram ignorados e até combatidos.

Em relação à produção de saberes, a modernidade, como nenhum outro período, destacou-se amplamente pela ampliação de conhecimentos em todas as áreas. Foi um período marcado pela proliferação de grandes teorias, poderosas correntes de pensamento, descobertas científicas e técnicas inauditas. Houve verdadeiras revoluções em campos extremamente diversos como os das ciências exatas e humanas, o das artes, o campo social e educacional mudando a face das coisas e o relacionamento dos homens com elas.

A multiplicidade de conhecimentos generalizou-se na mesma medida em que os meios de comunicação se desenvolveram. Essa multiplicação dos saberes corre o risco de criar um processo de excesso de sentido e, então, de perda de significação. Os meios e fluxos de comunicação não têm dinamizado, na mesma proporção, os laços entre os saberes acumulados. Cada uma das ciências modernas continua a progredir, ignorando o conjunto do qual faz parte. É uma questão de perspectiva de exclusão e de fratura dos saberes, que revela novas formas de obscurantismo, de perda de significação.

A sociedade também é fragmentada, pois a personalidade, a cultura, a economia e a política parecem caminhar cada uma em direção diferente. No momento atual, nenhum princípio unificador parece estar surgindo. Entretanto, a sociedade contemporânea toma sempre mais consciência das contradições que a perpassam. São esses paradoxos que melhor definem a crise da modernidade. Que atitude assumir diante da problemática paradoxal que constitui um dado essencial da vida social atual? “Pensar a complexidade” (MORIN, 2007), essa é a fórmula que, sem dúvida, responde melhor a essa questão e que caracteriza a entrada na pós-modernidade.

Os efeitos globais do racionalismo científico começaram a ser questionados à medida

que se tentava compreender as razões pelas quais as coisas não teriam dado certo. Estamos vivendo um período de transição muito importante na história da humanidade, um período decorrente da presença simultânea de inúmeros desafios que envolvem diferentes dimensões da sociedade (culturais, sociais, políticas, intelectuais, morais e espirituais). O conjunto desses desafios vem provocando sérias ameaças à sobrevivência humana e às diferentes formas de manifestação da vida neste planeta, o que tem requerido a restauração do diálogo crítico e criativo entre o homem e o mundo da natureza, entre ciência e sociedade (MORAES, 1997).

No início do século XXI, a humanidade enfrenta o emergir de uma nova dimensão que se acentua e inquieta, expressando-se de forma cada vez mais generalizada: a planetarização do mal-estar social. A sociedade vivencia a insatisfação de interpretar os verdadeiros efeitos da era moderna e a necessidade de buscar alternativas para evitar que estes sintomas progridam e se fortaleçam, alcançando a dominação.

A esta tendência surgem as contra-tendências que se desenvolvem, gradualmente, e que se manifestam, ainda que sob forma de resistências privadas e individuais e/ou nos segmentos sociais, especificamente, nos microtecidos da sociedade civil. Emerge, gradativamente, uma grande demanda de solidariedade entre pessoas e grupos que não dependem de leis, nem decretos, mas que se faz percebida.

A solidariedade não se pode promulgar *per se*, mas podem ser criadas condições de possibilidades para libertar a força de vontade de muitas pessoas e favorecer as ações de solidariedade. Moralizar, conviver, ressurgir: em torno desses três verbos se estruturam os possíveis desenvolvimentos da solidariedade e da pertença a um destino comum (MORIN, 2007).

Uma visão mais completa dos desdobramentos deste momento planetário permite identificar contra-correntes que impulsionam certa resistência à dominação tecnoeconômica, mobilizam o desenvolvimento atual e demonstram a superação das fronteiras nacionais do mal-estar e do protesto, mediante a tomada de consciência de que os problemas mundiais requerem respostas mundiais. A crise que se instalou no planeta é um fenômeno que contém ingredientes autodestrutivos, entretanto, deles próprios pode vir a fórmula para mobilizar a humanidade a buscar soluções planetárias (MORIN, 2007).

De forma mais específica, ainda é possível traçar uma trajetória cronológica dos eventos sociais e institucionais que aconteceram em resposta aos desafios desencadeados pela crise ambiental planetária. No século XX, a consciência ambiental se expandiu, sendo os efeitos das duas grandes guerras mundiais e o lançamento de duas bombas atômicas sobre o Japão, decisivos para conscientizar os seres humanos a respeito dos problemas ambientais.

O contexto pós-guerra, desta forma, inicia um processo de mudança de valores, estimulando uma série de iniciativas sociais em reação aos problemas causados pela degradação ambiental. Essas mudanças iniciadas em países desenvolvidos se expandiram para o restante do mundo, constituindo o movimento social e histórico denominado de movimento ecológico.

Em 1945, é criada a Organização das Nações Unidas (ONU) – que a princípio abordava temas como a paz, os direitos humanos e o desenvolvimento equitativo e antes do final do século XXI incorporou, de forma expressiva, a preocupação com as questões ambientais.

Em 1949, é realizada a Conferência Científica das Nações Unidas sobre a Conservação e a Utilização de Recursos – considerada o grande evento no surgimento do ambientalismo mundial. A década de 1960 marca a preocupação ecológica relacionada aos atores no âmbito social. Diversos grupos e Organizações Não-Governamentais (ONGs) começaram a aparecer e a crescer. O *World Wildlife Fund* (Fundo para a Vida Selvagem, hoje *World Wide Fund for Nature* – WWF), a primeira ONG ambiental de âmbito mundial, por exemplo, foi criado em 1961.

Entre as décadas de 1960 e 1970, o mundo converge para mobilizações no sentido de interferir em contextos locais, regionais e mundiais, no sentido de transformar realidades indesejadas e iniciar um processo de construção de um novo olhar acerca da relação sociedade-natureza. Emergem as preocupações voltadas para refletir sobre as ações humanas no meio ambiente e ganha visibilidade a crise ambiental planetária, dela decorrendo à busca de novos modelos de desenvolvimento.

Um marco importante desta década foi em relação à criação do Clube de Roma, em 1968: uma ONG constituída por 30 indivíduos de dez países, incluindo cientistas, economistas, humanistas, industriais, pedagogos e funcionários públicos, que se reuniram para debater a crise e o futuro da humanidade. Esta ONG foi pioneira no processo para a consciência internacional dos graves problemas mundiais (CAMARGO, 2003).

Em 1971, o Clube de Roma publicou seu primeiro relatório denominado *The Limits to Growth* (Os Limites do Crescimento). A publicação desta obra anunciou à humanidade os riscos ambientais decorrentes do modelo de desenvolvimento centrado na economia. Este relatório mostrou o que poderia acontecer se a humanidade não modificasse seus hábitos e gerou na sociedade e em alguns líderes políticos a sensação de estar prevendo o fim da civilização. O texto causou grande impacto e serviu de alerta à humanidade. Neste período, o olhar sobre a interdependência da economia em relação a exploração dos recursos ambientais

constituiu a pauta de reflexões que se desdobraram, ao longo das décadas e em caráter planetário, em grandes e diversas mobilizações, Conferências, Encontros locais, regionais e globais.

A década de 1970 é marcada pela criação de diversas organizações internacionais preocupadas com os problemas ambientais em âmbito mundial, cuja adesão estende-se ao sistema político, de governos e partidos. Neste período, ocorreu a emergência e a expansão das agências estatais de meio ambiente. Em 1971, nasce o Greenpeace. Neste mesmo ano, acontece em Founieux, na Suíça, um Painel Técnico em Desenvolvimento e Meio Ambiente, em que foi registrada a importância de integrar o meio ambiente às estratégias de desenvolvimento. Neste evento, foram discutidas, pela primeira vez, as dependências entre o desenvolvimento e o meio ambiente. Esse encontro foi considerado preparatório para a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano ou Conferência de Estocolmo, na Suécia, em 1972.

A Conferência de Estocolmo oficializou a preocupação internacional com os problemas ambientais, destacou os problemas de pobreza e do crescimento da população e elaborou metas ambientais e sociais, centrando sua atenção nos países em desenvolvimento. Como resultado desta Conferência, surgiu o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, PNUMA (*United Nations Environment Programme* – UNEP), tendo como objetivo catalisar as atividades de proteção ambiental dentro do sistema das Nações Unidas.

A Conferência de Estocolmo, além de ser um marco histórico internacional na emergência de políticas ambientais, em muitos países, inclusive no Brasil, os documentos derivados deste evento - “Declaração sobre o Ambiente Humano” e seu “Plano de Ação Mundial” - geraram profundos debates em torno do alerta mundial: “o modelo de crescimento humano precisava ser reavaliado”. Pela primeira vez, a Educação Ambiental (EA) foi reconhecida como essencial para solucionar a crise ambiental internacional no sentido de re-ordenar as necessidades básicas para garantir a vida no planeta (PEDRINI, 1997).

O Plano de Ação da Conferência de Estocolmo recomendou a capacitação de professores e o desenvolvimento de novos métodos e recursos instrucionais para a EA.

A partir desta Conferência, o debate, envolvendo o desenvolvimento e sustentabilidade, ganhou força, especialmente quando o conceito de ecodesenvolvimento foi apresentado por Maurice Strong, em 1973. No cerne do conceito está a proposta de uma concepção alternativa de desenvolvimento nas áreas rurais dos países subdesenvolvidos. Este conceito foi reformulado por Ignacy Sachs e estendido às áreas urbanas, para adequar

crescimento econômico com a gestão racional do meio ambiente.

A década de setenta do século XX marcou, ainda, a emergência de uma nova maneira de perceber os problemas, antes vistos sob a ótica antropocêntrica. O homem, antes no centro, passou a conceber o mundo como uma rede de fenômenos fundamentalmente interconectados e interdependentes, o que Capra (1996) denomina de ecologia profunda.

A Conferência de Belgrado, em 1975, na ex-Iugoslávia, gerou a Carta de Belgrado, preconizou uma nova ética planetária e censurou o desenvolvimento de uma nação à custa da outra.

A Conferência de Tbilisi, em 1977, na Geórgia, considerada a mais marcante de todas, foi a Primeira Conferência Intergovernamental sobre EA. Na Declaração de Tbilisi constam os objetivos, funções, estratégias, características, princípios e recomendações para a EA. Entre os pontos destacados estão que: a EA deveria basear-se na ciência e tecnologia para a consciência e adequada apreensão dos problemas ambientais; dirigir-se tanto pela educação formal como informal a pessoas de todas as idades; despertar o indivíduo para participar ativamente na solução de problemas ambientais do cotidiano e ser desenvolvida de modo permanente, global e sustentada em bases interdisciplinares, estimulando a solidariedade entre as nações. Contudo, a Conferência de Tbilisi não contemplou as demandas pedagógicas emergentes internacionalmente.

Outra Conferência importante, a de Moscou (antiga União Soviética), realizada em 1987, visou avaliar o desenvolvimento da EA proposto pela Conferência de Tbilisi em todos os países membros da UNESCO. Nesta Conferência, a EA teve seus conceitos reforçados e seus pressupostos voltados tanto para a promoção da conscientização e informação, como para o desenvolvimento de hábitos e habilidades, além do incentivo de valores, estabelecimento de critérios, padrões e orientações para a resolução de problemas e tomadas de decisões.

Tais pressupostos exigiram, de acordo com Pedrini (1997), uma reorientação do processo educacional. A meta foi apontar um plano de ação para a década de 1990 com vistas na conscientização, na promoção e desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades, no campo cognitivo e afetivo da condição humana. Neste sentido, criou-se um arcabouço teórico-metodológico, tentando consolidar as recomendações das duas conferências anteriores. Vale ressaltar que dessas reuniões gerais aconteceram outras, setorializadas.

O Relatório “Nosso Futuro Comum” (1988) registrou os sucessos e as falhas do desenvolvimento mundial. Entre os resultados positivos estava a expectativa de vida crescente, a mortalidade infantil decaindo, o maior grau de alfabetização, inovações técnicas

e científicas promissoras e o aumento da produção de alimentos em relação ao crescimento da população mundial. Por outro lado, o Relatório apontou também uma série de problemas, como o aumento da degradação dos solos, a expansão das áreas desérticas, a poluição crescente da atmosfera, o desaparecimento de florestas e o fracasso dos programas de desenvolvimento, entre outros.

Foram numerosos e difusos os eventos realizados entre as décadas 1970 e 1990, até que a ONU decidiu promover a grande Conferência do Rio de Janeiro. A Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), denominada oficialmente “A Cúpula da Terra” (conhecida também como Eco 92 e Rio 92), reuniu 103 chefes de estado e um total de 182 países. Aprovou cinco acordos oficiais internacionais: a) Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento; b) Declaração de Florestas; c) Convenção Quadro Mudanças Climáticas; d) Convenção sobre Diversidade; e) Agenda 21 e os meios de implementação.

A Agenda 21 foi o documento construído dois anos antes da Eco 92 por iniciativa de governos, organizações não-governamentais (ONGs) e especialistas, para que fosse assinado pelos países presentes à Conferência. Este documento é identificado como a agenda de trabalho para o século XXI. Transformado em um Plano de Ação pela ONU, representa uma espécie de consolidação de diversos relatórios, tratados, protocolos e outros documentos elaborados durante décadas na esfera da ONU. É um plano de intenções não-mandatário e sua implementação depende da vontade política dos governantes e da mobilização da sociedade.

A Eco 92 chamou a atenção do mundo para a dimensão global dos perigos que ameaçam a vida na Terra e, por conseguinte, para a necessidade de uma aliança entre todos os povos em prol de uma sociedade sustentável.

Além da iniciativa oficial dos estados em elaborar a Agenda 21, algumas ONGs brasileiras criaram em São Paulo (1990), o Fórum de ONGs Brasileiras, que foi preparatório para a Conferência da Sociedade Civil sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Eco 92. De acordo com o Fórum de ONGs Brasileiras (1992), dentre os objetivos assumidos, destacaram: participar do evento para analisar a situação ambiental e o modelo de desenvolvimento vigente no país e apresentar alternativas; fortalecer as organizações dos movimentos da sociedade civil na luta pela melhoria da qualidade de vida; estudar, de forma profunda, a origem da degradação ambiental e social e ajudar a descobrir qual é o nosso projeto de desenvolvimento sustentável, pela análise crítica da proposta mundial para o desenvolvimento sustentável postulada no documento “Nosso Futuro Comum” (1988).

No Fórum de ONGs Brasileiras, a sustentabilidade democrática foi colocada como parâmetro para um projeto de sociedade. Representou o próprio questionamento do desenvolvimento sustentável. Não é um imperativo, mas uma opção política e ética. Convoca a humanidade para refletir sobre o fato de que, quando se desloca a questão do desenvolvimento sustentável e da racionalidade econômica para a escolha de um projeto de sociedade que atenda às necessidades humanas, há que se adentrar ao campo da ética. Tais valores determinam a concepção do que sejam essas “necessidades humanas”, às que a humanidade se refere, que sociedade é essa, e quais as suas condições históricas e materiais de realização.

Pode parecer utópico; contudo,

[...] a utopia é elemento fundamental, capaz de remeter o pensamento e a ação para além do paradigma econômico-materialista, que durante tanto tempo tornou sinônimos o desenvolvimento, a riqueza, o bem-estar, o progresso e a transformação intensiva da natureza. Desconstruir essas concepções, que se impuseram com a força de evidenciar incontestáveis, é o primeiro passo para a descoberta de novas formas de organizar as relações entre sociedade e meio ambiente, com base em critérios políticos de sustentabilidade (FÓRUM DE ONGs BRASILEIRAS, 1992, p. 11-12).

Foi com este espírito crítico perante as declarações oficiais que as ONGs promoveram, sob grandes tendas armadas no Aterro do Flamengo no Rio de Janeiro, reuniões paralelas durante o evento Eco 92. Para debaterem a questão ambiental, a convocatória contou com a participação de aproximadamente dez mil ONGs e da Sociedade Civil, de todas as matrizes ideológicas e credos.

A década de 1990 foi marcada também como a década da gestão ambiental, pois a evolução de respostas do setor produtivo a esta questão exige mecanismos para gerenciar a área ambiental. Surge, então, a *International Organization Standardization* (ISO) – um comitê técnico para estabelecer normas e ferramentas ambientais para empresas.

Outro marco importante desta década foi o processo de construção da Carta da Terra, iniciada durante a Eco 92 quando foi constituído um Conselho para a Terra, que trabalharia na redação de um documento, “A Carta da Terra”, considerado um tratado sancionado entre os povos. Sua composição e redação exigiram uma década de consultas no mundo inteiro. Pessoas de bases sociais, econômicas e étnicas diferentes dialogavam juntas. O intento consistia em elaborar um documento internacional que pudesse superar as diferenças e estabelecer princípios comuns e linhas de conduta para o futuro da humanidade (FERRERO; HOLLAND, 2004).



Na “Carta da Terra”, pela primeira vez, na história humana, os direitos ambientais não são percebidos como um aspecto “diferente” dos direitos humanos, e, sim, reconhecidos pelo seu valor intrínseco e por sua relação com o ser humano. Nela, está anunciada uma nova ética ecológica e global fundada em dois princípios fundamentais: o desenvolvimento sustentável e a conservação ambiental. Teve sua construção fundamentada tanto nas muitas conferências das Nações Unidas, como nas inúmeras declarações e nos muitos tratados sobre meio ambiente e desenvolvimento sustentável, procedentes de órgãos institucionais e de agências não-governamentais.

Este documento é concebido como um código de ética global, por um desenvolvimento sustentável, envolvendo três princípios interdependentes: os valores que regem a vida dos indivíduos; a comunidade de interesses entre Estados e a definição dos princípios de um desenvolvimento sustentável. O maior objetivo desta formulação é alcançar uma ética global para uma sociedade planetária.

No processo de elaboração, as conferências da ONU, desde Estocolmo, em 1972, até a Conferência sobre Meio Ambiente e o Desenvolvimento (UNCED) em 1992, foram considerados fundamentais, seja pelo que expressaram na perspectiva da sustentabilidade humana e ambiental, seja pelas fragilidades por não adentrar em algumas questões que a realidade exigia.

Uma década de atividades e consultas foi o tempo necessário para que o Conselho da Terra chegasse à versão final do documento (março/2000) e este fosse assumido pela ONU, em 2002, reservando-se o direito, nos cinco anos seguintes, de alterar, posteriormente, o texto. De acordo com as publicações usadas para promover a “Carta da Terra”, esta pode ser vista como:

[...] uma declaração dos princípios fundamentais para construir uma sociedade justa, sustentável, pacífica, mundial, no século XXI. Ela busca inspirar em todos os povos um novo senso de interdependência mundial e de responsabilidade compartilhada para o bem-estar da família humana e do ainda mais extenso mundo vivo. Ela é uma expressão de esperança e um apelo para ajudarmos a construir uma participação mundial, depois de termos chegado a um ponto crítico da história (FERRERO; HOLLAND, 2004, p. 75).

O desafio do tempo presente consiste, então, em reconhecer que não há descontinuidade entre o mundo humano e o mundo não-humano. A humanidade deve, portanto, aceitar a Terra como uma única comunidade integral, na qual cada ser tem um valor em si e direitos correspondentes, de acordo com seu modo de ser. A comunidade

humana, constituída por culturas tão numerosas e variadas, é convocada a buscar um caminho ecológico para sanar nosso futuro comum e planetário. Está propugnado na “Carta da Terra” que: para se desenvolver, é preciso que as pessoas reconheçam a diversidade de culturas e de formas de vida como constituintes de uma única família humana e uma única comunidade terrestre, com o mesmo destino.

Desta forma, torna-se necessário o empenho para construir uma sociedade global, sustentável, baseada no respeito à natureza, aos direitos humanos universais, à justiça econômica e a uma cultura da paz. Para alcançar este objetivo, é imperativo que todos os povos da Terra declarem a responsabilidade uns em relação aos outros, bem como o respeito à vasta comunidade dos seres vivos e das gerações futuras.

Nunca antes na história da humanidade, o destino comum nos obrigou a recomeçar, a fazer um retorno reflexivo sobre nossas vidas, enriquecido por fenômenos recursivos e sob um outro olhar para o mundo. Esta renovação é a premissa para consolidar os princípios da Carta, cujas orientações têm, entre outras pretensões: cultivar o valor da vida em sua diversidade; reconhecer os potenciais e limites dos sistemas ecológicos na perspectiva da sustentabilidade; conquistar o desenvolvimento social e ambiental de forma equitativa e sustentável e fortalecer instituições, entidades e sociedade civil na capacidade de promover a cultura da tolerância e da paz (FERRERO; HOLLAND, 2004).

Dentre as iniciativas mobilizadoras que se empenham na organização de processos reflexivos conjuntos, a nível mundial, em torno da melhoria da vida das pessoas, pela sustentabilidade humana e planetária, pela afirmação da sociedade civil e dos espaços públicos e por uma nova ética social, está o Fórum Social Mundial – FSM – lançado em 2001. Este fórum representa um fenômeno intelectual, configurando-se como um espaço aberto de encontro plural, diversificado, não-governamental e não-partidário, que estimula de forma descentralizada o debate, a reflexão, a formulação de propostas, a troca de experiências e a articulação entre organizações e movimentos engajados em ações concretas, do nível local ao internacional, pela construção de “um outro mundo”, mais solidário, democrático e justo (WHITAKER, 2004). Inspirados por ele, e com base em sua concepção original que articula diversidade e ação comum, multiplicaram-se, por todo o mundo, Fóruns Sociais locais, regionais e nacionais temáticos.

As primeiras edições do Fórum Social Mundial – FSM - aconteceram nos anos 2001, 2002, 2003 e 2005, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul (Brasil). Em 2004, o evento mundial foi realizado pela primeira vez fora do Brasil, na Índia. Em 2006 aconteceu de maneira descentralizada em países de três continentes: Mali (África), Paquistão (Ásia) e

Venezuela (Américas). Em 2007, voltou a acontecer de maneira central na Quênia (África). Em 2008 o Conselho Internacional do FSM definiu que o evento não seria centralizado, mas, sim, houve uma semana de mobilização e ação global, marcada por um dia de visibilidade mundial em 26 de janeiro de 2008. Fóruns locais, regionais e temáticos também foram realizados ao longo do ano, respeitando a Carta de Princípios do Fórum Social Mundial.

A 9ª edição do FSM aconteceu em Belém, Pará (Brasil). No período de 27 de janeiro a 1º de fevereiro de 2009, a cidade de Belém assumiu o centro de toda a Pan-Amazônia. A escolha desta área para sediar o FSM 2009 se deu em reconhecimento, pelo Conselho Internacional do FSM (composto por 130 entidades), do papel estratégico que a região possui para toda a Humanidade. A região é uma das últimas áreas do planeta ainda relativamente preservada, em um espaço geográfico de valor mensurável por sua biodiversidade e que agrega um conjunto amplo e diverso de movimentos sociais, centrais sindicais, associações, cooperativas e organizações da sociedade civil que lutam por uma Amazônia sustentável, solidária e democrática, articuladas em redes e fóruns, construindo esse amplo movimento de resistência na perspectiva de outro modelo de desenvolvimento.

As diversas atividades autogestionadas do 9º FSM foram orientadas por objetivos específicos, entre eles estão: pela construção de um mundo de paz, justiça, ética e respeito pelas espiritualidades diversas, livre de armas, especialmente as nucleares; pelo acesso universal e sustentável aos bens comuns da humanidade e da natureza, pela preservação do planeta e seus recursos; pela democratização e descolonização do conhecimento, da cultura e da comunicação; pela criação de um sistema compartilhado de conhecimento e saberes, com o desmantelamento dos Direitos de Propriedade Intelectual e pela construção e ampliação de estruturas políticas e econômicas (locais, nacionais e globais) realmente democráticas, com a participação da população nas decisões e controle dos recursos públicos.

As atividades do FSM tornam evidente a capacidade de mobilização que a sociedade civil pode adquirir quando se organiza a partir de novas formas de ação política, caracterizadas pela valorização da diversidade e da co-responsabilidade. O FSM, segundo Gadotti (2007), é um espaço aberto à diversidade que nos caracteriza, acima de tudo, como seres humanos. A diversidade é a grande riqueza da humanidade. É também o espaço para a formação de novas alianças, de novas redes, da formação de campanhas, enfim, o espaço de estruturação de alternativas. O FSM certamente não será um ator político no sentido partidário do termo. Ele continuará instrumento, meio, da sociedade civil planetária. A sociedade organizada é que mudará o mundo, não o Fórum. A tese de que o FSM é um facilitador da sociedade civil está ganhando cada vez mais força, mas não responde àqueles

que demandam mais ação política.

O FSM tem como lema “um outro mundo é possível”, fundamentado na consciência da diversidade humana e, com isto, nas possibilidades de produção e reprodução de nossa existência. Nossa história é possibilidade e não fatalidade. Neste sentido, educar para outros mundos possíveis é, segundo Gadotti (2007, p. 189-190),

[...] fazer da educação tanto formal quanto não-formal, um espaço de formação crítica e não apenas de formação de mão-de-obra para o mercado; é inventar novos espaços de formação alternativos ao sistema formal de educação e negar a sua forma hierarquizada numa estrutura de subordinação; é educar para articular as diferentes rebeldias que negam hoje as relações sociais capitalistas; é educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e reproduzir nossa existência no planeta; portanto, é uma educação para a sustentabilidade.

Educar para outros mundos possíveis é também educar para encontrar nosso lugar na história, no universo. É educar para a paz, para os direitos humanos, para a justiça social e para a diversidade cultural, contra o sexismo e o racismo. É educar para erradicar a fome e a miséria. É educar para a consciência planetária, de modo que cada um de nós encontre o seu lugar no mundo e desenvolva o sentido de pertencimento a uma comunidade planetária.

A décima edição do Fórum Social Mundial (FSM) aconteceu em Porto Alegre – RS, entre os dias 25 e 29 de janeiro de 2010. O evento reuniu 35 mil pessoas em 915 atividades no Rio Grande Sul, em sete cidades gaúchas. Participaram representantes de 39 países e, dos presentes, cerca de 60% foram mulheres (WHITAKER, 2004).

Um dos destaques desta edição do Fórum foi o seminário internacional “10 Anos Depois: Desafios e propostas para um outro mundo possível”, com a participação de 70 intelectuais e dirigentes sociais. O objetivo do encontro foi “examinar os novos desafios da sociedade civil altermundialista e projetar os caminhos futuros para o FSM”.

Como resultado do evento ocorreu a “Sistematização das Grandes Questões e Contribuições para o Processo Fórum Social Mundial” - que concentrou sugestões, como: formar uma rede colaborativa de movimentos sociais para estimular a troca de experiências e permitir organizações que trabalham pela mesma causa, em diferentes locais, se articularem em torno de uma determinada luta; adotar uma metodologia que inclua nos painéis, além de intelectuais, pessoas que estão vivendo os problemas ou as soluções apresentadas; trazer o acampamento da juventude para o centro das discussões e investir para que a infra-estrutura do Fórum reflita minimamente o que está sendo discutido. Para isto, banir a participação de empresas transnacionais no evento e, no lugar delas, usar serviços locais e economia solidária.

Assim, o Fórum falará não só para seus participantes como para toda a sociedade, apontando alternativas concretas para um outro mundo possível. É importante tirar uma posição do Fórum a respeito das mudanças climáticas: queremos um desenvolvimento econômico que inclua a todos e gere trabalho ou vamos defender o crescimento zero para reduzir as emissões?

Pelo exposto, torna-se perceptível o esforço humano na busca de alternativas e respostas para os diversos desafios que a humanidade enfrenta atualmente. São fartas as reflexões, críticas e sugestões em função das diversas mudanças idealizadas em todo o planeta.

Contudo, a inserção dos países no contexto das reflexões acerca dos problemas ambientais, no âmbito das Grandes Conferências Globais, não foi suficiente para gerar consensos em torno de posições políticas “unificadas” e capazes de promover reorientações aos modelos de desenvolvimento concernentes às dinâmicas internas de cada país. Têm sido numerosas as tentativas, a partir destas Conferências Globais, para encontrar alternativas concretas visando mitigar os danos ambientais que põem em risco milhares de vidas no planeta.

No tempo atual, caracterizado pela transição entre os séculos XX e XXI, as questões que envolvem as diferentes dimensões da condição humana continuam mobilizando as pessoas a partir de eventos cujos temas constituem preocupações globais. Neste momento do século XXI, a temática recai sobre as “mudanças climáticas” e seus impactos para a humanidade, que estão em evidência tanto no âmbito dos estudos e pesquisas científicas como nas agendas dos diversos países do planeta.

É conveniente lembrar que o tema “Mudanças Climáticas” foi tratado durante a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio 92, que resultou no documento “A Convenção sobre Mudança do Clima” e marcou a iniciativa global para reduzir as emissões de gases estufa que provocam o aquecimento global.

A Convenção sobre Mudança do Clima, assinada por 154 países, entrou em vigor em 1994 e, ainda no referido ano, foi realizada em Berlim (Alemanha) a “1ª Conferência das Partes” (COP 1) – a primeira reunião dos países participantes da Convenção. Como definição, iniciou-se o processo de criação, até 1997, de um protocolo com metas para a redução de emissões. Aconteceu então, em Kyoto, no Japão, a reunião da ONU onde surgiu o “Protocolo de Kyoto” como um compromisso, estabelecido pelos países que assinaram a Convenção da ONU sobre Mudança do Clima, de reduzirem entre 2008 e 2012 suas emissões poluentes.

Este Protocolo é consequência de uma série de eventos desde 1988, com a *Toronto Conference on the Changing Atmosphere*, no Canadá, até a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climática (UNFCCC) na Conferência Rio 92, no Rio de Janeiro, Brasil (1992). Através dele se propõe um calendário pelo qual os países desenvolvidos têm a obrigação de reduzir a quantidade de gases poluentes, em pelo menos, 5,2% até 2012, em relação aos níveis de 1990. De acordo com o Protocolo, a redução das emissões deverá acontecer em várias atividades econômicas e os países signatários devem cooperar entre si em ações fundamentais como: reforma nos setores energéticos e de transportes; promoção do uso de fontes renováveis de energia; eliminação de mecanismos financeiros e de mercado inapropriados aos fins da Convenção; limite da emissão de metano; gerenciamento de resíduos e proteção de florestas e de outros sumidouros de carbono.

O Protocolo de Kyoto aponta como Mecanismos de Flexibilização, para incentivar os países emergentes a alcançarem um modelo de desenvolvimento sustentável, as seguintes orientações:

- Comércio de Emissões: a ser realizado entre os países signatários de modo que um país que tenha diminuído suas emissões abaixo de sua meta transfira o excesso de suas reduções para outro país que não tenha alcançado tal condição;

- Mecanismo de Desenvolvimento Limpo (MDL): permite que países desenvolvidos invistam em projetos de energia limpa nos países em desenvolvimento (que não têm metas de redução de emissão de Gases do Efeito Estufa - GEE);

- Implementação Conjunta (IC): implantação de projetos de redução de emissões de GEEs entre países que apresentam metas a cumprir (BRASIL, 1998).

De acordo com a avaliação do Estado de Cumprimento do Protocolo de Kyoto, versão de 31 de janeiro de 2006, se o mesmo for implementado com sucesso estima-se que deva reduzir a temperatura global entre 1,4°C e 5,8°C até 2100. Porém, isto dependerá das negociações pós-período 2008/2012, pois há comunidades científicas que afirmam que a meta de redução de 5,2%, em relação aos níveis de 1990 é suficiente para a mitigação do aquecimento global.

Copenhague, na Dinamarca, foi sede da cúpula mundial sobre o clima, a COP 15, realizada entre os dias 07 e 18 de dezembro de 2009. Representou a 15ª Conferência das Partes (COP 15) da Convenção das Nações Unidas sobre Mudanças do Clima e foi aguardada com expectativa e esperança por todos os que se preocupam com as mudanças climáticas e seus impactos negativos no planeta. Os desafios enfrentados nesta Conferência foram enormes e os impasses maiores entre países desenvolvidos e em desenvolvimento

estão relacionados às metas possíveis e desejadas para a redução de emissões e o nível de comprometimento dos países com o clima global. Os fatores que mais influenciaram o percurso da reunião COP 15 em Copenhague foram: a crise econômica e os estudos científicos apontando a gravidade dos impactos do aquecimento global sobre a vida no planeta.

Os dados científicos estão claros: há necessidade de reduzir, em 2015, as emissões de CO<sub>2</sub> no mundo e construir, até 2050, uma economia com baixa emissão de gases do efeito estufa. O Painel de Mudanças Climáticas da ONU (IPCC) revelou, em novembro de 2008, que a concentração de CO<sub>2</sub> na atmosfera aumentou 0,5 % entre 2006 – 2007. Esta concentração aumentou 24% desde 1990. Contudo, o mundo continua aumentando suas emissões e os efeitos disto já podem ser vistos em todo o planeta.

As expectativas que mobilizaram as reflexões em Copenhague desdobraram-se em eventos temáticos distribuídos no período em que durou a Conferência. As conquistas foram tímidas e os avanços aconteceram de forma lenta, sem sustentação. Ao finalizar o evento, os participantes assumiram um acordo, de caráter não vinculativo, a ser operacionalizado em breve espaço de tempo.

A 15ª Conferência sobre Mudança Climática, em Copenhague, foi positiva sob o ponto de vista de ter posto em evidência, mais uma vez, o tema sustentabilidade e conservação ambiental na agenda mundial. Por outro lado, frustrou os participantes e expectadores por não ter gerado um documento legal de compromisso entre as nações e nem conseguido unificar os objetivos ambientais aos econômicos, entre países pobres e ricos.

### **3.2 Desenvolvimento Sustentável: Interpretações e Discursos em torno da Sustentabilidade**

A tomada de consciência de que o paradoxo mais óbvio administrado pela ordem mundial é a exaustão dos recursos naturais em função do crescimento econômico teve início a partir dos anos 1960. Em 1962, com a publicação do livro “Primavera Silenciosa”, escrito por Rachel Carson, a humanidade foi alertada sobre os efeitos danosos de inúmeras ações humanas sobre o ambiente, especialmente pelo uso de pesticidas, como o DDT.

A publicação de Carson e as constatações de que os impactos provocados pela indústria e agricultura sobre os recursos naturais e o meio ambiente ameaçam a dinâmica

climática natural e a vida das espécies no planeta são reconhecidas por iniciar um processo de mobilização ecológica global, ao despertar na humanidade a consciência de que o progresso tecnológico, que prometia oferecer melhores condições de vida, poderia ter efeitos maléficos ao meio ambiente e à vida.

Nas décadas de 1960 e 1970, apesar do surgimento do movimento ecológico e dos grupos de pressão (através do movimento de redemocratização do país), a visão sobre o mundo se fundamentava no crescimento econômico e tecnológico. Este cenário começou a mudar em 1971, com a publicação do livro “Limites do Crescimento” pelo *Club of Rome*, uma associação livre de cientistas, tecnocratas e políticos. Este livro mostrou, com a modelagem por computador, as projeções das tendências futuras sobre populações, crescimento econômico e recursos naturais. O estudo apontou que a humanidade estava trilhando por caminhos que esgotariam os recursos do planeta. Neste período, a discussão sobre meio ambiente gravitou em torno de dois problemas básicos: a escassez dos recursos naturais energéticos e a explosão demográfica.

Os defensores da “teoria do crescimento zero” tentavam demonstrar a interdependência da economia global e a insustentabilidade da “teoria do crescimento sem limites”, em face do risco de um possível esgotamento dos recursos naturais e energéticos, das dificuldades da produção de alimentos em escala suficiente para abastecer os centros urbanos e dos impactos irreversíveis da indústria e da agricultura moderna sobre o meio ambiente.

Uma longa trajetória histórica foi percorrida para a tomada de consciência em escala mundial sobre os grandes problemas do meio ambiente. Neste sentido, alguns documentos se destacaram; dentre eles, o Relatório de Founex, resultante da reunião convocada pela ONU como parte da preparação para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente de 1972. Neste Relatório, a polarização entre meio ambiente (representado pelo ecologismo intransigente) e o desenvolvimento econômico (representado pelo economicismo neoclássico de visão estreita) foi rejeitado, o que contribuiu como avanço na constituição de uma agenda sobre meio ambiente e desenvolvimento.

Embora rejeitada no Relatório de Founex, a polarização sobre o meio ambiente e desenvolvimento entre países centrais e periféricos permanecia e levou a ONU a realizar, em 1972, uma Conferência sobre o tema “Meio Ambiente e Desenvolvimento” (a Conferência de Estocolmo). Apesar das divergências entre os participantes do evento, o Relatório final conseguiu tratar: as bases metodológicas para se pensar os grandes problemas ambientais numa perspectiva global e a idéia de harmonização entre desenvolvimento e meio ambiente.



Contudo, mesmo reconhecendo que vivemos em uma aldeia global, os países desenvolvidos adotam uma postura individualista, segundo a qual cada nação deveria levar adiante a sua própria política nacional para resolver seus problemas internos (CARVALHO, 2003).

Na segunda metade da década de 1980, o Relatório “Nosso Futuro Comum (1988)”, que melhor qualificou as características da atual crise ambiental, conferiu uma visão global dos problemas do meio ambiente e colocou, como tema central, a sustentabilidade do padrão de desenvolvimento econômico capitalista em face da depredação dos recursos naturais e da destruição e contaminação do meio ambiente por produtos tóxicos – na medida em que este modelo de desenvolvimento econômico de produção e troca impunha limites às próprias possibilidades do desenvolvimento socioeconômico no futuro. Este documento ressaltou ainda que as “crises globais” do planeta terra não eram crises isoladas, vale dizer, a crise ambiental, a crise econômica, a crise financeira, a crise social e a crise energética são apenas manifestações de uma crise geral, com amplitude global do mundo capitalista de produção e de consumo.

Há que se reconhecer que muitos estilos de desenvolvimento econômico podem ser predadores de recursos ambientais, os quais deveriam servir de base à promoção do conhecimento, à medida que a deterioração gradual do meio ambiente pode retardar o próprio desenvolvimento econômico. O conteúdo expresso no texto conseguiu incorporar os meios econômicos e sociais e popularizou o termo desenvolvimento sustentável como um conceito multidimensional, envolvendo um processo interativo das relações homem-homem, homem-natureza e homem-sociedade; porém, com dificuldades operacionais para que seja formulado teórica e empiricamente.

A partir do referido Relatório, as discussões e propostas oriundas de Congressos e Seminários, sobre estilos alternativos de desenvolvimento, contribuíram para a convocação, pela ONU, da Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD) – Eco 92, realizada no Rio de Janeiro em 1992. Desta Conferência o que de mais significativo ficou foi o aumento da conscientização dos danos causados pelo atual padrão de desenvolvimento econômico sobre o meio ambiente, pois a associação entre meio ambiente e desenvolvimento passou a incorporar-se na agenda governamental das políticas nacionais de muitos países.

O conceito sobre desenvolvimento sustentável apresentado durante a Eco 92 está posto como “aquele desenvolvimento que atenda às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras atenderem às suas. Deste conceito emergem dois pressupostos básicos: - o conceito de “necessidades”, sobretudo dos pobres do

mundo e, - a noção de “limitação” que o estágio da tecnologia e da organização social impõe ao meio ambiente, impedindo-o de atender as demandas presentes e futuras. Assim, o conceito de desenvolvimento sustentável incorpora, além da dimensão biofísica, as dimensões políticas, econômicas, tecnológicas, sociais e culturais.

É necessário que ocorram mudanças em todos os setores das sociedades promotoras do desenvolvimento sócio-econômico. Os processos democráticos constituem-se em peças-chave neste sentido, à medida que permitem que o desenvolvimento sócio-econômico, sobretudo dos países em desenvolvimento, possa ocorrer tanto pelo aumento da produção e do consumo de bens e serviços, capazes de assegurar novas oportunidades de emprego e renda para todos, quanto pela inserção de inovações tecnológicas capazes de harmonizar aumento de produtividade com preservação ambiental.

Embora o “novo” modelo de desenvolvimento anuncie a perspectiva de profundas mudanças de atitudes na relação sociedade-natureza, não é perceptível a produção de uma análise capaz de demonstrar como a construção de categorias e instrumentais relacionados ao debate sobre a crise ambiental se operacionalizam entre as estruturas de poderes econômicos e políticos na constituição de políticas ambientais globais.

Não há, nessa “nova” idéia de desenvolvimento, uma negação da ética da competição e do lucro imediato e crescente. A idéia de equidade no conceito de Desenvolvimento Sustentável revela-se como uma categoria vazia, sem uma proposição possível. O princípio da equidade entre gerações, segundo o Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (CUÉLLAR, 1997), não pode ser entendido sem, ao mesmo tempo, serem propostas formas institucionais para sua realização. Uma das propostas apresentadas no referido Relatório parte da idéia de que a melhor maneira de proteger os interesses das gerações futuras consiste em nomear um representante, na forma de agência institucionalizada. Os aspectos teóricos do conceito de Desenvolvimento Sustentável (DS) se distanciam de questionamentos acerca das relações recíprocas entre a justiça social e a dinâmica econômica, social e política das sociedades contemporâneas.

A análise sociológica do atual estado do debate a respeito do meio ambiente tem como desafio compreender como se dá o consenso obtido pela proposta de DS, uma vez que este se apresenta de forma contraditória em suas proposições. Por exemplo, propõe a união entre crescimento econômico e a sustentabilidade dos ecossistemas e contemplar as necessidades das gerações futuras, sem enfrentar os problemas sociais das gerações atuais. Estes fatos evidenciam as dificuldades teóricas do que está proposto - considerando-o em seus princípios básicos: o da eficiência econômica; o da equidade e o da eficiência ecológica.

Há, segundo Fernandes (2003), um questionamento ao modelo proposto para o desenvolvimento como alternativa efetiva àqueles historicamente praticados, em relação aos seguintes pontos: 1) o argumento à construção de um novo projeto societário a partir da sustentabilidade dos ecossistemas perde sua plausibilidade ao serem examinadas as experiências anunciadas como de produção de DS, em referência aos indicadores de eficiência econômica e da equidade; 2) a fragilidade do modelo de DS, demonstrada pelo fato de que o modelo de desenvolvimento dominante, diametralmente oposto à idéia da sustentabilidade dos ecossistemas, continua sendo praticado nas áreas das quais se origina a proposta de mudança.

De acordo com a autora, se a proposta de DS não implica um modelo efetivo de desenvolvimento, é preciso pensá-la em termos realistas. A proposta de DS é, na verdade, a de uma política ambiental global – elaborada e implementada por instituições tradicionalmente responsáveis por assegurar os processos de expansão do capital – de controle, gestão e monitoramento de recursos naturais, somente apresentados como uma alternativa aos estilos de desenvolvimento anteriormente praticados, com referência às estratégias de sua possibilidade.

A preocupação central da política ambiental global, sob a égide do conceito de DS, tem sido a de assegurar a gestão internacional dos principais ecossistemas, com o objetivo de garantir a durabilidade e disponibilidade de importantes estoques de recursos naturais funcionais ao desenvolvimento econômico, atendendo à continuidade da lógica do próprio capital.

Por outro lado, a noção de DS tem como uma de suas premissas fundamentais o reconhecimento da “insustentabilidade” ou inadequação econômica, social, e ambiental do padrão de desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Esta noção, segundo Almeida (2002), nasce da compreensão de que os recursos são finitos e das injustiças sociais provocadas pelo modelo de desenvolvimento vigente na maioria dos países. Trata-se de um campo emergente e que está ainda muito sujeito a diferentes concepções e definições.

É necessário perceber que a idéia de DS introduz elementos econômicos, sociais e ambientais que são desafiadores do ponto de vista de muitas áreas do conhecimento. A noção de sustentabilidade, tomada como ponto de partida para a re-interpretação dos processos sociais e econômicos e de suas relações com o equilíbrio dos ecossistemas, parece enriquecedora, demandando a construção de um aparato conceitual capaz de dar conta de seus múltiplos aspectos. Essa idéia de um “novo desenvolvimento” pode remeter à sociedade a capacidade de produzir o novo, redimensionando suas relações com a natureza e com os

indivíduos (ALMEIDA, 2002).

Em relação aos aspectos que envolvem o contexto crítico do discurso da sustentabilidade, Lima (2003, p. 103) enfatiza:

[...] o discurso da sustentabilidade, apresentado ao debate público, apesar de padecer de diversos problemas revela, ao contrário, uma hábil operação político-normativa e diplomática, empenhada em sanar um conjunto de contradições expostas e não respondidas pelos modelos anteriores de desenvolvimento [...] Se olharmos do ponto de vista das virtudes do discurso, pode-se dizer que ele inova: ao propor uma estratégia multidimensional de desenvolvimento, que tenta superar os reducionismos dos modelos anteriores; ao incorporar uma visão de longo prazo sintonizada com os ciclos biofísicos com o futuro; ao considerar a dimensão política dos problemas ambientais, comumente abordados de uma perspectiva meramente técnica; ao discutir as relações norte-sul e ao recomendar o uso de teorias e métodos multidisciplinares de análise, aproximando as ciências naturais e sociais na abordagem da relação sociedade-natureza.

O caminho a ser conquistado é aquele em que as necessidades dos grupos sociais possam ser atendidas a partir da gestão democrática da diversidade, sem perder de vista o conjunto da sociedade. A direção do DS passa pelo reconhecimento e articulação de diferentes formas de organização e demandas, como base e sustentáculo de uma verdadeira sustentabilidade. É preciso conceber um desenvolvimento que tenha nas prioridades sociais sua razão-primeira, transformando, via participação política, excluídos e marginalizados em cidadãos. Esta seria a oportunidade de reorganização social, voltada à sustentação da vida e à manutenção da diversidade em sua plenitude.

A amplitude dos problemas sociais e ambientais do mundo atual desafia a humanidade a construir uma nova relação do homem com a natureza e dos seres humanos entre si. O objetivo é caminhar em direção a um desenvolvimento que integre interesses sociais e econômicos com as possibilidades e os limites que a natureza define. O termo “Desenvolvimento Sustentável” possui a dimensão crítica da necessidade de coexistência e co-evolução dos seres humanos entre si e com as demais formas de vida do planeta. Além disso, também é concebido como um novo paradigma que relaciona aspirações coletivas de paz, liberdade, melhores condições de vida e de um meio ambiente saudável (CAMARGO, 2003).

O conceito de DS se constitui em um longo processo histórico de análise e reavaliação crítica da relação existente entre sociedade e natureza. O processo contínuo e complexo que envolve a formatação conceitual do DS gerou uma variedade de abordagens

para o conceito de sustentabilidade (BELLEN, 2006).

O entendimento acerca da sustentabilidade varia em decorrência das abordagens diversas que se tem sobre o conceito. O grau de sustentabilidade é relativo em função do campo ideológico ambiental ou da dimensão em que cada ator se coloca, conforme Lima (2003, p. 107):

[...] à medida que o debate da sustentabilidade vai se tornando mais complexo e é difundido socialmente, ele vai sendo apropriado por diferentes forças sociais que passam a lhe imprimir o significado que melhor expressa seus valores e interesses particulares

Sendo assim, os autores ligados à tendência tecnocêntrica acreditam que a sustentabilidade se refere à manutenção do capital total disponível no planeta e que ela pode ser alcançada pela substituição de capital natural pelo capital gerado pela capacidade humana. Em relação à tendência ecocêntrica, destaca-se a importância do capital natural e da necessidade de conservá-lo não apenas pelo seu valor financeiro, mas, principalmente, pelo seu valor substantivo. No âmbito da ecologia profunda, existem limites naturais para o desenvolvimento dentro do planeta.

A temática da sustentabilidade é abordada mediante os conceitos propugnados em importantes documentos a exemplo do Relatório Brundtland – “Nosso Futuro Comum” (1988) e a Agenda 21 (plano de ação global elaborado durante a Eco 92). O termo “Desenvolvimento Sustentável” é carregado de valores, e existe uma forte relação entre os princípios, a ética, as crenças e os valores que fundamentam uma sociedade ou comunidade e sua concepção de sustentabilidade.

A sustentabilidade é um conceito dinâmico que envolve mudanças continuamente. Nesta perspectiva, Sachs (1997) afirma que o Desenvolvimento Sustentável apresenta cinco dimensões: sustentabilidade social, econômica, ecológica, geográfica e cultural. Neste sentido, Carvalho (2003) diferencia: A sustentabilidade *social* pressupõe uma melhor equidade quanto à distribuição da renda e da riqueza, de modo a reduzir as assimetrias dos padrões sociais entre pobres e ricos, além de proporcionar uma melhor qualidade de vida das pessoas; a *econômica* pressupõe melhoria na eficiência alocativa e na gerência dos estoques de recursos e fluxos de investimentos públicos e privados oportunistas de mais emprego e renda, de forma a promover o crescimento auto-sustentado; a *ecológica* pressupõe inovações tecnológicas capazes tanto de evitar os danos sobre os recursos não renováveis e sobre o meio ambiente, como de reduzir o volume dos resíduos e da poluição; a *geográfica* pressupõe uma configuração urbano-rural mais equilibrada e também um ordenamento

territorial mais harmonioso dos assentamentos humanos e das atividades econômicas e a *cultural* pressupõe a inclusão social dos vários saberes populares naquilo que possam contribuir para o encaminhamento de soluções específicas para certos ambientes locais, regionais, nacionais e globais.

Por fim, o conceito de “desenvolvimento sustentável” refere-se, segundo Sachs (1997), a uma nova concepção dos limites e do reconhecimento das fragilidades do planeta, ao mesmo tempo em que enfoca o problema sócio-econômico e da satisfação das necessidades básicas das populações. Alcançar o progresso em direção à sustentabilidade é, evidentemente, uma escolha da sociedade, das organizações, das comunidades e dos indivíduos. Como envolve diversas escolhas, a mudança só é possível se a sociedade estiver incluída de modo participativo. A “sustentabilidade” convoca a sociedade a pensar em termos de condições do presente e do futuro para a humanidade e a reconhecer o seu papel dentro da biosfera.

O conceito de “desenvolvimento sustentável” contribui, neste processo, por ser contextualizado numa determinada ideologia de progresso que envolve as concepções histórica, econômica e social e também a subjetividade do próprio ser. Representa, nesta era planetária, uma idéia mobilizadora de ações para as iniciativas em favor da construção de um novo modelo de sociedade. É um conceito que agrega dimensões científicas, sócio-culturais, ambientais, éticas, políticas, e econômicas. Neste sentido, abre-se às características plurais e desafia as instituições contemporâneas e os educadores dos diferentes espaços educativos a construir processos de formação humana que se complementem nas ações para constituir sujeitos comprometidos com suas aprendizagens, com seu papel no planeta.

## **4 EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI NO CONTEXTO DA CRISE PLANETÁRIA**

Neste capítulo, avançamos para o entendimento de que a ação humana, associada aos processos educativos, representa uma potencial referência para o desenvolvimento de sujeitos protagonistas de sua aprendizagem e de seu modo de estar no e com o mundo. Refletimos, neste sentido, sobre os pressupostos da educação planetária a partir do diálogo epistemológico envolvendo os teóricos Edgar Morin, Axel Honneth e Paulo Freire, na perspectiva de uma orientação educativa para o século XXI.

### **4.1 Educação Planetária: Possibilidades de uma Sociedade-Mundo**

O século XXI representa a sexta Era Planetária na história das civilizações humanas e se constitui em um “momento” no qual a humanidade se expressa como um agente que tem passado determinado e futuro incerto. Há no presente uma demanda plural de reivindicações de conhecimentos e de intervenções pelas quais se percebe o prenúncio de uma nova ordem, diferente daquela que conduziu a vida das pessoas durante a modernidade (MORIN, 2007).

As mudanças de percepções e concepções humanas sobre suas relações com os outros e com o planeta, requeridas para este século XXI, exigem que a educação assuma o compromisso de fortalecer as condições de possibilidades da emergência de uma sociedade-mundo que seja guiada pelo princípio de compreender e sustentar nossa finalidade terrestre. Isto significa atuar no sentido de desenvolver, em homens e mulheres, as atitudes e aptidões para o prosseguimento da hominização.

#### **4.1.1 Por uma cidadania planetária**

A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária (MORIN, 2007, p. 98).

Um aspecto básico da planetariedade é sentir e viver o fato de que a humanidade é parte constitutiva da Terra – espaço de interdependências que pede de nós relações planetárias, dinâmicas e sinérgicas.

A dimensão planetária começa a se constituir com as mudanças originadas nestas diferentes formas de olhar o mundo, e nos impulsiona a transcender de uma concepção de vida mecanicista a uma visão integradora e ecológica, sustentada em novas categorias e valores. Para ingressar na presente era de um mundo solidário são necessárias formas diferenciadas de estruturar a política, a economia, a ciência e a espiritualidade.

Esta concepção fundamenta-se numa premissa básica que exige que o equilíbrio dinâmico e interdependente da natureza aconteça de forma harmônica e integrada ao desenvolvimento humano. É preciso enfatizar as interconexões entre os seres vivos para explicar o porquê da organização equilibrada e dinâmica do social, do econômico, do ecológico e do ético. Aumentar ou diminuir de forma desproporcional qualquer dessas variáveis levará inexoravelmente ao desequilíbrio, com risco para todo o sistema. Isto explica por que o desenvolvimento econômico deve guardar uma recuperação contínua e dinâmica dos recursos naturais e deve estar em função do bem-estar social e da convivência ética (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002).

Esse processo requer, além da tomada de consciência por parte de todos, que seja posto em prática um plano de ação capaz de assegurar as mudanças inerentes a esse novo estágio da humanidade e que cumpra algumas metas, tais como: a formação de pessoas (homens e mulheres) capazes de desenvolver formas de vida, em correspondência com a nova cultura social do desenvolvimento sustentável; a construção de formas de convivência humana em escala planetária tanto no plano comunitário como institucional; o assentamento da consciência global em pautas claras, relacionadas com o espiritual, ético, existencial, ecológico e epistemológico; a redefinição global das relações com o meio ambiente e a tecnologia, que ajudem a cada um a se encarregar das necessidades e das diversidades humanas inerentes à cidadania planetária que deseja implementar e a atualização das potencialidades do ser, especialmente daquelas faculdades como a participação, a criatividade, o afeto, a solidariedade, a flexibilidade e a colaboração, que tornarão possível o equilíbrio entre os gêneros.

Nesta perspectiva, numa sociedade planetária, as pessoas manifestam características específicas como: sentem-se em contato e comunhão com a natureza, não a colocam a seu serviço, mas respeitam suas limitações ecológicas; assumem a vida como um processo dinâmico, mutável e incerto, afastando-se, desta forma, das concepções rígidas e estáticas da



vida; desenvolvem suas autonomias preocupadas com idéias contraditórias e dicotômicas; refletem a realidade posta e buscam encontrar a essência a partir do exercício reflexivo crítico; assumem postura de pessoas abertas ao novo, são colaborativas, solidárias e acreditam no potencial humano para a superação do desânimo.

As características acima citadas se desdobram numa dimensão coletiva, de criação e recriação permanente de relações dos indivíduos com grupos, comunidades, instituições, governos locais e demais organizações sociais, na perspectiva de contribuir para a construção de uma cidadania planetária. Em destaque, é possível identificar algumas relações significativas na constituição deste processo, entre elas: aquelas que facilitam e promovem laços de comunhão entre os grupos, instituições e organizações; as que entendem a vida como um processo permanente de aprendizagem e transformação e as que, por meio da solidariedade e do trabalho participativo, integram sua vida com a dos outros, na perspectiva de conquistar a autodependência.

Estas relações indivíduo-grupo guardam em si a conquista de graus crescentes de “autodependência” e colocam em jogo tanto os recursos externos como, sobretudo, os recursos internos, que são gerados para suscitar os novos processos sociais.

Esses recursos internos aludem, sobretudo, aos recursos não-convencionais que se referem em especial à capacidade do ser humano de mobilizar sua sensibilidade, imaginação, vontade e seu talento intelectual num esforço que se estende do desenvolvimento pessoal ao desenvolvimento social e que gera, assim, uma consciência integradora que vai do individual ao coletivo, transformando as potencialidades da pessoa em catalisadoras de uma energia social transformadora.

A planetaridade deve levar-nos a sentir e a viver nossa cotidianidade em relação harmônica com os outros seres do planeta Terra [...] As práticas humanas nesse processo de auto-organização cósmica permanente nos levam ao desenvolvimento de atitudes básicas de abertura, interação solidária, subjetividade coletiva, equilíbrio energético e formas de sensibilidade, afetividade e espiritualidade (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 37-38).

A planetaridade, como categoria social para a participação cidadã no novo cenário mundial, acontece pela substituição de uma ordem estratificada, linear, seqüencial, hierárquica, masculina e dominante por outra ordem flexível, coordenada, complexa, interdependente, solidária e auto-reguladora. Esta última é resultado do processo, da cotidianidade, do acontecer que se caracteriza pela flexibilidade, dinamismo, globalidade e, conseqüentemente, pela participação responsável. O caminho para alcançar este transcender,

segundo Morin (2006, p. 89) está na reforma do pensamento: “é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”.

Apesar das exigências do paradigma do novo cenário mundial, a prática social continua em disputa com o discurso proferido. Continuamos manipulando dois discursos que correm de forma paralela com o perigo de não se encontrar: o discurso proferido com sentido único e hegemônico, que com frequência obedece a causas bastante distintas da vida cotidiana dos grandes setores; e o discurso do processo de demanda, diverso e pluricultural, cuja formulação depende de muitas circunstâncias sociais e de matizes e necessidades que têm a ver diretamente com cada uma das pessoas, comunidades, grupos, povos, culturas e etnias (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002).

O confronto desses dois discursos pela reflexão nos obriga a esclarecer quais são as estratégias e procedimentos pedagógicos que, a partir da cotidianidade, nos asseguram uma inter-relação e complementaridade e, conseqüentemente, uma auto-organização. As discussões concentradas nas Grandes Declarações Mundiais (Declaração – Eco 92, Carta da Terra, Declaração Universal dos Direitos Humanos) são, sem dúvida, referenciais importantes, oportunos e necessários ao desenvolvimento planetário e se constituem indicadores no processo de formação humana.

É consenso mundial que tais discursos têm grandes significados no que se refere ao compromisso político e social. Esta compreensão fortalece as iniciativas humanas em função de planejar estratégias e ações a serem seguidas pelos cidadãos planetários. Tal responsabilidade deve ser assumida tanto pelos governos como pelos organismos não-governamentais, e constitui um despertar e também um alerta à participação e à responsabilidade de todos, tanto a partir do plano individual como institucional e organizacional.

Porém, todas estas manifestações declaratórias constituem-se apenas como primeiros passos para caminhar em consonância às demandas reais da sociedade. Os fatos têm demonstrado que, muitas vezes, os discursos dos documentos distanciam-se muito, e às vezes até contradizem com o discurso do processo da demanda.

É necessário perceber, com clareza, as possibilidades e as limitações do Discurso das Declarações, das exigências e possibilidades do Discurso da Demanda, já que a ambos correspondem pedagogias diferentes. A Pedagogia da Declaração encerra metodologias expositivas, declaratórias, enunciativas e, em última instância, verticais, impositivas, não-motivadoras e, em conseqüência, com ênfase voltada para as mensagens, os conteúdos. A

Metodologia da Declaração não enfatiza os interlocutores como sendo protagonistas que, a partir de sua cotidianidade, têm que se apropriar das “verdades” ecológicas (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002).

A Pedagogia da Demanda, por partir dos protagonistas, busca, em primeira instância, a satisfação das necessidades não-satisfeitas desencadeando, em conseqüência, um processo imprevisível, gestor de iniciativas, propostas e soluções. O discurso da demanda emerge do acontecer vivencial, é flexível, não-estruturado e processual, por depender de muitas circunstâncias derivadas da própria sustentabilidade e da imensa gama de cotidianidades. Neste processo, o sentido não emerge das proposições teóricas ecologistas (Declarações), mas do acontecer dinâmico dos problemas sentidos na cotidianidade e da busca de elementos satisfatórios à sua resolução. Esta é razão através da qual tais processos estão sempre vinculados aos interesses e urgências dos grupos e coletividades.

De acordo com Gutiérrez e Prado (2002), a nova dimensão da educação própria do processo da demanda deve procurar sempre a construção de um presente capaz de projetar um futuro melhor. A demanda como fenômeno educativo detém aspectos indicadores que devem estar em evidência, são eles: a) *Dimensão sócio-política* – insere a participação popular na formulação das demandas, valoriza o sujeito individual ou coletivo que participa da construção da sociedade civil; b) *Dimensão técnico-científica* – sugere a elaboração de demandas fundamentadas nos aspectos científicos e técnicos; c) *Dimensão pedagógica* – na qual o fazer nasce da cotidianidade em quatro momentos diferenciados: sentir a necessidade e perceber o problema, objetivar a realidade para conhecê-la e atribuir-lhe significado, analisar as causas e conseqüências e propor os elementos de satisfação; d) *Dimensão espaço-temporal* – nesta dimensão, é importante entender a educação como processo, reconhecer os diferentes ritmos de aprendizagem e respeitá-los, não forçar ninguém a inserir-se no processo, considerando que o fazer emerge da cotidianidade, compreender que o interesse é pelos processos que se abrem à reflexão, inerente ao imprevisível.

São estas dimensões do processo da demanda que devem estar presentes nos programas de formação e capacitação dos responsáveis e dos coordenadores de grupos, instituições e de organizações envolvidas nos processos para concretizar o cidadão planetário. Nesta perspectiva, Gutiérrez e Prado (2002, p. 52) enfatizam: “o discurso da demanda é o da cotidianidade: esse é lugar, é o espaço privilegiado que torna possível passar do discurso da declaração tempo educativo para o desenvolvimento sustentável”.

O que interessa não é tanto a demanda, mas o processo que a gera. A educação que se dá ao longo do processo é o que torna possível a cada pessoa a apropriação de sentido, a

geração de relações significativas e a ativação de forças e potencialidades necessárias a todo grupo que está em processo.

Cada pessoa descobre que é livre na medida em que descobre seus limites e decide atuar neste limiar e não apoiado nos limites dos outros. [...] A educação para a liberdade e a autonomia na medida em que é dimensionada na perspectiva das inúmeras e incontáveis relações que se auto-eco-desorganizam ininterruptamente ganha uma dimensão planetária (KEIM, 2004, p. 12-13).

O desafio humano atual é vivenciar os princípios da “Carta da Terra” no cotidiano. Tornar esta proposta possível depende da participação ativa e da construção de uma sociedade sustentável, através de processos coletivos de educação, que envolvam os cidadãos planetários na tomada de consciência de que nisto está o futuro da terra e, conseqüentemente, da humanidade.

A humanidade é, portanto, desafiada a promover mudanças pessoais, sociais e institucionais, no sentido de possibilitar a criação de espaços facilitadores e férteis para a construção de sociedades sustentáveis.

A sustentabilidade tem, em sua essência, um componente educativo bastante visível: cuidar do meio ambiente, de si e dos outros, e entender o mundo em termos de relações e encadeamentos, o que depende de uma consciência ecológica e esta se constitui através da educação. Uma educação que promova aprendizagens com sentido, centrada na relação entre os sujeitos que aprendem juntos a conhecer, a fazer, a ser; que oriente uma forma de pensar a vida cotidiana, que estimule pensar a prática.

Neste sentido, Gutiérrez e Prado (2002) propõem a ecopedagogia como uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. A ecopedagogia surgiu no seio do movimento sócio-histórico do qual fazem parte o movimento ecológico e o da “Carta da Terra”. Um dos desafios da ecopedagogia é educar para a cidadania planetária. Uma educação que conduza à construção de uma “cultura da sustentabilidade”. A dimensão planetária, entendida desta forma, fundamenta-se numa premissa básica, exigindo que os equilíbrios dinâmicos e interdependentes da natureza se dêem, harmonicamente, integrados ao desenvolvimento humano. A cultura de sustentabilidade e a cidadania ambiental planetária serão os resultados do fazer pedagógico que viabilize a aprendizagem a partir da vida cotidiana.

Com base nesta concepção, Gutiérrez e Prado (2002) apresentam alguns princípios pedagógicos chamados por eles de chaves pedagógicas, através das quais as estratégias,

procedimentos e atividades educativas estejam inseridos para legitimar e garantir a intencionalidade dos processos. Tais princípios concentram as seguintes idéias: que o fazer pedagógico atua como processo contínuo de criação de possibilidades; que a flexibilidade nas práticas da vida cotidiana promove a constituição de novas relações; que o caminhar em atitude de aprendizagem faz desenvolver as próprias capacidades; que o caminhar como processo produtivo se realiza na interlocução, constituindo a própria essência da aprendizagem.

A “Carta da Terra”, como documento orientador de princípios éticos globais e com o intuito de alcançar a sustentabilidade só terá, concretamente, a repercussão desejada, mediante uma utilização conduzida por processos pedagógicos com preocupações também globais, que abram e sigam caminhos para a sociedade planetária e que respondam de forma mais adequada aos sinais indicadores deste processo emergente.

Indicadores que apontam valores em clara contradição com muitas expressões, “verdades”, “princípios” e “valores” de uma sociedade economicista, mecanicista, dicotômica, moralista, patriarcal e hierárquica. Os pressupostos teóricos e metodológicos a serem conquistados, nesta era planetária, referem-se mais à qualidade que à quantidade, mais à vida da pessoa que à produção massiva e ao consumo irracional.

Seguir caminho para a sociedade planetária exige, segundo Gutiérrez e Prado (2002), atender aos melhores e mais adequados sinais indicadores de processo, pois é importante rever e avaliar aqueles já consagrados pela tradição e pelo costume, sobretudo aqueles que estão ou podem estar em contradição com os exigidos pelo paradigma emergente.

Nesta perspectiva, os autores apontam alguns indicadores pertinentes ao processo, entre eles destacam-se: a tendência às micrororganizações autônomas e produtivas como possibilidades de conformar a nova sociedade planetária; o conhecimento, constituído de forma participativa, que promove buscas para uma sociedade melhor; a necessidade de inserir-se no jogo e sentir o outro, interagir com ele orientado pelo respeito às autonomias e aos valores éticos básicos; entender a participação democrática como essencial para a construção da cidadania planetária e o respeito à diversidade humana (biológica e cultural), que é a chave da coexistência.

A construção do cenário desta era planetária seguiu um percurso caracterizado pela sensação humana desconfortante de incertezas, isolamento, fragmentação, impotência e desrespeito.

Por outro lado, serviu de base para a emergência de novas capacidades em pessoas que, atualmente, refletem, reagem e buscam alternativas que atendam aos desafios deste

século. A reflexão acerca destas questões e do futuro da humanidade tem sido alvo das preocupações de muitos cientistas, filósofos, sociólogos e educadores, em geral, no sentido de levantar as demandas – desafios deste século e propor caminhos para ajudar a humanidade nesta sua itinerância. Desta forma, são visíveis várias tendências epistemológicas e pedagógicas que se movimentam no âmbito de tais preocupações.

O entendimento sobre a força das conseqüências do período moderno, na perspectiva de re-construção de nossas vidas, no presente e para o futuro, tornou-se a necessidade maior na constituição de seres com espíritos aptos a apreender seus problemas fundamentais e globais.

#### 4.1.2 A educação como via de acesso à sustentabilidade

O principal objetivo da educação na era planetária é educar para o despertar de uma sociedade-mundo. Não é possível, entretanto, compreender a possibilidade de uma sociedade-mundo, que supõe a existência de uma civilização planetária e uma cidadania cosmopolita, sem compreender o devir da planetarização da humanidade e o desafio de sua governabilidade (MORIN, 2007, p. 63).

A responsabilidade humana com os desafios desta era planetária vincula-se a compromissos que, de certo modo, antecedem ou ocorrem simultaneamente, e que se configuram como tensões a ultrapassar e que devem ser encaradas por se encontrarem no centro da problemática do século XXI.

Para responder ao conjunto das missões da educação nesta era planetária, a UNESCO, em parceria com o Ministério da Educação e do Desporto, publicou no Brasil o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, sob o título “Educação – um tesouro a descobrir”, conhecido como “Relatório Jacques Delors”. O referido relatório foi elaborado durante o período de março de 1993 a setembro de 1996 e para o qual contribuíram vários especialistas de todo o mundo.

Trata-se de uma obra de referência mundial, que expressa o pensamento da UNESCO no campo da educação. Traz uma contribuição às políticas educacionais de todos os países, pela pertinência de suas propostas na perspectiva de ajudar a edificação de um novo cenário na educação. Além de um quadro prospectivo, o Relatório propõe reflexões profundas e orientações pertinentes a um novo conceito de educação. As teses defendidas no Relatório

referem-se ao desenvolvimento humano entendido como a evolução da “capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades” (DELORS, 2006, p. 9).

Está presente neste documento a idéia de uma educação fundamentada em quatro pilares do conhecimento: Aprender a Conhecer; Aprender a Viver Juntos; Aprender a Fazer e Aprender a Ser. Estes constituem a base epistemológica para a construção de um novo paradigma que conduzirá a educação do século XXI.

A compreensão e o entrelaçamento destes pilares epistemológicos concedem à educação a possibilidade de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal. Exige que sejam desenvolvidos novos valores à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, dá efetivamente, a cada um, os meios de compreender o outro na sua *unitas multiplex*, de compreender o mundo na sua marcha planetária incerta.

Estas conexões devem orientar qualquer reflexão sobre a educação de modo que haja convergências entre as exigências científicas e técnicas, entre o conhecimento de si mesmo e do meio ambiente e o desenvolvimento de capacidades que permitam, a cada ser, agir enquanto membro de uma família e como cidadão ou produtor.

A educação, ao longo de toda a vida, parece ser mais apropriada para responder aos desafios desta era planetária. É preciso caminhar para uma sociedade da aprendizagem (MORAES, 1997), na qual a idéia de educação permanente deve ser repensada e ampliada, pois além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (DELORS, 2006).

Uma das tarefas essenciais da educação é promover a compreensão da crescente complexidade dos fenômenos mundiais para, assim, entender o sentimento de incerteza que suscita. Fazer a interdependência real, a solidariedade desejada. Facilitar uma compreensão verdadeira dos acontecimentos é, também, vislumbrar para além da visão simplificadora ou deformadora transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social. É converter informações em conhecimento pertinente para ajudar cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança constante.

A educação deve, pois, ajudar a nascer um novo humanismo, com um componente

ético, essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações. Respeitar tudo isto é contrabalançar, é pensar uma globalização em que não apenas se observem aspectos econômicos ou tecnicistas. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo, constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

Para este cenário prospectivo, uma resposta puramente qualitativa à necessidade de educação – uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível, nem mesmo adequada. É necessário, segundo Morin (2006, p. 21-22), dispor de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; e de princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. O desenvolvimento das aptidões gerais da mente permite o melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas.

É importante destacar, em conexão com Dale (2004), que o desenvolvimento dos processos educativos não pode estar condicionado a modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que a fatores nacionais distintivos. Este modelo caracterizaria, segundo o autor, o princípio de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” - CEMC - na qual as instituições são pensadas como instâncias culturais, fundadas na racionalidade, no progresso, no individualismo e na justiça. As instituições atuam no sentido da racionalização do mundo social e da expansão das competências e direitos do indivíduo.

A concepção deste modelo organizativo para a educação procura mostrar as ações das forças supranacionais, as causas determinantes da incorporação de um modelo ocidental (e pretensamente) de mundo e as conseqüentes absorções educacionais provenientes desta formatação (SCOCUGLIA, 2008).

Em contraposição e ocorrendo em par com a tese da “Cultura Educacional Mundial Comum”, está a tese de uma “Agenda Globalmente Estruturada da Educação” - AGEE - proposta por Dale (2004). Esta, por sua vez, compartilha pontos em relação à anterior, conforme expressa Scocuglia (2008, p. 40): “ambas argumentam sobre a influência das forças supranacionais sobre as políticas educacionais dos Estados-Nações, reconhecendo que os quadros interpretativos nacionais são moldados, quer supra-nacionalmente, ou nacionalmente”. Por outro lado, apresenta diferenças fundamentais que residem nas compreensões da globalização e da educação e nas relações entre elas (DALE, 2004). Para melhor compreensão, o autor enfatiza:

[...] a diferença fundamental entre as duas abordagens reside na compreensão da natureza do fenômeno global. Para o CEMC, trata-se de um reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente em torno de um conjunto



particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna. Para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio (DALE, 2004, p. 436).

Neste contexto, pela concepção da Cultura Educacional Mundial Comum, o caráter político da educação está estritamente subordinado ao econômico. Enquanto na abordagem proposta por Dale (2004) os aspectos econômicos integram-se ao político e cultural e, desta forma, a educação não é apenas um campo de influência do setor econômico, mas um processo significativo para orientar as dinâmicas que envolvem as globalizações.

É necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer os primeiros conhecimentos, e de adaptar-se a um mundo em mudança. Neste sentido, há, efetivamente, necessidade de um pensamento que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais; que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente, solidárias e conflituosas; que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade. É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É importante enfatizar que a reforma do pensamento partiria dos antecedentes na cultura das humanidades, na literatura, na filosofia e é preparada nas ciências (MORIN, 2006, p. 88-89).

Os quatro pilares fundamentais aos processos educativos propostos no Relatório Delors (2006) - “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos”, “aprender a ser” - constituem os princípios do conhecimento e cada um deles deve ser trabalhado igualmente no âmbito das proposições educativas para que a educação possa ser uma experiência global, no plano cognitivo e prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro de uma sociedade. Nesta perspectiva, os processos educativos propostos para esta era devem incorporá-los de forma integral e desenvolvê-los sob orientações epistemológicas que respondam às demandas do presente e do futuro, com vistas à construção de seres conscientes de seu papel na sociedade e no planeta.

#### 4.1.3 Os quatro pilares para a educação do futuro sob o enfoque das formulações teóricas de Edgar Morin, Paulo Freire e Axel Honneth

À educação compete-lhe, simultaneamente, encontrar e assimilar as referências que impeçam as pessoas de ficarem submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e agitado (DELORS, 2006, p. 89).

Pensar a educação do presente e do futuro como processo que deve ser desenvolvido ao longo da vida é reconhecer a necessidade de repensar sobre sua intencionalidade e racionalidade e a qual projeto de sociedade/mundo se destina; sobre a constituição de processos, práticas pedagógicas e epistemologias. É necessário situá-la no âmbito das demandas e tensões que compõem os desafios do século XXI.

Nesta perspectiva, algumas categorias teóricas precisam ser incorporadas ao fazer educativo para a construção contínua da pessoa humana, dos saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir, da sua compreensão sobre o seu papel de ser e estar no mundo.

Os quatro pilares para a educação do futuro apontados no Relatório Delors (2006) constituem princípios orientadores que, para influenciarem de forma efetiva na condição de guia-suporte dos processos educativos, devem apresentar-se ricos em possibilidades múltiplas, que reconhecem o ser humano na sua condição biodiversa, no seu contexto, na sua multidimensionalidade, na sua unidade/diversidade (MORIN, 2000). Trata-se de princípios ricos em viabilidades, e que reconheçam o ser humano em suas múltiplas dimensões, como condições que contribuem para que a educação seja capaz de produzir na humanidade a capacidade de conduzir seu próprio desenvolvimento, que seja autônomo, pense complexo e lute por seu reconhecimento social, no sentido de estabelecer relações/ações dialógicas consigo mesmo, com o outro e com o mundo (FREIRE, 1979; MORIN, 2006, 2007; HONNETH, 2003, 2007).

##### *4.1.3.1 Aprender a Conhecer*

O exercício de aprender a conhecer representa o pilar inicial da educação do futuro e um desafio da humanidade frente às profundas transformações vivenciadas na sociedade. Em

destaque, a predominância da difusão de dados e informações pelo advento da informatização e da globalização das telecomunicações a ela associada. Fato que demanda competências diversas para, a partir delas, construir conhecimentos pertinentes.

Para esta aprendizagem, o exercício da atenção, da memória e do pensamento deve convergir para desenvolver na pessoa a capacidade de compreender melhor o seu ambiente, considerando os aspectos multidimensionais de estímulo à curiosidade intelectual, ao senso crítico – habilidades indispensáveis para a construção da autonomia nas habilidades de organizar saberes, dialogar coletivamente, problematizar realidades postas, contextualizar.

Aprender a conhecer significa, simultaneamente, um meio e uma finalidade da vida humana. Meio porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isto lhe é necessário, para viver dignamente, para desenvolver suas capacidades profissionais, para se comunicar. Finalidade porque o aumento dos saberes permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir (DELORS, 2006).

Ao se constituir como pilar da educação, esta habilidade de conhecer se organiza pelo itinerário humano na busca do conhecimento do mundo como mundo; e, de acordo com Morin (2006), esta competência representa o desafio universal de todo cidadão nesta era planetária, na tentativa de encontrar respostas às questões atuais. Como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Para articular e organizar os conhecimentos e, assim, reconhecer os problemas do mundo, é necessário reformar o pensamento, realizar uma reforma paradigmática, que fundamenta a aptidão para organizar o conhecimento e torná-lo pertinente (MORIN, 2006).

Nesta perspectiva, merecem destaque os conceitos de reconhecimento e reificação postulados por Honneth (2003, 2007), que possibilitam uma reflexão profunda sobre o processo de construção do conhecimento fundada na intersubjetividade. Esse autor concebe o reconhecimento como “uma prévia atitude de aceitação de determinadas qualidades ou capacidades de outras pessoas e de si próprio.” Defende a tese de que, “na relação do homem consigo mesmo e com o mundo, há uma postura de apoio, de reconhecimento, que precede tanto genética quanto categorialmente todas as outras atitudes” (HONNETH, 2007, p. 51)

Partindo desta concepção, em atitude de reconhecimento, o sujeito atua de forma ativa e cooperativa, tendo os objetos como produtos do fazer humano e as interações sociais como efeito de parcerias ativas dos seres entre si. É, pois, a atitude ativa do sujeito identificada por Honneth (2003) como a categoria “reconhecimento”.

Por outro lado, o esquecimento do reconhecimento é uma forma de reificação, conceito que se caracteriza pelo comportamento que entende as circunstâncias de forma atrofiada, distorcida, em vista do esquecimento de uma práxis original, na qual o homem adotaria uma relação de implicação com respeito a si mesmo, aos outros e aos objetos em geral (HONNETH, 2007).

Neste contexto, a ausência do reconhecimento caracteriza a atitude reificada que leva o sujeito a construir o conhecimento acerca de objetos e do mundo por meio de atitudes não implicadas, sem cuidado, sem se sentir afetado pelas circunstâncias das relações pessoais consigo próprio e com os outros.

A tarefa de tornar o conhecimento pertinente é um dos grandes desafios da educação, pois o quadro que, atualmente, caracteriza os processos de construção dos saberes, revela a existência de amplas e profundas inadequações entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetárias.

Neste cenário de inadequações, tornam-se invisíveis os “elementos” essenciais ao conhecimento, entre eles: o contexto (situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentidos), o global (além do contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional), o multidimensional (considera as dimensões cognitivas, social, afetiva e ética), o complexo (enfrenta a complexidade; reconhece um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto e o contexto; entre as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si) (MORIN, 2000).

Associa-se a estas concepções a preocupação expressa nas obras de Freire (1979, 1996, 2007) em relacionar o ato de conhecer e o conhecimento com o processo de realização do ser humano, referindo-se à sua ontologia de “Ser Mais”; em mostrar que a construção do conhecimento se dá de forma integradora, interativa e dialogal entre a experiência da vida prática e a organização crítica dos saberes; no entendimento de que a educação é um processo de produção e reprodução do saber e que apreender conhecimentos implica mudança de atitudes, saber pensar, criar vínculos e estabelecer relações; insistir na perspectiva de uma educação problematizadora, de caráter reflexivo, num ato e desvelamento da realidade.

Neste processo, o reconhecimento é constitutivo das experiências intersubjetivas e estas são determinantes de atitudes implicadas na produção do conhecimento, pois, segundo Honneth (2007, p. 93), “[...] na medida em que em nossa execução do conhecimento perdemos a capacidade de sentir que este se deva à adoção de uma postura de reconhecimento, desenvolveremos a tendência a perceber aos demais homens simplesmente

como objetos insensíveis”.

Esta idéia se coaduna com a concepção de Freire (1979) ao pensar o conhecimento como o resultado de atitudes ativas implicadas nos contextos que envolvem os sujeitos.

Na postulação freireana, quanto mais se problematiza a realidade, mais se investiga, interage e desvela, ampliando assim a possibilidade de conhecer pela construção de respostas. Diante do exposto, o processo que envolve o pilar educativo referente a “aprender a conhecer” acompanha as pessoas ao longo da vida, através da incessante tentativa de “ler o mundo” e conduz ao exercício da problematização, da análise e da compreensão da realidade em que se insere.

A partir da leitura do mundo, as pessoas abrem-se aos diferentes objetos cognoscíveis, presentes no seu contexto, avançam em suas percepções já elaboradas e, assim, vão aprendendo a conhecer e ampliando o conhecimento. Conhecimento este tão inacabado quanto o ser humano em sua construção histórica. O “movimento” de aprender a conhecer nasce de uma inquietação questionadora, do desejo de conhecer, se realiza na dialogicidade coletiva, transcende um pensar ingênuo, dinamiza-se pela busca permanente da compreensão do mundo e configura-se inacabada (FREIRE, 1979).

Em vez de destruir as curiosidades naturais a toda consciência que desperta, seria necessário partir de interrogações primeiras. O que é o ser humano? A vida? A sociedade? O mundo? A verdade? Um programa interrogativo que parta do ser humano contribui para que, desde o princípio, ciências e disciplinas reunidas e conectadas umas às outras promovam o elo entre os conhecimentos parciais e um conhecimento do global (MORIN, 2006).

Por outro lado, as áreas se distinguem e ganham autonomia e, neste processo, é preciso aprender a conhecer (a separar e unir; analisar e sintetizar, ao mesmo tempo). Daí em diante, será possível aprender a considerar as coisas e as causas. As primeiras (coisas), como sistemas que constituem uma unidade, as quais englobam diferentes partes como entidades inseparavelmente ligadas a seu meio ambiente, que só podem ser realmente conhecidas quando inseridas em seu contexto. E as segundas (causas), como algo mútuo inter-relacionado, uma causalidade circular (retroativa, recursiva), como as incertezas da causalidade (porque as mesmas causas não produzem sempre os mesmos efeitos, quando os sistemas que elas afetam têm reações diferentes, e porque causas diferentes podem provocar os mesmos efeitos). Desta forma, será formada uma consciência capaz de enfrentar complexidades (MORIN, 2006).

Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer constituem habilidades indissociáveis, além de se iluminarem mutuamente. O caráter cognitivo do fazer se expressa, por um lado, nas

relações que tecem as atividades humanas desta era planetária, entre elas: informatização, teleparticipação, competência pessoal e profissional; e, por outro lado, na construção de uma pessoa autônoma nas habilidades de dialogar, interagir, selecionar informações e transformá-las em conhecimento pertinente, capaz de agir considerando a multidimensionalidade que envolve o ser humano e, por fim, tornar-se sujeito social ativo.

#### *4.1.3.2 Aprender a Fazer*

Este processo pedagógico é considerado pela UNESCO como segundo pilar para a educação deste século está apresentado no Relatório Delors (2006) sob dimensão e conotação bastante específica, enfatizando a preparação das pessoas para o processo de produção, numa prospecção utilitária dos saberes.

Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar ao aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro, quando não se pode prever qual será a sua evolução? (DELORS, 2006, p. 93).

Contudo, o saber fazer numa perspectiva mais abrangente constitui uma tarefa da educação no sentido de situar o homem como sujeito ativo do processo de sua aprendizagem e de seu papel na sociedade. E este sujeito deve ser encarado como um ser dinâmico e responsável pelo percurso de sua formação (FREIRE, 1996; MORIN, 2000; HONNETH, 2003).

A educação, ao conceber tal missão, precisa estar fundamentada numa Racionalidade Complexa, numa Razão Dialético-Dialógica que possibilite, ao sujeito, caminhar por métodos (estratégias) que sejam resultado da atividade pensante, cuja prática revele sua capacidade de aprender, de (re) inventar e de criar (MORIN, 2007). Esta concepção é também tomada por Freire (1979, 1996) por entender que o pensamento não é um mero reflexo das materialidades, mas uma expressão da prática humana, a partir da dialogicidade.

É necessário, neste movimento, visualizar o sujeito humano como integrante do mundo vivido, que vive e atua e que constrói a si mesmo e ao mundo, que determina os rumos da sociedade. Estas características, inerentes à condição humana, precisam ser potencializadas a partir de processos educativos que sejam mais flexíveis, não fragmentados,

transdisciplinares, multidimensionais, dialógicos, inter-retroativos e humanizantes. Nesta perspectiva, a planetarização do sujeito, a auto reflexão histórica, a complexidade das relações humanas e a luta por reconhecimento na construção de uma sociedade-mundo estarão no cerne da educação necessária para enfrentar os desafios deste século, cujos eixos estratégico-diretores, de acordo com Morin (2007), encontram-se configurados por um princípio estratégico fundamental: “Compreender e sustentar” nossas finalidades terrestres – o que, complementado por Freire (1996), significa fortalecer homens e mulheres para a sobrevivência da espécie humana e para o prosseguimento da hominização.

Como forma de materialização da cidadania planetária nos processos de aprendizagens, Morin (2007) anuncia seis eixos estratégico-diretores no fortalecimento das atitudes e aptidões dos seres humanos enquanto cidadãos do mundo. Eixos que se coadunam com a pedagogia freireana, a saber, pilares como diálogo, hominização, resistência, cidadania, liberdade, conscientização; e com a teoria do Reconhecimento de Honneth (2003), que aponta o respeito e a auto-estima como atitudes positivas, em que o sujeito se sente reconhecido por suas qualidades específicas e se torna capaz de buscar sua auto-realização.

O primeiro eixo estratégico-diretor é o “conservador/revolucionante” – que consiste em aprender a perceber e gerar dois esforços que, para o pensamento complexo, são antagônicos e complementares. Nesta estratégia, é preciso promover ações de conservação para fortalecer a capacidade de sobrevivência da humanidade e, ao mesmo tempo, promover ações revolucionárias para criar as condições nas quais a humanidade dimensione de forma ampla as relações entre os homens e a tecnoburocracia, entre sociedade e natureza, entre homens e conhecimento. De acordo com Freire (1996), a ação ontológica do ser humano é de ser sujeito e, desta forma, este sujeito precisa ser visto como um ser ativo, dinâmico e co-participativo em sua formação.

O segundo eixo estratégico-diretor consiste em “progredir resistindo”, o que orienta as atitudes de resistência de cidadania contra o retorno e a persistência das condições de desrespeito humano à vida humana (ódio, dominação, desumanização, desprezo, desnaturalização, opressão) e que acompanha a história das civilizações. Resistir, neste contexto, torna-se condição conservadora da vida humana e condição revolucionária que possibilita, em conjunto, o processo da hominização. Há, portanto, um vínculo recursivo dialógico entre resistência, conservação e revolução.

A educação deve ser um processo consciente de tomada de decisões para que suas potencialidades e capacidades sejam usadas plenamente. O poder de reflexividade humana possibilita o sujeito descobrir-se, conquistar-se e se tornar construtor de sua destinação

histórica (FREIRE, 1979). A partir da teoria do Reconhecimento de Honneth (2003), a compreensão deste eixo estratégico está representada na luta que o indivíduo abraça para defender sua dignidade, preservar sua identidade a partir do e com o outro, desenvolvendo formas de atuação social em resposta às situações de desrespeito e degradação do tecido social e humano.

Como terceiro eixo estratégico-diretor enquadra-se o que permite “problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a idéia de subdesenvolvimento” – a partir desta estratégia é possível problematizar e favorecer as idéias que permitirão repensar o conceito de desenvolvimento, a partir das experiências do século passado e criar condições para a emergência de uma civilização planetária. O desenvolvimento deve ser concebido de forma antropológica, onde a idéia do progresso como certeza histórica seja abandonada. Desta forma, o desenvolvimento supõe as autonomias individuais, ao mesmo tempo em que se efetiva o crescimento das participações comunitárias locais e planetárias. É preciso tomar consciência de que o subdesenvolvimento dos desenvolvidos é um subdesenvolvimento moral, psíquico e intelectual. Acrescenta-se a isto a emergência do desenvolvimento das autonomias individuais, das liberdades, das comunicações, as assistências e solidariedades sociais.

A educação deve colaborar com os esforços que se impõem para repensar o desenvolvimento, que conduzam a repensar criticamente a idéia, também subdesenvolvida, do subdesenvolvimento. Tal pensamento ignora as eventuais possibilidades de valorização de virtudes e riquezas culturais. É justamente este subdesenvolvimento mental o que não conseguimos superar, porque não temos consciência dele. Esse eixo estratégico deve permitir a percepção e a compreensão do subdesenvolvimento mental, psíquico, afetivo, humano. É preciso viver com compreensão e solidariedade sem ser explorado, insultado ou desprezado.

Este eixo se coaduna com a proposta pedagógica de Freire (1979), cuja preocupação básica na busca de mudança de uma sociedade de iguais e a educação assume o compromisso da conscientização. Neste sentido, combate a concepção do pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade. Nesse terreno em que ele analisa as possibilidades e as limitações da educação, “nasce um pensamento pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade”.

Freire (1979) reforça ainda que, na estrutura social, não há estabilidade nem mudança da mudança. O que há é a estabilidade e a mudança de formas dadas. Por isso, se observam



aspectos de uma mesma estrutura, visivelmente mutáveis e contraditórios que, alcançados pela “demora” e pela “resistência” cultural, mantêm-se resistentes à transformação. Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o ser humano exerce sobre o mundo. Como um ser da práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico – cultural. E este mundo, produto de sua práxis, se volta para o humano, condicionando-o. Desta forma, a estrutura social é obra humana e, portanto, sua mudança compete a ela.

A busca pela mudança é estimulada por uma situação de insatisfação com a realidade posta e, neste caso, segundo Honneth (2003), as experiências individuais de desrespeito são consideradas importantes para um grupo inteiro de indivíduos, o que pode levar a coletividade a reivindicar relações sociais justas, concedendo a identidade coletiva ao movimento organizado e mobilizador da mudança, na luta pelo reconhecimento social.

O quarto eixo estratégico-diretor considerado é o que permite o “regresso (reinvenção) do futuro e a reinvenção (regresso) do passado”, para o qual faz-se necessário revitalizar a relação passado/presente/futuro, compreendendo que cada termo se alimenta dos outros e, portanto, devem ser respeitados sem hipertrofiar nenhum deles. Renovar e ampliar a complexidade da relação passado/presente/futuro deve estar inscrito como uma das finalidades (metas) da educação.

O quinto eixo estratégico-diretor para a “complexificação da política e para uma política da complexidade do devir planetário da humanidade” orienta que a educação terá de facilitar a percepção e a crítica da falsa racionalidade da política, que não considera as necessidades não-quantificáveis e não-identificáveis pelas pesquisas. A incorporação do pensamento complexo na educação facilitará o nascimento de uma política da complexidade que se refere ao pensamento global e à ação local; expressando-se pelo duplo par: pensar global/agir local, pensar local/agir global (MORIN, 2007).

Através da concepção freireana, este eixo estratégico se conduz a partir de processos pedagógicos que eduquem os sujeitos para usar adequadamente sua liberdade, pensar e agir de forma crítica e reflexiva. À educação compete proporcionar ao sujeito a tomada de consciência da situação e oferecer-lhe instrumentos capazes de desnudar a realidade e, ao mesmo tempo, fazê-lo transpor a consciência ingênua para a consciência crítica. Assumindo a criticidade como prática, o sujeito torna-se autor do seu caminho na busca da transformação, pois a problematização, o diálogo e a ação reflexiva conduzirão o seu fazer no mundo (FREIRE, 1979).

O sexto e último eixo estratégico-diretor se refere ao aprender a fazer para “acivilizar

a civilização”. Esta estratégia parte do princípio de que é necessário reformar a civilização ocidental, que se planetarizou tanto em suas riquezas como em suas misérias, para alcançar a era da civilização planetária. A construção de novas entidades planetárias é o desafio da humanidade para a civilização de uma sociedade-mundo. A dinâmica geopolítica dessas entidades centra seus esforços no desenvolvimento dos imperativos de associação e cooperação. Exige a criação de redes associativas que possibilitem e alimentem uma consciência cívica planetária que, por sua vez, alimente a inter-relação e a recursividade entre o contexto local, o indivíduo e o contexto planetário.

#### *4.1.3.3 Aprender a Viver Juntos, Aprender a Viver com os Outros*

O terceiro pilar apontado no Relatório Delors (2006), representa uma das necessidades que, de forma mais urgente, precisa ser trabalhada, dado o quadro de desenlaces e degradações registrado nas sociedades contemporâneas. A história das civilizações, apesar de sempre ter ocorrido sob processos conflituosos, atualmente tem em destaque a emergência de novos elementos, como: morte ecológica, morte por biopatologias, imunodeficiências e autodestruição humana, que acentuam de modo espantoso o potencial de destruição no planeta. O desenvolvimento favoreceu a formação de enormes estruturas tecnoburocráticas que, por um lado, dominam e depreciam os problemas individuais, singulares e concretos, e, por outro, produzem a irresponsabilidade, o desapego (MORIN, 2007).

O enfrentamento deste cenário é um desafio à humanidade e à educação. Cabe construir, nos seres humanos, as competências e habilidades necessárias para favorecer o desenvolvimento da concepção complexa do gênero humano que agregue a tríade indivíduo/sociedade/espécie e faça emergir a consciência e o espírito propriamente humano, denominado por Morin (2000) de antro-po-ética, uma postura que se refere a decisões conscientes para assumir, em ações, a condição humana na complexidade do ser; para trabalhar em busca da humanização da humanidade e alcançar a unidade planetária na diversidade; respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo e desenvolver a ética da solidariedade e da compreensão (MORIN, 2007).

Ao buscar este objetivo, a educação, através de seus processos pedagógicos, concebe o ser humano como uma unidade complexa, a um só tempo, plenamente biológica e plenamente cultural. Tal afirmação é fortalecida por Morin (2000, p. 55), quando enfatiza que “todo

desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”.

Nesta perspectiva, na relação triádica indivíduo/sociedade/espécie, as interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura e que retroage sobre os indivíduos pela cultura. E a educação deste século tem por missão analisar e estudar a complexidade humana e seu destino multifacetado - espécie, indivíduo, histórico, cultural – todos conectados inseparavelmente.

Deve estar no cerne das preocupações da educação a forma como os cidadãos deste século refletem e compreendem sua condição humana no mundo, bem como a condição do mundo humano.

Conceber o mundo numa perspectiva humanizante é, atualmente, a meta que deve estar na pauta da educação do presente e do futuro. Contudo, o cenário atual de interpretação binária sobre o mundo revela: a violência se opondo à esperança; a humanidade observadora e impotente em relação àqueles que geram e alimentam os conflitos; grupos que alimentam preconceitos em relação a outros grupos e clima geral de concorrência, priorizando o espírito de competição e o sucesso individual.

Decorre deste panorama a ansiedade humana para encontrar alternativas que amenizem tal realidade. As experiências têm demonstrado que apenas pôr em contato e em comunicação membros de grupos diferentes (através de escolas comuns a casos específicos) não é suficiente para evitar conflitos e competições nos e entre os grupos, pois, muitas vezes, estes grupos, no seu interior, já vivem em disputa ou estabelecem relações desiguais entre seus membros. Cabe à educação promover tais aproximações, numa condição mais igualitária, com objetivos e projetos comuns, para que preconceitos e hostilidades possam desaparecer e dar lugar ao espírito de reconhecimento de si e dos outros, estabelecendo a cooperação e a solidariedade.

No Relatório Delors (2006) são apontadas duas vias complementares a serem utilizadas a fim de contribuir neste processo: a descoberta progressiva do outro e a participação em projetos comuns. Para alcançar a descoberta progressiva do outro, a produção de conhecimento pertinente exerce um papel fundamental para a humanidade, pois, ao conceber a complexidade que envolve os saberes, os processos físicos, biológicos, sociais e culturais, as pessoas tomam consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos do planeta. Com isto, a descoberta do outro se dá pela descoberta de si mesmo e compete à educação ajudar ao ser humano a descobrir-se.

Neste processo, o diálogo, o contexto, o respeito e a argumentação são indispensáveis à educação do século XXI. De modo complementar e simultâneo, a segunda via – a participação em projetos comuns – revela-se uma alternativa apropriada para atenuar as diferenças e os conflitos inter-individuais. Trata-se de projetos que, respeitando a diversidade humana, ultrapassem as rotinas individuais e que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças, gerando a construção de novas identidades a partir da valorização das ações coletivas da luta pelo reconhecimento do ser como sujeito na sociedade. É um processo intersubjetivo no qual se constrói a formação da identidade pela luta por mútuo reconhecimento em relação aos outros. Nas palavras de Honneth (2003, p. 119-120):

[...] a formação do Eu prático está ligada à pressuposição do reconhecimento recíproco entre dois sujeitos: só quando dois indivíduos se vêem confirmados em sua autonomia frente ao outro, é que eles podem chegar de maneira complementar a uma compreensão de si mesmo como um Eu autonomamente agente e individuado.

“Aprender a Viver Juntos” exige o despertar da consciência solidária e da superação das incompreensões humanas. Educar para a compreensão é contribuir para o entendimento entre as pessoas e para a solidariedade intelectual e moral da humanidade. Duas formas de compreensão estão imbricadas nesta aprendizagem: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana ou intersubjetiva. A compreensão intelectual se volta para apreender em seu conjunto – o texto, o contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno –; passa pela inteligibilidade e pela explicação e a compreensão humana intersubjetiva, vai além da explicação e comporta conhecimento de sujeito a sujeito. O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos.

Compreender, segundo Morin (2000, p. 95) inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção de fenômenos das intenções individuais, tornando-se base para um movimento coletivo. Neste caso, experiências individuais de desrespeito, opressão e desesperança são concebidas pelo grupo inteiro de indivíduos e podem levar a coletividade a reivindicar um maior reconhecimento de relações justas entre os seres. Insere-se, neste contexto, uma luta pelas condições intersubjetivas da integridade do sujeito que se constrói a partir da relação com os outros (FREIRE, 1979; HONNETH, 2003).

Sendo assim, as experiências de desrespeito social (como privação de direitos) e a degradação de formas de vida são dimensões que fundamentam a luta pelo reconhecimento sob o viés dos esforços do grupo. Concebendo o reconhecimento nas relações com o mundo, e consigo mesmo, atitudes reificadas serão substituídas por posturas implicadas nos contextos e

preocupadas em cuidar de si, dos outros e do mundo.

A ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão; pede que se argumente; que se refute em vez de excomungar e anatematizar. De acordo com Freire (1979), se soubermos compreender antes de condenar, estamos no caminho da humanização das relações humanas. Nesta perspectiva, o autor recomenda o bem pensar e a introspecção como “práticas” que favorecem a compreensão. As experiências individuais de desrespeito permitem compreender igualmente as condições objetivas e subjetivas da complexidade humana; a segunda nos permite, através do auto-exame crítico, entender que somos seres falíveis, frágeis, inacabados e, desta forma, podemos descobrir insuficiências e que todos necessitamos de mútua compreensão.

#### 4.1.3.4 Aprender a Ser

O quarto pilar da educação consiste num princípio educativo que de forma mais profunda aproxima-se do princípio fundamental a ser perseguido na educação, que é contribuir para o desenvolvimento total da pessoa (espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade). No Relatório Delors (2006, p. 99-100) encontra-se expresso:

[...] todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida [...] Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.

Este ser complexo é biológico, psicológico e histórico. O ser humano, na concepção de Freire (1996) e Morin (2000) é, dialeticamente, unidade na diversidade, na medida em que a identidade única da espécie humana, dada pela cultura, não consegue apagar a multiplicidade das culturas. O homem se realiza plenamente como ser humano, com competência para agir, perceber, saber, aprender, mas não há mente (*mind*), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura. Há, portanto, uma tríade em circuito entre

cérebro/mente/cultura, em que cada um dos termos é necessário ao outro (MORIN, 2000, p. 53).

As interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura e que retroage sobre os indivíduos pela cultura. Nesta perspectiva, Freire (1979) enfatiza que o sujeito humano faz parte do mundo vivido, que age e constrói uma cultura e sua história, que cria valores e determina os seus rumos e os da sociedade. Portanto, é necessário pensar numa educação que situe o ser humano como sujeito do processo educativo – um ser ativo, dinâmico e participativo no processo de sua formação.

Este sujeito, caracterizado pelos seus poderes, suas capacidades, seus projetos e conduzido pela sociedade a responder aos desafios do mundo, vai fazendo história pela sua própria atividade criadora. Está no ser humano o poder de reflexão sobre si mesmo, de colocar-se numa certa realidade e buscar constantemente ser mais. Ao experienciar a auto-reflexão, pode descobrir-se inacabado – permanecendo em constante busca. Aqui está a raiz da educação. E o ser humano deve ser o sujeito de sua própria educação.

Aprender a Ser pode ser o resultado de um processo educativo que desenvolve na pessoa a capacidade de dizer a sua palavra, o seu pensar, de assumir sua condição humana que, mediatizada pelo diálogo, permite ao ser humano criar a sua identidade, expressar o seu ser; inserir-se no mundo inteligível e humano.

A educação é, desta forma, uma busca realizada por um sujeito que é o homem, uma busca permanente de si mesmo com outras pessoas que também procuram “ser mais” e em comunhão com outras consciências (FREIRE, 1979).

O desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até a morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade (DELORS, 2006).

A perspectiva de uma educação que se configure planetária deve ser orientada por bases que estejam para além dos modelos educativos tradicionais; que promova a reforma do pensamento, no sentido de considerar a complexidade que envolve a condição de ser humano, de religar saberes para construir conhecimentos pertinentes; que ultrapasse a esfera do individual para dar lugar ao coletivo, ao solidário; que reconheça o outro na sua uno/diversidade e que transcenda do local ao global para a construção de uma sociedade-mundo.

Este é o indício deste “modelo” de educação que, apesar de recomendado pelas propostas oficiais de educação, não alcançou, até então, sua materialidade efetivamente. Esta

já se revela, nesta era planetária, em alguns espaços educativos da sociedade como, por exemplo, nos espaços não formais que se inserem no grupo do terceiro setor, cujas ações são orientadas tendo como eixos-guias o contexto, a pluralidade, a subjetividade, o global e o complexo. Neste contexto, em evidência, situam-se as ONGs, consideradas entidades pioneiras no processo de articulação e difusão de uma educação global (SANTOS, 2006).

Para este fim, na luta por uma sociedade-mundo, mais justa e plenamente democrática, Freire (1996) aposta na possibilidade de concretização do que foi negado pela modernidade às camadas populares e no rechaço do absolutismo da razão técnico-econômica-instrumental, que atrofiou as possibilidades concretas da humanização. Portanto, os processos político-pedagógicos devem ser conduzidos pelos eixos da solidariedade, do coletivo, do diálogo como pedagogia, do respeito às diferenças, da criticidade do conhecimento docente.

## 5 A SUSTENTABILIDADE NO FOCO DAS ONGS

O ideal da sustentabilidade é uma das expectativas que alimenta o pensamento e o agir humano na busca de sociedades mais justas. Neste sentido, várias entidades concentram esforços para implementar atividades de intervenção social como forma de alcançar mudanças em realidades indesejadas. No texto deste capítulo, apresentamos as ONGs como expressão da uma sociedade civil que é re-significada ao longo da história, cujo desenvolvimento conceitual está ligado à noção de igualdade de direitos, autonomia, participação e cidadania. Refletimos acerca dos múltiplos cenários que envolvem as ONGs, discutindo sobre sua estrutura, funcionamento e tendências ideológicas. Destacamos, ainda, as organizações com projetos de ação social, voltados à sustentabilidade humana e planetária como objeto desta investigação. Situamos, por fim, de modo específico, a Ação Social da Diocese de Cajazeiras - ASDICA como agente social que contribui para a construção de processos educativos não convencionais, alternativos e compatíveis às demandas das sociedades contemporâneas.

### 5.1 A Sociedade Civil Re-Significada e a Re-Constituição das ONGs

A noção de sociedade civil tem variado ao longo da História. Neste capítulo, apresentamos uma organização cronológica deste tema, construída a partir das concepções indicadas por Vieira (1997), ao abordar a evolução conceitual de sociedade civil e o sentido re-configurado das ONGs.

De acordo com Vieira (1997), durante os séculos XVII - XVIII, o termo sociedade civil foi empregado por Hobbes e Rousseau para diferenciar a suposta condição de estado natural, onde os homens teriam vivido em liberdade, guiados apenas pelas paixões e necessidades – a *societate naturalis* – da sociedade regida por leis e dirigida por um corpo político onde liberdade e razão deveriam co-existir, – a *societas civilis* –, fundada na concepção de contrato social.

No século XIX o termo “sociedade civil” foi empregado por Hegel, para quem as regras de mercado são fundamentais para a estruturação da sociedade civil. Como os indivíduos e instituições privadas comportavam-se na sociedade civil segundo seus interesses próprios, a superação dessas limitações seria alcançada no e pelo Estado, que assume na



dialética hegeliana um papel preponderante, um “espírito absoluto” que organiza a existência real dos homens.

Segundo a compreensão de Vieira (1997), Hegel entendia que nem a família nem o Estado são capazes de esgotar a vida dos indivíduos nas sociedades modernas e a Sociedade Civil implica, simultaneamente, determinações individualistas e a procura de um princípio ético que jamais poderia vir do mercado, mas sim das corporações. Reconhece o papel desempenhado pelas organizações sociais – corporações, associações e comunidades na sociedade civil – na mediação do relacionamento político entre o indivíduo e o Estado. Além disso, reconhece a centralidade dos indivíduos conscientes e reflexivos na construção da sociedade civil moderna.

Ao contrário de Hegel, Marx (para quem a consciência é determinada pela existência social e não o contrário), defende que a sociedade civil não significa instituições intermediárias entre a família e o Estado, mas se reduz ao sistema de necessidades, isto é, à economia capitalista da sociedade burguesa vista a partir da contradição entre proprietários e não-proprietários dos meios de produção (VIEIRA, 1997).

Ainda segundo a percepção de Vieira (1997), na concepção moderna (Gramsci, Habermas, Cohen e Arato), a sociedade civil é parte do modelo tripartite que distingue: estado, mercado, sociedade civil como dimensões relativamente autônomas, dotadas de interesses e motivações diversas. Esta é percebida por Gramsci como lugar da organização da cultura, que propõe um entendimento multifacetário das sociedades modernas, enquanto interação de estruturas legais, associações civis e instituições de comunicação. A expressão “sociedade civil” foi empregada por Gramsci como um nível intermediário de socialização entre os grupos primários – os agrupamentos “naturais” em torno da família – e as normas racionalizadas do Estado. Nesta concepção, papel preponderante cabe aos partidos, que têm na sociedade civil uma centralidade determinante, análoga ao do Estado na sociedade política.

O contexto da redescoberta da idéia de sociedade civil é heterogêneo e, no âmbito das teorias do Estado, a questão latente é aquela que se refere às tentativas de formulação, em face da crise do intervencionismo, de novas formas de relação entre Estado e sociedade. Com respeito às teorias da democracia, o ambiente que alimenta este debate pode ser caracterizado pelo esforço de elaboração de um modelo de democracia que contemple a questão da autonomia vinculando-a a formas de organização liberal-representativas e participativo-democráticas (COSTA, 1994).

A noção de sociedade civil muda consideravelmente a partir dos anos 1970. Ela ressurge, principalmente, no Leste Europeu, como uma terceira via de oposição ao Estado

Soviético, depois do fracasso das tentativas de democratização na Hungria e na então Tcheco-Eslováquia. O objetivo dos movimentos sociais seria apenas a auto-organização da sociedade para forçar o Estado a uma reforma estrutural sem colocar em questão o controle do Partido Comunista sobre o aparato estatal. Daí a concepção de sociedade civil contra o Estado, presente na oposição polonesa da Solidariedade e também nos novos movimentos sociais do Ocidente. Por mais críticos que sejam do mercado e do Estado, tais movimentos não se organizam para acabar com eles, mas para fortalecer as formas societárias de organização.

Decorrem, desses movimentos, a idéia de sociedade civil pensada como “movimentos democratizantes, auto-limitados, que procuram proteger e expandir espaços para o exercício da liberdade negativa e positiva, e recriar formas igualitárias de solidariedade sem prejudicar a auto-regulação econômica” (COHEN; ARATO<sup>3</sup>, 1992 apud VIEIRA, 1997, p. 53).

Esta definição resgata em Hegel a idéia de um espaço político para a vida ética, em Marx a contradição entre o espaço da interação e o mercado, e em Gramsci a concepção da sociedade como esfera de reprodução da cultura. Mas, nenhum desses autores nos oferece um modelo capaz de localizar a sociedade civil no interior de sociedades complexas e multidiferenciadas (VIEIRA, 1997).

No contexto da modernização, a dominação da razão instrumental típica da ciência e tecnologia sobre as outras esferas sociais se materializou e a razão, vista pelo iluminismo como fonte de liberdade, acabou sendo usada como dispositivo de dominação. Em relação a isto, Habermas aponta o potencial emancipatório da Razão ao afirmar que a Modernidade é um projeto inacabado. Ele não aceita que a idéia de racionalidade fique reduzida à racionalidade instrumental – cognitiva da ciência, que dominaria as esferas do direito (racionalidade prático-moral) e da arte (racionalidade estético-expressiva). Para ele, no “mundo da vida” existe uma razão comunicativa que se opõe à “reificação” e “colonização” exercida pelo “sistema”. Esta razão comunicativa se encontra na esfera cotidiana do “mundo da vida”, constituída pelos elementos da cultura, sociedade e personalidade (VIEIRA, 1997).

Os processos de integração social próprios ao mundo da vida na definição de Habermas não podem, entretanto, sem outras mediações, ser integrados na idéia de sociedade civil. Trata-se de níveis analíticos distintos, explorados por Cohen e Arato dentro de suas especificidades. Na concepção destes autores o plano do mundo da vida corresponde a um reservatório de tradições e conteúdos comuns do qual se nutrem os membros de um grupo social nas suas vidas diárias. Ao mesmo tempo, o mundo da vida compreende os processos

---

<sup>3</sup> COHEN, J., e ARATO, A. *Civil Society and Political Theory*. MIT Press. Cambridge, 1992.

sócio-interativos correspondendo, no plano individual, ao processo de formação da personalidade (COSTA, 1994).

A razão comunicativa, fundada na linguagem, se expressaria na busca do consenso entre os indivíduos, por intermédio do diálogo. Já a razão instrumental predominaria no “sistema”, isto é, nas esferas da economia e da política (Estado) que, no processo de modernização capitalista, acabou dominando e “colonizando” o mundo da vida. A disputa do espaço social, nos pontos de encontro entre sistema e mundo da vida, constituiria a disputa política fundamental das sociedades contemporâneas. Habermas confere centralidade ao papel do Direito, que passaria agora a ancorar-se na Moral e não mais na Ciência. Caberia ao Direito, elemento essencial à estruturação da vida democrática, a elaboração e a regulação das normas, visando orientar a busca do consenso, pelo diálogo, na ação comunicativa (VIERIA, 1997).

A análise habermasiana visualiza a sociedade enquanto esfera, simultaneamente, pública e política, na qual a explicação da ação social se articularia com o movimento político de defesa da sociedade contra a penetração dos subsistemas nas formas comunicativas de ação. O sistema e o mundo da vida são atravessados pelas dimensões do público e do privado. No sistema, o público é o Estado, e o privado é a economia. No mundo da vida, o público é a participação política dos cidadãos e o privado é a família.

O conflito entre Estado e mercado, de um lado, e as estruturas interativas do mundo da vida, de outro, leva este último a se organizar em movimentos sociais fundantes da democracia que, para Habermas, é a institucionalização no sistema político das sociedades modernas dos princípios normativos da racionalidade comunicativa. A esfera pública é o local de disputa entre os princípios divergentes de organização da sociabilidade. Os movimentos sociais constituem os atores que reagem à reificação e burocratização, propondo a defesa das formas de solidariedade ameaçadas pela racionalização sistêmica (VIEIRA, 1997).

O autor refere-se, ainda, ao pensamento habermasiano, enfatizando que a esta discussão Habermas fornece contribuições importantes, pois leva em consideração quem são seus interlocutores neste debate. Para a Teoria Sistêmica, o sistema político, como todos os subsistemas, possui formas de ação e códigos próprios que não são traduzíveis e intercambiáveis com outros subsistemas. Cada subsistema, nesse contexto, entre eles o sistema político, mostrar-se-ia insensível aos custos que ele produz para os outros subsistemas, não havendo nenhuma instância onde os problemas da sociedade, como um todo, assumam consistência e relevância e sejam tematizados numa linguagem comum.

A esfera pública, para Habermas, é a caixa de ressonância dos problemas que devem

ser trabalhados pelo sistema político. O modelo no qual Habermas se apóia descreve o núcleo do sistema político nas democracias contemporâneas como nível onde encontram-se alojados os complexos institucionais da administração, o aparato judiciário e o conjunto de processos ligados à formação da opinião e da vontade democrática, a saber, complexo parlamentar, eleições, concorrência partidária etc.

Neste modelo, os procedimentos democráticos legais, situados no nível dos complexos parlamentar e judiciário, funcionam como eclusas que regulam o acesso dos fluxos comunicativos provindos da periferia aos centros decisórios. Para que determinado ponto de vista, apoiado em consensos públicos, ganhe como forma de poder político, é necessário que ele percorra tal sistema de eclusas institucionais até assumir o caráter de persuasão sobre membros autorizados do sistema político, determinando mudanças no comportamento destes.

A esfera pública, operando sobre as bases da intersubjetividade e do entendimento genérico, representa o nível onde se dá esse confronto de opiniões que disputam o recurso escasso da tematização e da conseqüente atenção dos tomadores de decisão. A disputa de idéias se dá em torno dos temas que irão, num acirrado processo seletivo, constituir-se como opinião pública.

Habermas distingue os atores que, no âmbito da esfera pública, representam os fluxos comunicativos transportados do mundo da vida, daqueles agentes sociais que apenas se utilizam da esfera pública para, valendo-se de recursos materiais e poder organizacional, influenciar o sistema político.

A sociedade civil, com o seu conjunto de associações voluntárias, independentes do sistema econômico e político-administrativo absorve, condensa e conduz de maneira amplificada para a esfera pública os problemas emergentes nas esferas privadas, no mundo da vida. Via esfera pública, onde se verifica a tematização de “problemas gerais” e processos horizontais, a sociedade civil procura permanentemente impedir que o sistema político restrinja o seu raio de ação às questões vinculadas aos interesses particularistas (COSTA, 1994). Desta forma, a esfera pública se constitui como o espaço intermediário, de debate e de disputa, onde as demandas sociais se apresentam e podem ou não serem canalizadas ao interior do sistema político-partidário, administrativo, parlamentar etc.

Na sociedade contemporânea, em que a informação e a comunicação de massas são partes do cotidiano das populações, diferentes níveis do saber e fazer acabam se interconectando. Neste sentido, é pertinente pensar nas conexões entre o pensamento filosófico e teórico com os movimentos culturais e ideológicos e destes com os movimentos sociais propriamente ditos.

O pensamento filosófico e teórico organiza, sob a forma de conhecimento, os pensamentos, os desejos, os projetos e as utopias e práxis subsequentes dos movimentos sociais; os movimentos culturais e ideológicos divulgam as novas idéias e criam novos adeptos; estas manifestações correspondem ao momento de integração da práxis com o projeto através de uma organização grupal. O problema social que o grupo enfrenta é o material concreto sobre o qual a mobilização trabalha. Contudo, o caráter e as formas de atuação poderão incorporar, em muito, os movimentos mais abrangentes, a exemplo de como o marxismo-leninismo, enquanto corrente filosófica teórica e ideológica, foi orientador fundamental dos principais movimentos sociais do final do século XIX e primeira metade do século XX – aqueles que traziam a classe operária como agente da transformação.

O anarquismo, mais como movimento cultural e espontâneo do que como um corpo filosófico ou teórico sistematizado, far-se-á presente no pensamento crítico contemporâneo, nas manifestações culturais, bem como na prática dos movimentos sociais propriamente ditos. Neste caso, os meios de comunicação de massa e os meios de locomoção têm contribuído para a desterritorialização de novos modelos culturais. Isto explicaria o caráter de limitação de espaço dos “novos movimentos sociais” (SCHERER-WARREN; KRISCARE, 1987).

A construção da identidade nestes “novos movimentos sociais” se dá a partir de dois fatos: o primeiro, *estrutural* – em que se dá o reconhecimento do povo das suas condições materiais no capitalismo contemporâneo e de suas variadas e sobrepostas formas de opressão, bem mais amplas do que os antagonismos que ocorrem no mundo das relações de produção; o segundo, *cultural* – em que a internacionalização de uma cultura crítica vem penetrando os movimentos populares. Crítica cujos princípios remontam ao anarquismo, tais como: democracia de base, livre organização, autogestão, direito à diversidade e respeito à individualidade, identidade local e regional e noção de liberdade individual associada à de liberdade coletiva.

Os movimentos sociais concretos expressam, de forma variada, e em maior ou menor grau, a continuidade ou descontinuidade em relação à cultura política tradicional. Estes novos movimentos se caracterizam por suas lutas para romper com os esquemas populistas do passado, para a criação de formas comunitárias de participação direta das bases ao nível de reflexão. Defendem sua autonomia frente ao Estado e aos partidos. A defesa da autonomia significa que esses novos movimentos recorrem aos partidos de forma distinta da habitual dos movimentos tradicionais, nos quais havia um nítido atrelamento do movimento ao partido e, freqüentemente, ao Estado. Essa nova prática, contudo, não se encontra isenta de ambigüidade, na medida em que freqüentemente o líder do novo movimento social é

igualmente um líder partidário.

A formação de uma nova cultura política constitui o valor fundamental destes novos movimentos sociais orientados pelos seguintes aspectos principais: 1) reação às formas autoritárias e de repressão política, propondo democracia direta sempre que possível, além de questionar os próprios critérios de distribuição de poder; 2) reação às formas centralizadas do poder, defendendo autonomies locais e sistemas de autogestão e 3) reação ao caráter excludente do modelo econômico, encaminhando novas formas de vida mais comunitárias.

A partir da década de 1970, a noção de sociedade civil mudou consideravelmente. Expressões como autonomia, autogestão, independência, participação e *empowerment*, direitos humanos e cidadania passaram a ser associadas ao conceito de sociedade civil. Não se trata mais de um sinônimo de sociedade, mas de uma maneira de pensá-la, de uma perspectiva ligada à noção de igualdade de direitos, autonomia, enfim, os direitos civis, políticos e sociais da cidadania. A noção de sociedade civil se transforma e passa a ser compreendida em oposição não apenas ao Estado, mas também ao mercado. Há uma esfera privada no “sistema” (economia) e uma esfera pública não estatal, constituída pelos movimentos sociais, ONGs, e associações de cidadania (VIEIRA, 1997).

A Constituição de 1988 representou, no Brasil, o marco formal do princípio de participação da sociedade civil. As principais forças envolvidas nesse processo compartilham um projeto democratizante e participativo, construído desde os anos oitenta ao redor da expansão da cidadania e do aprofundamento da democracia. Este projeto emerge da luta contra o regime militar empreendido por setores da sociedade civil, entre os quais os movimentos sociais desempenham um papel fundamental.

No percurso deste projeto, especificamente nos anos noventa, vários cenários se configuram no sentido de demonstrar o trânsito entre a sociedade civil e o Estado. Neste período o confronto e o antagonismo que marcaram a relação entre o Estado e a sociedade civil nas décadas anteriores cederam lugar a uma aposta na possibilidade da sua ação conjunta para o aprofundamento democrático. Esta aposta deve ser entendida num contexto onde o princípio de participação da sociedade se tornou central como característica distintiva desse projeto, subjacente ao próprio esforço de criação de espaços públicos onde o poder do Estado pudesse ser compartilhado com a sociedade.

Por outro lado, assistiu-se à emergência de um projeto de Estado mínimo que se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil. A última década do século XX celebra o que Dagnino (2004) entende como “a confluência perversa” entre dois projetos

que apontam para direções opostas e até antagônicas, mas que requerem uma sociedade civil ativa e propositiva. A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia.

Desta forma, a dinâmica do avanço democrático no Brasil expressou-se, por um lado, com a constituição dos espaços públicos de participação da sociedade civil na gestão da sociedade e, por outro lado, revelou o processo de encolhimento do Estado e da progressiva transferência de suas responsabilidades sociais para a sociedade civil, o que estaria conferindo uma dimensão perversa a essas jovens experiências. Esta perversidade se expressa nas avaliações de representantes da sociedade civil, nos Conselhos gestores, de membros das ONGs envolvidas em parcerias com o Estado e que vivenciam a experiência desses espaços ou se empenham na sua criação, apostando no potencial democratizante que eles teriam.

É importante refletir sobre o fato de que os projetos políticos não se reduzem a estratégias de atuação política no sentido estrito, mas expressam e veiculam e produzem significados que integram matrizes culturais mais amplas. Esta noção (reflexão) sobre projetos políticos contribui para superar a visão homogeneizadora tanto do Estado quanto da sociedade civil e para o reconhecimento da sua diversidade interna, como base para repensar as suas relações.

A construção dessa esfera social pública, enquanto participação social e política dos cidadãos, diz respeito à existência de entidades e movimentos não-governamentais, não mercantis e não-partidários. Tais entidades e movimentos são privados por sua origem, mas públicos por sua finalidade. Eles promovem a articulação entre a esfera pública e âmbito privado como nova forma de representação, buscando alternativas de desenvolvimento democrático para a sociedade. Nesta perspectiva, podem assumir um papel estratégico quando se transformam em sujeitos políticos autônomos e levantam a bandeira da ética, da cidadania, da democracia e da busca de um novo padrão de desenvolvimento que não produza a exclusão social e a degradação ambiental.

O termo “movimento social” encerra em seu contexto teórico e ideológico um conjunto de significados que vêm sendo construídos ao longo do tempo. Desde sua criação em 1840, surgiu para designar a emergência do movimento operário europeu, avançando, posteriormente, para representar, no âmbito do marxismo, a organização racional da classe trabalhadora em sindicatos e partidos, empenhados na transformação das relações capitalistas de produção. E, em seguida, adquiriu a característica de referir-se a uma multiplicidade de novas formas de participação, igualmente pensadas em função da alteração da lógica

capitalista, só que, agora, organizadas espontaneamente na esfera da cultura enquanto “Novos Movimentos Sociais”.

Esta transmutação de significados, oscilante entre a determinação econômica e o papel ativo entre o ser racional e o ser espontâneo dos protagonistas da transformação social, se caracteriza pela ausência de consenso quanto à denominação das novas experiências participativas não-oriundas das relações produtivas. No Brasil, os novos movimentos sociais são concebidos como movimentos sociais urbanos ou lutas urbanas e movimentos populares. Na Europa, estas experiências foram nomeadas por designativos como: novos movimentos de protestos, nova política, novo populismo, neo-romantismo, anti-política, comportamento político não-ortodoxo, política desordenada e “novos movimentos sociais”. Estes últimos, representados pelos movimentos de gênero, pacifistas, ecológicos e nacionalistas.

No final dos anos 1970, com a proximidade da sociedade pós-industrial, não só o movimento operário deixa de ser central na história social como o campo cultural torna-se o *locus* onde se formaram as principais contestações e lutas. Desta forma, se antes os movimentos concentravam sua atenção na esfera econômica e confiavam na racionalidade do Estado, agora eles surgem em franca desconfiança da racionalidade instrumental e desenvolvem uma postura de hostilidade em relação ao Estado (TOURAINÉ, 1981<sup>4</sup> apud DOIMO, 1995). Apesar de fazer parte do vocabulário comum dos analistas sociais, Doimo (1995, p. 45) adverte:

É preciso, pois, certo cuidado com a utilização da noção de novos movimentos sociais. Embora já se tenha consolidado uma quase unanimidade em torno do reconhecimento do caráter diverso, fragmentário e localizado, das novas experiências participativas no mundo contemporâneo, não é rara a projeção, sobre este novo universo, de certas reclamações míticas do velho desejo de unidade.

Pelo exposto, é pertinente compreender o aspecto controverso que caracteriza o mundo contemporâneo, dada a globalização econômica e o desenvolvimento de novas formas de solidariedade entre os cidadãos. Esta configuração “encerra” uma tendência para a constituição de uma sociedade civil global, como contraponto à tendência de relativo enfraquecimento do Estado nacional. A fase atual da globalização se caracteriza por uma sociedade civil mundial e pela cidadania mundial. Mas, também, se caracteriza por um movimento de fragmentação e diversificação que dificulta a unidade política. Isto atrapalha os projetos coletivos, além de promover a individualização.

---

<sup>4</sup> TOURAINÉ, Alain. *O Pós-Socialismo*. Porto: Ed. Afrontamento, 1981.



A partir dos anos 1980, formas de ação social transformadora emergiram no mundo: movimentos populares ou novos movimentos sociais com novas agendas políticas (ecologia, paz, anti-racismo, anti-sexismo), ao lado das agendas tradicionais de melhoria da qualidade de vida (sobrevivência, economia, habitação, terra, bem-estar social, educação). Esses movimentos, centrados nos temas de democratização, cidadania, liberdade, identidade cultural, além daqueles que constituem a “herança comum da humanidade” (sustentabilidade da vida humana na terra, meio ambiente global) assumiram a forma de organizações não-governamentais, e, particularmente, de ONGs transnacionais; estas, dispersas geograficamente e como organizações comunitárias de base local, podem desenvolver agendas e objetivos comuns no plano internacional.

Existem ONGs atuando nos planos local, nacional, regional e internacional. A vinculação local e a conexão internacional possibilitam às ações locais interligar-se globalmente. A associação de ONGs em rede aumenta sua eficácia e o campo de atuação. Em muitos países, as ONGs ajudam na formulação de políticas públicas. Em outros, fiscalizam projetos e denunciam arbitrariedades governamentais, desde violações de direitos humanos até a omissão no cumprimento de compromissos públicos, nacionais ou internacionais. Em alguns países, são criadas espontaneamente como associações civis de base. Em outros, são criadas, de cima para baixo, pelo Estado ou empresas do mercado, fato que pode comprometer sua autonomia organizacional (VIEIRA, 1997).

A constituição das ONGs se dá por processos que se re-configuram e se reproduzem ao longo do tempo. A década de 1980, de acordo com Landim (1993), representa a época de ouro da expansão desse tipo de entidade. Suas características de dependência/independência com relação a outros pólos institucionais vão estar sempre sendo postas à prova, em processos tensos de eternos estabelecimentos de distinções e autonomias.

O estabelecimento das primeiras relações com Agências de Cooperação Internacional, da parte de cada nova ONG, passa pela legitimidade criada por contatos com “bases” e “movimentos” e também com a rede horizontal de aliados – essa, claro, está cada vez mais consolidada como corpo. Termos como: “autonomia”, estabelecimento de “parceria institucional”, projeto político-pedagógico através da “educação popular”, onde se inclui “assessoria”, “avaliação” e “anti-assistencialismo” – se incorporam à definição das ações das atuais ONGs.

Contudo, a responsabilidade atual destas entidades vai além de todas as variações que envolvem sua organização e função. Estas entidades estão convocadas a buscar alternativas, do ponto de vista da sociedade civil, para a crise planetária que atinge as sociedades

contemporâneas. Ao mesmo tempo em que há um avanço nos problemas sociais, econômicos e ecológicos, a socialização global reduz cada vez mais a capacidade dos Estados nacionais para resolvê-los. A solução parece exigir uma “nova ordem mundial”, ou seja, formas adequadas de coordenação política inter e transnacional. A expansão das ONGs internacionais pode ser vista como um ponto de partida para orientações globais e para o surgimento de uma sociedade civil internacional.

A crise global e a constatação de que somente o Estado e o mercado não vão resolvê-la tendem a fortalecer o papel das ONGs, enquanto organizações da sociedade civil, na construção de alternativas e de mecanismos de cooperação internacional.

### 5.1.1 Múltiplos cenários que envolvem as ONGs

A questão desafiadora das ONGs está no âmbito do próprio processo participativo enquanto crítica e controle do poder público e da esfera do mercado. A experiência factual dessas organizações permite pressuposições e analogias quanto à consolidação de práticas próximas de um ideal de democracia, já que elas estão presentes nos mais diversos âmbitos das múltiplas esferas sociais, combinando desde pequenos projetos em nível local e comunitário com ações de maior impacto e visibilidade em escala global (SOCZEK, 2007, p. 161).

As ONGs são entidades multidimensionais de amplo espectro de intervenção e se revelam como possibilidades tanto nas políticas alternativas quanto nas promoções de políticas públicas. Sua atuação, nestes cenários, merece uma reflexão no que concerne à sua identidade, ideologia e missão. De acordo com a forma de serem conduzidas, suas ações podem ser potencializadas, à medida em que fortalecem a participação, como também podem sofrer a despolitização e precarização do trabalho social pretendido “inicialmente” (VIOLA, 1998).

Estas organizações, por se diversificarem na estrutura e funções, além de sua larga abrangência social, representam um campo de possibilidades para processos de intervenção em realidades sociais problemáticas. Dentro do seu diverso e multifacetado campo de atuação, elas constituem essencialmente uma força mobilizadora de valores e ideologias capaz de reorientar percepções humanas e conduzir alterações nas estruturas sociais.

Tais organizações, por apresentarem estas características, se revelam como um campo de viabilidades a práticas educativas. Entre outras características peculiares, é possível

visualizar, no âmbito das ONGs, a possibilidade de intervir sobre os diferentes aspectos das relações sociais, pois nelas são gerados processos que configuram a identidade como relacional; elas apropriam-se do discurso da sociedade civil organizada e o re-significam, promovem a translocalidade, fortalecem princípios da atuação política, valorizam diferenças e identidades e colocam o beneficiário como sujeito da ação.

As ONGs precisam ser entendidas a partir de sua historicidade. Sua trajetória, sejam ONGs populares ou ambientalistas, revela tratar-se de grupos com alguma organização formal que atuam tendo em vista a transformação de aspectos da realidade social, considerados como negativos.

O processo de criação e expansão das ONGs é um fenômeno sócio-histórico e se dá por circuitos de cooperação, constituindo uma rede de canais interligados em ações. Esta rede interativa marca sua forma de atuação, orienta os processos e estratégias utilizadas e possibilita o intercâmbio entre projetos propostos e executados. São circuitos que facilitam as conexões internacionais e a inserção local, bem como favorecem a mediação entre as instituições globais e as organizações de base, no intuito de colaborar com os esforços de mudança social.

Atualmente, as ONGs promovem mediações e parcerias entre a comunidade local organizada, setores públicos e privados e implementam programas sociais como: educação, saúde, saneamento, meio ambiente, geração de renda, entre outros, na busca da construção de uma sociedade mais igualitária, justa e com novas práticas coletivas.

Além disso, articulam práticas sociais inovadoras e possibilitam o surgimento de sujeitos históricos dispostos a enfrentar novos desafios, proporcionando experiências de cidadania assentadas na solidariedade e identificadas com os princípios de responsabilidade individual e coletiva. Grande parte destas práticas foi gerada em movimentos sociais e fortalecida pela vocação para a luta pela cidadania e pela justiça social. Neste sentido, não se pode esquecer que o processo histórico de emergência dessas ações na América Latina esteve marcado pelas tensões em torno da democratização desses países, com várias formas de atuação e articulação de múltiplos movimentos sociais (MATOS, 2005).

As Organizações Não-Governamentais se caracterizam como entidades de assessoria, apoio, promoção e educação e defesa de direitos humanos e ambientalistas a grupos ou movimentos sociais e/ou comunidades. Numa definição estrutural-operacional, é possível delinear aspectos dimensionais destas organizações: têm certa permanência organizacional; institucionalmente separada do governo mas com fins públicos; sem fins lucrativos para seus membros; mediam atividades de caráter educacional, informacional e político (por princípio);

oferecem assessoria técnica, articulação de experiências congêneres; destinam-se para populações – alvo ou segmentos da sociedade civil e desencadeiam processos educacionais e de capacitação, objetivando a construção de uma cidadania plena.

Estas entidades, constituídas a partir da cooperação internacional, tiveram suas ações conduzidas sob diversas orientações político-normativas e, deste modo, assumem especificidades que se expressam em sua historicidade, operacionalidade e definição de metas. Ao concluir sua missão junto às populações, as ONGs não se dissolveram e, na tentativa de continuar atuando no apoio aos grupos carentes, passavam a direcionar seus esforços na captação de recursos. Portanto, o espírito de solidariedade e a luta pela sobrevivência moveram o percurso de tais entidades desde suas primeiras ações. Contudo, os valores e ideais que orientaram suas ações foram se modificando cronologicamente.

Como forma de sintetizar a trajetória histórica das ONGs é possível, de acordo com Scherer-Warren (1998), relacioná-las por suas funções: *assistencialistas*, pautadas nas orientações das igrejas cristãs em prestar apoio aos desprivilegiados socialmente, aos pobres em geral e ao combate à miséria; *desenvolvimentistas*, atuando com processos educacionais para a inserção de aparatos tecnológicos no contexto social; *anti-autoritaristas*, executando projetos para a construção de direitos da cidadania; *articuladoras*, estabelecendo vínculos institucionais visando o fortalecimento das esferas “públicas” para enfrentar a crise de desenvolvimento e *neoliberais*, modificando a concepção sobre o desenvolvimento diante do aumento da miséria e da degradação ambiental.

As ONGs, nos diferentes momentos histórico-políticos, crescem e se institucionalizam como agências de apoio. Nesta condição, surgem novos agentes de cooperação vinculados aos setores governamentais, que emergem não apenas em resposta aos momentos, mas podem combinar maneiras de atuação imbricadas entre si. Desta forma, é importante salientar que a subjetividade, peculiar aos atores das ONGs, suas práticas e posturas, “mesclam” os ideais predominantes em cada contexto histórico, com princípios renovadores, caracterizados pela conotação multifacetada dos valores e orientações mobilizadas no âmbito das ONGs (SCHERER-WARREN, 1998).

Além do respaldo jurídico no novo Código Civil<sup>5</sup>, as ONGs, por suas características de se orientarem sob ideais definidos na missão de exercer a solidariedade e a cidadania, também

---

<sup>5</sup> O novo código civil reconhece como figuras do terceiro setor: associações, fundações e órgãos religiosos. Não interfere nos critérios utilizados na definição de entidades imunes do ponto de vista tributário. Assim, as associações organizadas na área de educação ou de assistência social serão consideradas imunes quando atenderem os requisitos de imunidade previstos na Constituição Federal e legislação complementar, tais como prestação de serviços à população em geral e ausência de finalidade lucrativa (SIQUEIRA, 2003).

conquistaram sua legitimidade junto à sociedade. Nesta perspectiva, elas se revelam como alternativas frente à incapacidade do Estado de resolver os problemas sociais que mais inquietam a população, em contextos específicos. Com este fim, criam uma identidade ideológica em consonância aos interesses da equidade e estabelecem objetivos comuns, estimulando nas pessoas a formação de um senso de comunidade, de objetividade, determinação e coletividade. É necessário que haja integração e envolvimento dos integrantes das ONGs em todos os processos de “consolidação”, “crescimento” e “estabilidade”; em uma coerência de ação e que se expressem à população como uma oportunidade para o desenvolvimento social e humano, tendo responsabilidade ética com os resultados de suas ações.

Será, pois, o exercício de autonomia no âmbito das ONGs que as situará no rol das entidades integrantes do terceiro setor, especificamente aquelas que emergem nos anos de 1990, articuladas às políticas sociais, firmando-se pela proposição de ações afirmativas e clamando por uma forma diferente de promover o desenvolvimento.

No final do século XX, o crescimento das ONGs tornou-se um fenômeno mundial no sentido de promover desenvolvimento local, resolver questões ambientais, defender direitos civis, atuando em aspectos nos quais o Estado revela-se “insuficiente” e “ineficiente”. A definição das ONGs é, portanto, uma questão muito mais política do que conceitual.

Nesta direção, os olhares sobre as ONGs assumem outros sentidos e tais entidades são vistas para alguns como verdadeiros motores de transformação social e, para outros, como um espaço apropriado às ações neoliberais onde as responsabilidades sociais são para a sociedade civil<sup>6</sup>. Fortalecendo esta interpretação, Haddad (2000, p. 01) afirma:

São muitas e crescentes as entidades sem fins lucrativos. Fala-se em 150 mil, talvez mais. Há, sem dúvida alguma, um grande número de entidades sociais, com a mesma característica legal, mas com diferenças significativas, o que se torna quase impossível colocá-las lado a lado. Muitas são assistencialistas, outras são promotoras de cidadania; várias são as suas temáticas e suas formas de intervenção; várias são as dimensões dessas entidades e as formas de gestão.

Sejam as ONGs voltadas a questões sociais de direitos humanos, ambientais ou aquelas que movimentam interesses econômicos, todos os benefícios fiscais previstos na legislação são aplicados a elas, pois todos se enquadram na categoria do terceiro setor. Diante de tais generalidades, a alternativa a

---

<sup>6</sup> A sociedade civil é um campo comum privilegiado, através do que, diferentes atores negociam e apresentam diferentes interpretações da realidade social. Grupo de atores agindo para influenciar na esfera pública (SORJ, 2005).

ser assumida quando se propõe a desenvolver interpretações acerca de suas ações/repercussões no âmbito social, é adotar adjetivos que as identifiquem pelas suas finalidades.

### 5.1.2 Caracterização de ONGs com projetos sociais

As interpretações sobre o mundo das ONGs constituem um campo cada vez mais amplo, que gera percepções variadas: algumas enfocam processos de organização interna, outras se ocupam com as tendências ideológicas e sua repercussão social, além de tantas e variadas abordagens de caráter normativo e mesmo histórico das próprias ONGs. Outras análises observam a relação das ONGs com o Estado e as empresas e refletem sobre sua fragilidade política no que se refere à representatividade.

Olhares diversos, entretanto, podem ser direcionados, especificamente, para os contextos internos da funcionalidade das ONGs, no que se refere às influências no fortalecimento da democracia e na constituição de cidadãos planetários (SORJ, 2005).

As ONGs constituem uma história em construção e não uma realidade estável. Sem características fixas, a exemplo de qualquer fenômeno social contemporâneo, suas estruturas, ideologias e atuações políticas se encontram em constante mutação. Estão sempre impregnadas da realidade política local. Sua influência no processo de mudança social depende do nível de democratização da sociedade. Sociedades civis não podem estar dissociadas das estruturas sociais e políticas dentro das quais florescem. Desta forma, quanto menos forem suas características democráticas tanto maiores as chances de que as ONGs se distanciem do sistema político e das instituições, o que pode gerar o enfraquecimento da construção de um estado democrático. É pertinente afirmar que não há um modelo universal de sociedade civil, é necessário reconhecer que existem sociedades civis.

As ONGs são a mais forte expressão da sociedade civil nos países em desenvolvimento. Estas representam um campo comum privilegiado, em que diferentes atores negociam e apresentam diferentes interpretações da realidade social.

A reflexão sobre o papel destas entidades como manifestação da sociedade civil relaciona-se ao seu poder de representação dos cidadãos, à constituição de valores coletivos, à re-significação de sistemas políticos e à forma de orientar o exercício da cidadania para o destino da sociedade, através da participação no espaço público.

Neste sentido, algumas observações precisam ser apontadas, dentre elas destacam-se as que se relacionam com sua autonomia/dependência e seu papel democratizante. Em relação

à dualidade autonomia/dependência, as ONGs são consideradas instituições independentes por não constituírem estruturas maiores, não são representativas de nenhum grupo social de indivíduos, neste caso seu valor se afirma pelo que fazem e não pelo que representam. Não se auto-sustentam, dependem de fundos financeiros externos para desenvolver suas atividades. Não podem ser vistas como uma polaridade entre o Estado e o mercado, pois elas só existem graças a condições legais asseguradas pelo Estado e aos recursos advindos do próprio Estado ou de empresas privadas. Os projetos devem atender aos interesses da instituição financiadora e têm duração limitada, com ciclo vital equivalente ao período de financiamento externo.

Embora haja, por parte dos doadores, uma pressão para que tais projetos se tornem auto-sustentados, na prática isto não acontece plenamente. Porém a preocupação maior está não somente com a auto-sustentabilidade dos projetos, mas com a possibilidade de as ONGs tornarem-se modelo para políticas públicas e para o mercado, uma vez que são estes os detentores de recursos humanos e materiais para adotar medidas/ações permanentes, sistematizadas e sustentáveis. Geralmente as experiências exitosas locais não são replicáveis, tornando-se apenas exemplos irreprodutíveis. Desta forma, os esforços pontuais resultam em melhoras temporárias ou no progresso de pequenos grupos alvos dos projetos.

Em relação ao papel democratizante das ONGs, além da preocupação com os aspectos que limitam sua autonomia, em relação ao estado e o mercado, há também o discurso de que sua lógica funcional é diferente – (pelo menos em alguns casos): os indivíduos se comunicam livremente, no seu interior, avançam sobre as causas dos problemas sociais, reivindicam direitos que sejam universalizados pelo poder público e fortalecem a representação de interesses populares. Portanto, lutam pela democracia através da mobilização participativa da sociedade nos processos decisórios, para além das restrições institucionais à sua transformação ou melhoria (SOCZEK, 2007).

No entanto, este ambiente democrático ideal de comunicação e autonomia não se coaduna com a realidade das Organizações da Sociedade Civil, onde a democracia interna não é visível, na maioria dos casos. Isto não invalida a atuação das ONGs junto à sociedade, porém contraria as elaborações filosóficas de seus quadros teóricos. Nos estados democráticos e contemporâneos, acontece o crescente desaparecimento das fronteiras entre os diferentes segmentos sociais, (judiciário, economia, política, ciência). Não há muros protegendo a sociedade civil. O desafio atual das ONGs está em enfrentar o debate sobre como negociar suas relações com os apoiadores financeiros (o Estado, agências internacionais, fundações e empresas).

O desafio é redefinir as relações que tramam este elo complexo entre sociedade civil,

Estado, sistema político e mercado. A atuação das ONGs, oscilando da idéia de consenso para a idéia de negociação, fortalece a sociedade civil e considera o inter-jogo de ideologias e poder presentes nestes processos. Busca o bem universal, adotando a postura da possibilidade/viabilidade da reconstrução da democracia a partir de orientações racionais e sem negar a pluralidade do mundo social (SOCZEK, 2007).

A compreensão de que as ONGs não podem pensar e agir sob a mesma lógica de uma agência estatal antecede a idéia de identificá-las por adjetivações. As características básicas destas organizações, reveladas na sua trajetória histórica e associadas às demandas emergentes nos atuais e diversificados contextos, exigem que estas se constituam em espaços de participação cidadã, movidos por canais intercomunicantes em que os governos e a sociedade civil aprendam a ser e a viver juntos, articulando e exercendo parcerias num processo de cidadania ativa. Espaços esses nos quais as divergências sejam postas em diálogo, onde as diferenças fortaleçam e não fragilizem os processos de construção coletiva de plataformas para intervenções nas realidades indesejadas.

Imersas em circuitos de cooperação global, desde suas origens, as ONGs representam canais não-oficiais para o apoio internacional a projetos com características e abrangências locais. Isto relativiza seu caráter independente, pois os projetos elaborados devem estar na linha de interesse das entidades financiadoras, serem executados com significativos resultados para, assim, garantirem novos financiamentos. Nesta perspectiva, a imersão local e a conexão internacional constituem o eixo orientador para proposições de uma cidadania planetária, uma vez que categorias como cooperação, translocalidade, solidariedade, interdependência, complexidade, estima social e auto-realização são elementos-chave na tecitura de um complexo social planetário.

Apesar dos perfis bastante diferenciados em termos de finalidades, recursos humanos, materiais e financeiros, as ONGs que executam projetos de ação social se coadunam em alguns aspectos, tais como: dão ênfase às atividades produtivas, de desenvolvimento e fortalecimento de grupos; possibilitam o intercâmbio de experiências “religando” indivíduos ou grupo de pessoas, geralmente excluídos dos processos de aprendizagem intelectual, buscam a realização subjetiva pela via da cooperação e coletividade. Para este fim, vale salientar que estes processos intercomunicantes são possibilitados através das redes tecnológicas de informação e comunicação, em que o intercâmbio entre organizações mundiais é viabilizado. A constituição de redes concede às ONGs nova formatação organizacional e interativa e refere-se a amplas abordagens do contexto humano, incluindo processos históricos, revisão paradigmática e construção de novas razões que orientem o fazer



humano dentro das diferentes realidades.

Estas organizações não-governamentais, por suas características institucionais, representam um instrumento-chave para os planos de uma cidadania planetária. O enraizamento local e as conexões externas, associadas às múltiplas iniciativas, oferecem um meio oportuno e flexível para tecer os fios da cidadania, pautada em processos democráticos, mesmo dentro de um mundo heterogêneo e fragmentado.

A despeito de todas as reflexões que apresentam os grandes desafios enfrentados pelas ONGs no que se refere à eficiência, sob diferentes dimensões, de sua intervenção, estas entidades são agentes mobilizadores, criativos e exercem forte influência na formulação de políticas públicas nas sociedades contemporâneas.

A mobilização gerada no âmbito das ONGs, com a finalidade de intervir em realidades indesejadas (constituindo as bases de uma sociedade diferente, mais democrática, mais solidária e mais humana), tem re-configurado a idéia de projeto utópico da humanidade do sentido de irrealizável para o campo de múltiplas possibilidades, em que o irrealizável torna-se possível. É necessário conceber e tornar prática a idéia de que as formas de intervenção social sejam cooperativas e solidárias e proporcionem melhoria na qualidade de vida das pessoas, conforme reforça Soczek (2007, p. 159), ao afirmar que:

A promoção do desenvolvimento social nas atuais condições da sociedade globalizada e informatizada possibilita, necessariamente, uma mudança de paradigma de ação: ações pontuais e isoladas precisam dar lugar a redes horizontais de cooperação, que possibilitem maior intercâmbio e eficácia na implementação de projetos e políticas públicas na área social.

Neste contexto, as ONGs com projetos voltados à ação social para a sustentabilidade humana e planetária atuam como processos alternativos na tentativa de alcançar a melhoria na qualidade de vida de comunidades e de construir um novo modelo de desenvolvimento, no qual as pessoas sejam protagonistas de suas aprendizagens e de sua formação. Tais entidades são idealizadas, estruturadas e conduzidas incorporando em sua dinâmica funcional as habilidades e competências compatíveis às demandas deste século para uma vida mais digna. É possível, ao analisar os processos educativos conduzidos por seus projetos de ação social, visualizar no âmbito destas instituições o empenho na organização de suas atividades para alcançar a sustentabilidade humana e planetária. Este exercício reflexivo foi possibilitado nesta pesquisa, cujos dados, ao serem sistematizados, ofereceram elementos teóricos e metodológicos característicos de um modelo educativo não convencional que estão apresentados nos próximos itens deste capítulo. Nesta perspectiva, serão tratados aspectos da racionalidade que movimenta

o agir social no âmbito de uma organização não-governamental, expressando o esforço coletivo na tentativa de transformar inquietações e problemas em objetivos e potencialidades.

## **5.2 A Racionalidade Educativa na Perspectiva da Planetarização: o Caso da Ação Social da Diocese de Cajazeiras - ASDICA**

O século XX assistiu à grande crise da modernidade com o desenrolar de fatos como: duas guerras mundiais pioneiras na história da humanidade em 1914 e 1939; o holocausto e os fascismos; a bomba nuclear no Japão; a crise ambiental planetária; a emergência de novas doenças; novos riscos sociais. Todos esses processos contrariaram as promessas da razão, emancipação e progressos humanos.

No início do século XXI, a humanidade enfrenta o emergir de uma nova dimensão que se acentua e inquieta, expressando-se de forma cada vez mais generalizada – é a planetarização do mal-estar social. A sociedade vivencia a insatisfação de interpretar os verdadeiros efeitos da era moderna e a necessidade de buscar alternativas para evitar que estes sintomas progridam e se fortaleçam, alcançando a dominação.

Os desafios planetários do presente são perceptíveis à medida em que a humanidade tem à sua disposição, por um lado, a clareza de um mundo incerto, fragmentado, globalizado no ideal capitalista em que os interesses econômicos se sobrepõem aos interesses humanos e, por outro lado, um arsenal de fenômenos esclarecedores da necessidade de mudanças na forma de ser e estar no mundo. Para este último, a humanidade conta com os indicadores gerados no interior da globalização capitalista que apontam possibilidades de identificar a emergência de outra forma de globalização.

Contudo, observa-se também uma visão estreita e viciada ao velho paradigma que inibe e produz inércia. As forças em movimento são evidentes e as disputas em jogo representam as tensões a resolver. Mas, bem ou mal, as forças da sociedade civil são as mais avançadas e mais associadas a mudanças éticas e políticas de que a humanidade dispõe.

Estes indicadores são visíveis na criação de condições para novas relações locais e internacionais, viabilizadas pela tecnologia informacional. Neste campo, os avanços tecnológicos se configuram como potenciais na difusão de outro modo de globalização – a planetarização – caracterizada pela defesa da cidadania planetária, dos recursos naturais, da unidade na diversidade de culturas, de práticas sociais cooperativas e solidárias.

A planetarização tem o suporte da tecnologia da informação para fazer circular em tempo real dados por todo o planeta e, desta forma, ao romper os limites entre o tempo e o espaço, permite a construção de novas relações sociais, aprofundando o vínculo entre o local e o global, colocando em diálogo a teoria, a técnica, o saber acadêmico e o saber da vida cotidiana. Este fenômeno caracteriza o que Santos (2005) denomina de cosmopolitismo, através do qual as práticas que se contrapõem aos discursos hegemônicos criam, pela articulação transnacional, redes em defesa das expectativas comuns planetárias.

As atividades cosmopolitas, segundo Santos (2005), incluem, entre muitas outras: movimentos e organizações no interior das periferias do sistema mundial; redes de solidariedade transnacional; organizações não-governamentais (ONGs) transnacionais de militância anticapitalista; redes de movimentos e associações ecológicas ou de desenvolvimento alternativo. O fenômeno capital de nosso tempo, a globalização, contém, pois, ingredientes auto-destrutivos e outros que podem mobilizar a humanidade para a busca de soluções planetárias baseadas na necessidade de uma antropolítica<sup>7</sup>.

A construção de uma sociedade planetária deve ter como base o pensamento de que os seres humanos são partes integrantes do Planeta Terra. Este processo vai além da conscientização de cada um em reconhecer os limites ambientais ou compreender os impactos das atividades humanas. O sentido da planetarização do ser está em fazê-lo reconhecer-se no mundo, como protagonista do seu destino e do futuro das sociedades. Para este fim é necessário que sejam desenvolvidas práticas coletivas capazes de colocar a humanidade em confluência com uma nova cultura social, pautada na sustentabilidade humana e planetária.

São necessárias práticas que conduzam as pessoas a assumirem a vida como um processo em movimento e a construírem suas autonomias reconhecendo as dependências. Estas práticas devem alcançar a essência dos fenômenos a partir da reflexão crítica, desenvolvendo posturas flexíveis, colaborativas, solidárias e que creditem aos seres humanos o potencial suficiente para a superação dos desafios cotidianos deste século XXI.

Pensar o cotidiano dos espaços societários na perspectiva da construção de posturas voltadas à sustentabilidade implica colocar na pauta das reflexões não somente conceitos e concepções sobre sujeitos sociais, relações sociais, economia sustentável, entre outros, mas incluir a complexidade como conceito-chave para o exercício interpretativo das re-definições

---

<sup>7</sup> A antropolítica é a plena consciência de que a construção de uma política de civilização para o desenvolvimento de uma sociedade-mundo é uma política que opera “com” e “na” multidimensionalidade complexa dos problemas humanos e deve ter como base de sua visão antropológica um homem genérico e com finalidade do desenvolvimento do ser humano e da humanidade no contexto do prosseguimento da hominização (MORIN, 2007).

dos parâmetros que orientam o olhar sobre as diferentes realidades da sociedade contemporânea.

É preciso entender que há inúmeros fatores determinantes interferindo nos fenômenos sociais e que os sujeitos da ação assumem múltiplos papéis. Desta forma, os processos que pretendem alcançar mudanças e promover impactos<sup>8</sup> nos contextos sociais a partir do protagonismo dos atores sociais devem ser conduzidos sob a compreensão da rede interativa de fenômenos que os constituem.

As atividades educativas conduzidas no interior das entidades de ação social, seja no âmbito formal, não-formal e informal, são orientadas mediante uma forma de pensamento e uma visão de mundo, com intencionalidade. Assim, as propostas são elaboradas seguindo uma linha de pensar a intervenção de acordo com os paradigmas estabelecidos no plano teórico e filosófico orientador da entidade e compartilhados entre seus integrantes (sejam coordenadores, executores de projetos e pessoas beneficiárias) e pelas propostas desenvolvidas. São diversas as ONGs, representadas por entidades com projetos de ação social, que têm como pauta para programas de intervenção, aspectos relacionados à sustentabilidade. O termo sustentabilidade aqui referido pressupõe, de acordo com Lima (2003, p. 116), “a capacidade de aprender, criar e exercitar novas concepções e práticas de vida, de educação, de convivência individual, social e ambiental – capazes de substituir os velhos modelos em esgotamento”.

Neste cenário, situamos a Ação Social da Diocese de Cajazeiras – ASDICA – como Organização Não-Governamental de caráter filantrópico, educativo e assistencial (características expressas nos documentos oficiais), que realiza atividades de intervenção nos diferentes segmentos da sociedade, com a participação efetiva da população-alvo dos projetos propostos. A ASDICA desenvolve projetos de ação social no meio urbano e rural da área de abrangência da referida Diocese. Tem em seus objetivos a pretensão de contribuir para a construção de sociedades mais justas, solidárias e a formação de sujeitos protagonistas de sua aprendizagem, de seu modo de ser e estar no mundo, em suas relações com o meio e com os demais seres.

As atividades fins da ASDICA são desenvolvidas a partir do Programa de Ação Social de Políticas Públicas (PASPP), caracterizado pela execução de projetos de ação social em diferentes dimensões da sociedade, junto às associações comunitárias, aos conselhos municipais, às entidades com trabalhos relacionados às questões ambientais e à convivência

---

<sup>8</sup> Os impactos constituem mudanças significativas ou permanentes nas vidas das pessoas, ocasionadas por determinada ação ou série de ações (ROCHE, 2002).

com o semi-árido.

A exequibilidade dos objetivos do PASPP é viabilizada com o apoio de entidades parceiras, através de recursos humanos e financeiros para a concepção e execução dos projetos nos diferentes campos de atuação. A parceria principal destas articulações institucionais é com o Organismo de Ação Social Cáritas Regional NE II que, por sua vez, integra a Rede Cáritas Internationalis<sup>9</sup> e a entidade Misereor<sup>10</sup>, pois a ASDICA é uma entidade afiliada da Cáritas Brasileira e, desta forma, integra o grupo de entidades que se articulam em caráter internacional para, em sistema de cooperação, tratar questões localmente contextualizadas.

A Cáritas Brasileira – Regional NE II foi criada em 2001, abrangendo os estados da Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Rio Grande do Norte. Apesar de a palavra Cáritas significar “caridade”, nas ações da rede o termo é traduzido como “solidariedade” e nesta perspectiva tem suas linhas de atuação em prol da promoção da solidariedade libertadora, da participação coletiva na construção de uma nova sociedade, do desenvolvimento solidário e sustentável. A sustentabilidade e a organização social cooperativa são, portanto, as metas das ações da entidade.

Dentre as linhas de ação da Rede Cáritas Brasileira encontram-se os projetos sociais desenvolvidos no “Programa Convivência com o Semi-Árido”. Este programa tem como principal objetivo contribuir para a melhoria da qualidade de vida de famílias que residem na região semi-árida, a partir de processos educativos no que se refere à preservação/conservação do meio ambiente, educação ambiental, formação e capacitação das famílias para o desenvolvimento local sustentável.

O público-alvo beneficiado com a execução da referida proposta são as comunidades rurais do semi-árido nordestino brasileiro e, no caso específico desta investigação, são comunidades do sertão paraibano que, historicamente, convivem com as adversidades climáticas e socioambientais resultantes de um modelo de desenvolvimento degradador de

---

<sup>9</sup> A Rede Cáritas Internationalis tem sede em Roma e abrange todas as Cáritas nacionais, inclusive a brasileira. É subdividida em sete regiões: América Latina e Caribe, África, Europa, Oceania, Ásia, América do Norte e MONA (Oriente Médio e Norte da África). Atua com abertura ecumênica, estabelecendo parcerias com organismos nacionais e internacionais pelo resgate dos direitos humanos. É reconhecida pelo Conselho Socioeconômico da ONU que lhe atribui “status consultivo geral”. A concessão deste título garante às entidades a permissão para desenvolver suas atividades em consonância com os objetivos da ONU; com respaldo transnacional. Disponível em: [http://www.caritasne2.org.br/caritas\\_internationalis.shtml](http://www.caritasne2.org.br/caritas_internationalis.shtml), acesso em 20 de outubro de 2008.

<sup>10</sup> Misereor – agência de desenvolvimento da Igreja Católica da Alemanha cujo objetivo é possibilitar às pessoas atingidas uma vida digna; promove a justiça, a liberdade, a reconciliação e a paz no mundo. Oferece apoio financeiro destinado a promoção a auto-ajuda e ao melhoramento duradouro de vidas em condições precárias. Disponível em <[http://www.misereor.org/pt.sobre\\_nos.html](http://www.misereor.org/pt.sobre_nos.html). Acesso em 31 de março/2010.

contextos humanos e ambientais.

Os projetos vinculados ao programa citado têm financiamento de instituições não-governamentais (Manos Unidas – Espanha, *Catholic Relief Services* – CRS, Fundo Nacional de Solidariedade – FNS e Comitê Betinho) e governamentais (Governo da Noruega, Febraban, Ministério de Desenvolvimento Social, Ministério do Meio Ambiente, Fundo Nacional de Desenvolvimento Agrário – Ministério de Desenvolvimento Agrário - MDA). As linhas de ação da Cáritas Brasileira são: defesa e promoção de direitos da população em situação de exclusão social; mobilizações cidadãs e conquistas de relações democráticas; desenvolvimento solidário e sustentável; sustentabilidade, fortalecimento e organização da Cáritas (CÁRITAS, 2008).

A Diocese de Cajazeiras, através da ASDICA, integra a Rede Cáritas NE e, por assemelhar-se à missão e à ação da Cáritas, adota em sua ação social a proposta de construir uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. Realiza, sob parcerias com diversas entidades, projetos que são executados junto às comunidades rurais, aos catadores de material reciclável e aos conselhos setoriais e tem como propósitos: construir a auto-sustentabilidade das pequenas comunidades, contribuir para o fortalecimento dos grupos e suas organizações e para a melhoria da qualidade de vida das comunidades do semi-árido brasileiro.

Neste capítulo, está apresentada a primeira abordagem escolhida para exposição dos resultados da pesquisa que expressam “O Fazer Educativo na Perspectiva da Planetarização”. Os dados estão organizados sob dois eixos temáticos: o primeiro refere-se às “*Tendências Epistemológicas e Pedagógicas dos Projetos de Ação Social*” e, o segundo, diz respeito aos “*Indicadores da ética planetária nos processos pedagógicos*”, ambos reveladores das orientações filosóficas e dos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam os projetos da ASDICA, revelando a possibilidade de realização do ideal da sustentabilidade. Estas concepções foram apreendidas a partir da análise comparada realizada sobre os conteúdos constituintes dos documentos oficiais da instituição, especificamente o Guia de Orientação Pedagógica “Plano de Atuação Social - Planejamento, Monitoramento e Avaliação (PMA)” e os depoimentos expressos pelos sujeitos durante as entrevistas. Os diálogos informais com os membros da entidade também possibilitaram a compreensão dos processos de idealização de projetos, sua estruturação, execução e avaliação. A pesquisa permitiu, também, compreender como esta organização contribui para a formatação de uma educação planetária, ao mobilizar, no seu fazer social, processos educativos não convencionais, capazes de promover impactos positivos junto às populações-alvo dos referidos projetos.

Para o intento deste estudo, foram analisados dois projetos: o primeiro relacionado à

“Associação de Catadores de Material Reciclável” e o segundo, às “Ações em Comunidades Rurais” – ambos voltados às questões socioambientais, culturais e econômicas dos grupos acompanhados.

No primeiro momento, buscamos analisar as tendências pedagógicas que orientam o fazer educativo na ASDICA a partir do estudo sobre a tendência do pensar pedagógico e as práticas educativas conduzidas pela organização. Em seguida, o estudo voltou-se para a apreensão dos aspectos éticos expressos nas ações desenvolvidas junto às comunidades acompanhadas pelos projetos. Nesta etapa, foram observadas várias dimensões da ética planetária como: a preocupação em desenvolver o respeito pelo meio ambiente, em contribuir para a sustentabilidade humana e planetária, em produzir conhecimento responsável e em promover ações solidárias e práticas cooperativas.

### 5.2.1 Tendências epistemológicas e pedagógicas expressas nos projetos voltados à ação social

Os projetos de ação social analisados neste estudo foram construídos coletivamente, com a participação das pessoas pertencentes aos grupos sociais acompanhados, a saber: “Associação de Catadores de Material Reciclável” e “Ações em Comunidades Rurais”. Ficou evidenciado que as atividades de Planejamento, Monitoramento e Avaliação (PMA) dos referidos projetos são orientadas a partir de um “Guia de Orientação Pedagógica”, cujo conteúdo constitui o fundamento teórico e filosófico que auxilia a equipe no processo de elaboração dos projetos. Tal conteúdo é analisado no âmbito da entidade, sofre as adequações metodológicas e é re-configurado de acordo com os contextos específicos dos locais de cada grupo acompanhado. Este procedimento é percebido na expressão d@s coordenador@s pesquisad@s<sup>11</sup>:

As atividades são flexíveis [...] a gente planeja, mas se trabalha sempre com a observação dos processos que vão acontecendo dentro da comunidade (Entrevistad@ 01).

Nós começamos pela necessidade dos próprios catadores em buscar políticas públicas, fomos trabalhando [...] eles sempre juntos [...] fomos vendo a necessidade de capacitações... (Entrevistad@ 02).

---

<sup>11</sup> Seguindo o exemplo de alguns estudiosos, como Sato (2000), utilizaremos a simbologia “@” para evidenciar uma linguagem inclusiva e não sexista.

O percurso metodológico revelado nas falas dos entrevistados se dá com vistas a possibilitar a partilha de percepções entre as pessoas para realizar uma reflexão crítica sobre sua realidade. Percebe-se que este caminho orienta atitudes cooperativas e solidárias, além de proporcionar aos atores sociais uma aprendizagem que considera os efeitos de suas ações para o desenvolvimento do projeto com responsabilidade social. A compreensão da realidade inicial dos grupos acompanhados, por parte da equipe de coordenadores dos projetos, é construída não apenas pela análise dos relatos das vivências expressos oralmente pelos sujeitos, mas durante todos os processos interativos que são proporcionados aos participantes no sentido de deixá-los à vontade para expressarem seus pensamentos. O objetivo deste procedimento é construir relações em que as regras sejam substituídas pela espontaneidade.

Neste movimento, as representações que eles manifestam de si, do outro e do mundo constituem, para os coordenadores, os fundamentos que iluminam suas reflexões acerca dos contextos apreendidos. Este é um exercício que acontece pelo diálogo como mediação maior na socialização dos saberes, na troca de experiências e no desenvolvimento de conhecimentos pertinentes.

A entidade pesquisada, a ASDICA, traz no interior de suas atividades características de um fazer educativo para além das formas convencionalmente orientadas (uma educação instrumentalizada, que separa o saber formal e acadêmico do saber da vida cotidiana). É possível apreender que, neste espaço, há um exercício pedagógico pautado no diálogo permanente, como estratégia entre os seres e o seu meio, no sentido de considerar os contextos locais, no engajamento de todos os participantes e no fortalecimento dos interesses comuns. Estes processos, além de permitirem aos participantes um olhar crítico sobre as realidades, os capacitam a interferir nelas. Tais aspectos podem ter visibilidade a partir dos projetos estudados e das falas dos sujeitos:

Todo o processo de discussão na comunidade, as reuniões com as associações a gente discute os problemas deles e procura a motivação no sentido que eles vejam que os problemas existem e não são fáceis de resolver, mas que o caminho é irem à luta, juntos [...] A gente tem sempre analisado com eles que é preciso sair da concepção de aparecer algo de fora que vai resolver nossos problemas [...] A gente reflete com eles para que olhem para dentro da comunidade e veja quais as potencialidades que tem (Entrevistad@ 01).

Eles não queriam participar de reuniões, diziam que no lixão tiravam o sustento, eles não enxergavam adiante [...] A gente viu que precisávamos caminhar com este grupo [...] Conseguimos verba com a Misereor para



trabalhar cursos de capacitação, oficinas de auto-estima, de associativismo, muitas oficinas... e visitas de intercâmbio. [...] Eles aceitaram vir para as reuniões porque viram que o grupo podia colaborar (Entrevistad@ 02).

O ponto de partida para a construção de projetos de ação social no âmbito da entidade foi a compreensão coletiva da realidade que se queria modificar e este processo ocorreu através de etapas, reveladas no discurso dos sujeitos. Por outro lado, e analisando a fala supracitada, para alcançar consensos em busca de um pensamento comum, os coordenadores interviram, conduzindo as atividades, na maioria das vezes orientados por seus próprios princípios ideológicos, o que pode representar, no âmbito da entidade, uma condição limitante para o processo de construção de autonomias no interior do grupo.

O processo de desenvolvimento pessoal e coletivo no interior do grupo pauta-se na construção do conhecimento cuja dinâmica pedagógica transcende os saberes disciplinares, colocando o cotidiano como a principal fonte de informações a orientarem a elaboração de propostas significativas para os grupos acompanhados pela entidade. As percepções que os atores sociais têm de suas realidades fundamentam seu modo de pensar, agir e conceber as questões sociais e, de certa forma, a maneira como constroem seus saberes e organizam seu cotidiano. São, pois, as representações manifestadas no e pelo grupo que determinam os temas a serem trabalhados pela execução dos projetos em construção. Dentre as representações expressas pelos sujeitos dos grupos acompanhados, algumas foram citadas pelos coordenadores como determinantes na compreensão de seus contextos e na reflexão requerida aos projetos, a saber:

Eles dão gargalhadas e dizem que lá no lixão conseguem o pão de cada dia pra sobreviver e muito. [...] A grande realização deles é quando chega grande quantidade de alimentos vencidos e, por conta disso, eles dizem que não adianta os filhos estarem em escolas ou os filhos procurarem emprego porque são mandados e não conseguem nada e lá, eles adquirem o suficiente pra comer (Entrevistad@ 02).

Eles oscilam um pouco... acreditam pouco na organização deles... mas, também é assim mais por conta de tantas lutas que eles não conseguem resultados. A gente percebe um pouco de cansaço na luta deles. [...] Eles dizem “a gente tá cansado de conversa, a gente quer ver resultado” (Entrevistad@ 01).

Eles diziam que quando iam catar material nas ruas eram chamados de sebosos e nunca foram reconhecidos pelo trabalho que fazem à comunidade (Entrevistad@ 03).

O grande desafio é o preconceito, foi o que a gente observou que o jovem ele desafia, já o adulto e idoso não se expõe frente aos comentários negativos (Entrevistad@ 02).

São expressões dos sujeitos que se revelam, simultaneamente, como individual, coletivo e social caracterizando sua visão de mundo e oferecendo aos coordenadores elementos não convencionais, porém fundamentais, para a análise e a compreensão das realidades a serem modificadas a partir das atividades dos projetos. Estas representações são apontadas pelos coordenadores como sinais de pessimismo sobre o seu futuro e de descaso social do poder público e da sociedade, especialmente em relação a determinadas categorias profissionais.

O descrédito social e a ausência de visibilidade pública revelados nas falas informadas pelos coordenadores se constituem representações significativas da contemporaneidade nos diferentes grupos sociais e, no caso específico de profissões como a de “catadores de material reciclável” evidencia um comportamento de “desilusão” que, segundo Honneth (2003), é resultado de experiências individuais de desrespeito que precisam ser interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influenciar como motivos diretores da ação, na exigência coletiva de relações ampliadas de reconhecimento.

As circunstâncias de desrespeito, segundo Honneth (2003), se constituem em experiências de rebaixamento que afetam seu auto-respeito moral: isso se refere aos modos de desrespeito pessoal, infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade. Para o indivíduo, tal desvalorização representa a perda de auto-estima pessoal, ou seja, uma perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características.

A forma com que os grupos acompanhados se vêem no seu cotidiano é socializada e refletida coletivamente, servindo como base para a definição dos processos adotados na construção dos projetos e se estendem para as demais etapas (que constituem a operacionalização e a avaliação). Esta atividade, pautada no pensar/agir cooperativo e solidário, possibilita pensar novas maneiras de posicionar-se no e em relação ao mundo, fortalecendo as interações entre o individual e o coletivo, entre o local e o global.

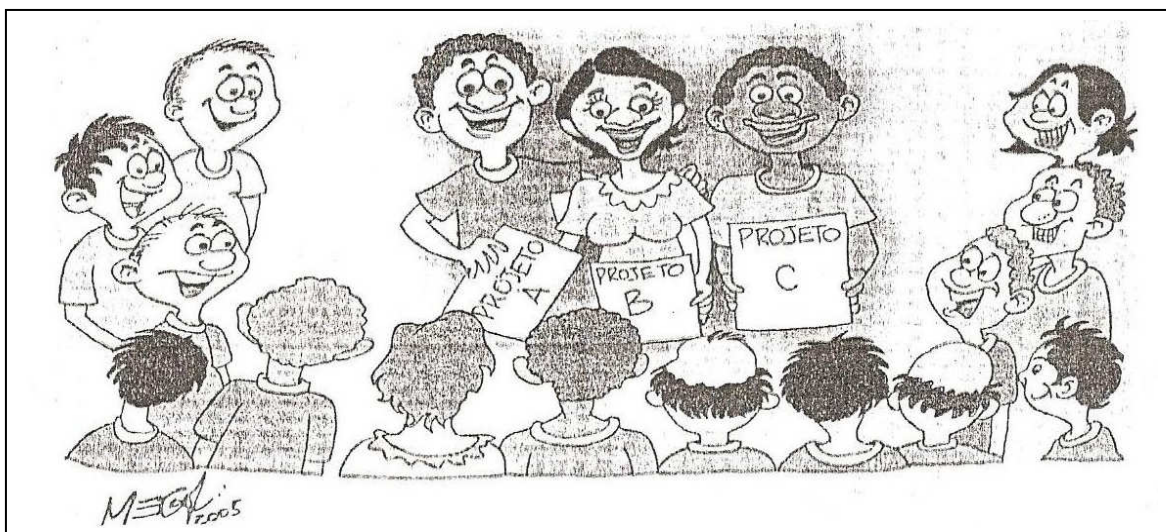
Como consequência deste processo, os sujeitos acompanhados, ao se engajarem nas atividades e se sentirem incluídos, vislumbram obter alternativas para suas realidades indesejadas e encontram nas atividades dos projetos a possibilidade de assumirem uma nova

postura – o protagonismo no processo. Com isto, passam a participar com mais interesse, revelam-se fortes e “esperançosos” na busca de suas realizações pessoais. A este respeito, Honneth (2003, p. 209) afirma:

A auto-relação prática a que uma experiência de reconhecimento cujo destinatário seja o grupo em sua totalidade faz os indivíduos chegarem a um sentimento de orgulho do grupo ou de honra coletiva; o indivíduo se sabe aí como membro de um grupo social que está em condição de realizações comuns, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os seus membros.

Honneth (2003) ainda esclarece que a resistência coletiva procedente da interpretação socialmente crítica dos sentimentos de desrespeito partilhados em comum não é apenas um meio prático de reclamar para o futuro padrões ampliados de reconhecimento; o engajamento nas políticas possui, para os envolvidos, também, a função direta de arrancá-los da situação paralisante do rebaixamento passivamente tolerado e de lhes proporcionar, por conseguinte, uma auto-relação nova e positiva.

Tal engajamento na luta política caracteriza uma situação solidária que propicia, no interior do grupo, a experiência de reconhecimento, fazendo com que membros alcancem uma espécie de estima mútua. Dentro desse relacionamento, os indivíduos são capazes de encontrar aceitação e encorajamento mútuo de sua individualidade, enquanto indivíduos formados por suas próprias experiências de vida (**Figura 04**). Essa autoconfiança ética torna-se possível através de um relacionamento recíproco de reconhecimento, no qual o Ego e o *Alter* passam a compartilhar os mesmos conjuntos de valores e objetivos e indicam um ao outro a importância indispensável que suas habilidades e atividades possuem um para com o outro, a ponto de essa forma de reconhecimento ter que pressupor a experiência crucial dos deveres e responsabilidades comuns, e que ela inclua, além do elemento cognitivo, a dimensão afetiva associada à solidariedade.



**Figura 04** – Representação da participação coletiva na seleção de projetos comunitários  
 Fonte: RECH; SOUZA (2008, p. 50).

A construção coletiva de projetos pautada na socialização de saberes e no compartilhar de percepções possibilita aos participantes tornarem-se sujeitos de si e responsáveis pelo seu destino; é a busca de si mesmos, como expressa Freire (1979, p. 28): “Ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências.”

Esta conquista é possível graças ao processo e às atividades desenvolvidas, que se orientam por elaborações recursivas em que as questões colocadas em evidência são interpretadas como desafios a serem superados coletivamente. É o momento em que a problematização assume a melhor estratégia para conduzir as interpretações e orientar as atitudes a serem delineadas como medidas apropriadas.

No âmbito da ASDICA, os projetos de ação social são construídos a partir das demandas, das intencionalidades (finalidades das instituições envolvidas) geradas e re-significadas nos processo de planejamento, com a participação efetiva dos grupos acompanhados. Desta forma, as necessidades individuais se tornam coletivas e as prioridades são selecionadas interativamente no grupo.

Neste espaço, a produção do conhecimento e as aprendizagens significativas resultam da convergência entre os saberes técnicos e pedagógicos com os saberes cotidianos para constituir o corpo teórico e metodológico que orientará as atividades do projeto. As atividades iniciam-se, sempre, a partir de constatações e demandas e, mediante a realidade configurada, os projetos e ações são organizados e/ou re-configurados numa perspectiva de recursividade

na ação-reflexão-ação, identificada na fala do coordenador da proposta:

Inicialmente, levantamos as necessidades do local junto à comunidade, em seguida procuramos desenvolver projetos simultâneos na tentativa de atender as várias demandas [...] Não deu certo! O pessoal não se envolveu! Então voltamos à comunidade, elegemos prioridade(s) e focamos nela(s). Foi a forma de integrar o pessoal na proposta. Melhorou muito! (Entrevistad@01).

Há o “princípio da recursão organizacional<sup>12</sup>” presente nas ações sociais desenvolvidas por esta entidade que detém, em sua essência, a preocupação com o desenvolvimento humano e social. Expressa, de acordo com o discurso do coordenador, a intenção de priorizar o engajamento social como forma de responder às condições de desarticulação, desrespeito aos direitos humanos e de luta pelo reconhecimento social. Para isto, a ASDICA promove a inclusão do indivíduo no grupo e nas atividades; estimula, por meio de articulações, a participação coletiva; valoriza a socialização de saberes e procura desenvolver a satisfação pessoal em cada pessoa envolvida no projeto. Colabora com a construção e o fortalecimento da identidade humana. Este é um exercício permanente no interior da entidade, conforme revela o coordenador das ações:

As visitas de intercâmbio, onde eles podem visualizar experiências bem sucedidas [...]. Tem outro espaço que chamamos de articulação das comunidades, onde nos reunimos com as diretorias das associações. Esses momentos são itinerantes e a comunidade que acolhe fala da sua história, suas conquistas, as experiências que estão desenvolvendo e também fazemos momentos de formação, com um tema para cada encontro (Entrevistad@01).

A socialização das experiências evidenciada nas falas do coordenador indica mais uma vez aspectos da Teoria do Reconhecimento postulada por Honneth (2003), presentes nas ações sociais destas entidades. Nesta teoria, Honneth (2003) parte da concepção de que, em atitude de reconhecimento, o sujeito atua de forma ativa e cooperativa, tendo os objetos como produtos do fazer humano e as interações sociais como efeito de parcerias ativas dos seres entre si. É, pois, a atitude ativa do sujeito identificado.

No âmbito destes organismos de ação social (**Figura 05**), as pessoas encontram espaço para manifestarem suas características específicas, para participarem das oportunidades de construir suas autonomias e são convocadas ao compromisso de refletirem sobre a

---

<sup>12</sup> O princípio de recursão organizacional vai além do princípio da retroação (*feedback*); ele ultrapassa a noção de regulação para aquele de autoprodução e auto-organização. É um ciclo gerador no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz (MORIN, 2000, p. 204).

realidade posta e a buscarem a essência de suas expectativas comuns a partir do exercício reflexivo crítico.

As reflexões geradas no interior da organização pesquisada contribuem para a elaboração de propostas viáveis, com possibilidades claras de alcançar as mudanças necessárias. Convivendo com a diversidade de interesses e concepções acerca dos problemas em questão, o grupo consegue dialogar, abstrair a essência de suas pretensões e elaborar metas coletivas a serem alcançadas.



**Figura 05-** Representação do processo de montagem do plano de ação social  
Fonte: RECH; SOUZA (2008, p. 30).

Projetos construídos sob articulações concretas entre os grupos envolvidos possibilitam conexões que se dão, acima de tudo, pela re-significação dos princípios que fundamentam o cotidiano individual e coletivo, além de contribuir para a sustentabilidade dos processos que decorrerão das elaborações iniciais. São, portanto, propostas que possibilitam focar nas finalidades sociais, fortalecendo os grupos e resultando em ações sustentáveis para o ser humano e para a sociedade.

Estes elementos compõem a racionalidade orientadora dos projetos de ação social da ASDICA na perspectiva de desenvolver, em cada indivíduo, o compromisso de dar sentido e direção a sua vida através de uma construção cooperativa. As ações desenvolvidas no interior desta entidade promovem, pelo agir coletivo, o transcender da lógica do pessimismo e do descrédito para construções propositivas e pertinentes.

As orientações que conduzem o fazer educativo na entidade pesquisada têm como

pressuposto teórico-metodológico uma ampla demanda social por participação. Desta forma, a construção de projetos nesta entidade representa uma tomada de posição em atendimento à realidade apreendida nas dimensões social, natural e humana. E, em decorrência disto, significam um processo alvo da reflexão-ação-reflexão. Estes processos, adotados no interior das organizações de ação social, promovem a condição humana nas diferentes dimensões de sua existência através da cooperação e da solidariedade e precisam ser reconhecidas e valorizadas pelos grupos concentrados em paradigmas hegemônicos (globalizantes). São processos que se configuram como alternativas aos programas educacionais vigentes, uma vez que não se pautam em generalizações, individualidades e isolamento de saberes.

Os pressupostos teórico-metodológicos que orientam os processos de construção dos projetos e a realização de suas atividades re-significam, recursivamente, a concepção de educação, do cidadão a ser preparado, de organização social e do conhecimento. Nesta perspectiva, estes pressupostos, na medida em que se configuram e re-configuram no percurso, evidenciam-se pautados fora da racionalidade instrumental.

Na instituição investigada, foram identificadas tendências paradigmáticas que permitem aos grupos envolvidos enxergarem e compreenderem suas realidades sob o olhar crítico e reflexivo, capaz de orientá-los na busca de soluções frente aos problemas indicados, coletivamente, como prioritários. Sob o ponto de vista da relação que os sujeitos estabelecem com suas realidades, há uma inter-relação na construção do conhecimento. O conhecimento se constrói através da interação entre os sujeitos e pela interiorização da cultura, do seu espaço para tornar-se autônomo e sujeito de seu destino humano e social.

Por outro lado, os aspectos filosóficos que fundamentam o fazer educativo da entidade evidenciam enfoques subjetivos nas relações estabelecidas, em que práticas pedagógicas se constituem em processos interativos, compartilhados entre os sujeitos pela comunicação, que possibilitam a todos uma leitura do mundo e de si próprio, mediante a análise crítica coletivamente constituída.

Os saberes que são produzidos, mobilizados e compartilhados pelos sujeitos no interior do grupo são trabalhados através de uma Pedagogia cujo princípio básico é a aprendizagem a partir da vida cotidiana. É uma pedagogia que entende o processo educativo sob várias dimensões da condição humana: sociais, culturais, filosóficas, institucionais e históricas. Neste processo, os sujeitos estabelecem conexões com o meio no qual se inserem e expressam sua subjetividade por meio de experiências não programadas, mas que emergem dos contextos cotidianos do grupo. O fazer educativo na ASDICA orienta-se por uma tendência paradigmática não-linear nas formas de atuação embasadas em categorias como:

alteridade, diálogo, recursividade, respeito, produção coletiva e agir cooperativo.

Esta linha de pensamento, mobilizada no interior da entidade pesquisada, proporciona aos sujeitos envolvidos oportunidades para o exercício da expressão livre, bem como a identificação das potencialidades para re-configurar o presente. Mesmo fundadas nas queixas e nas necessidades, estas expressões são identificadas como ação política em que as informações são compartilhadas entre os participantes e isto abre possibilidades para a construção de cenários diferentes para as vidas destas pessoas. A ASDICA, em parceria com outras instituições, articula uma rede de conexões que é alimentada permanentemente através de encontros nacionais, regionais, estaduais, locais e dos recursos midiáticos que permitem o transcender do local ao global. Nesta dinâmica, os saberes, ao serem compartilhados, são re-configurados e re-significados para constituírem um novo panorama da sua realidade.

O fazer educativo vivenciado no interior de entidades de ação social, a exemplo da ASDICA, merece ser acreditado, apreendido e contextualizado em diferentes espaços de formação humana, pois representa um tipo, dentre outros, de resposta aos desafios que a educação deste século necessita superar. Nestes ambientes interativos, os princípios que os fundamentam – associativo e solidário – são forjados nas experiências de cada um dos participantes, de todos e no cotidiano sócio-cultural que os envolve. Estes fenômenos gerados em associações caracterizam a educação cidadã e, à medida em que promovem no sujeito o senso de responsabilidade no processo e o compromisso social com o lugar e com o mundo, estão desenvolvendo a planetarização do ser - entendida como a capacidade de compreender a condição humana e a de toda a humanidade através de uma verdadeira contextualização de nossa complexa situação no mundo (MORIN, 2007).

O grande significado dos projetos de ação social está no fato de que os pressupostos teórico-metodológicos que orientam seus processos educativos pautam-se na demanda social por participação. Representam a pedagogia da demanda, caracterizada por Gutiérrez e Prado (2002) como um processo que deve buscar sempre a construção de um presente capaz de projetar um futuro melhor.

De acordo com Gutiérrez e Prado (2002), o sentido do processo não nasce tanto das proposições teóricas ecologistas (Declarações), mas do acontecer dinâmico, dos problemas sentidos na cotidianidade e da busca de elementos satisfatórios. Esta é a razão por que tais processos estão sempre vinculados aos interesses e urgências dos grupos e coletividades.

As demandas apresentadas e refletidas coletivamente são convertidas em proposições que nada mais representam do que a expressão da sociedade civil, em intervir numa realidade concreta. Pelas razões apresentadas, é possível perceber que os processos de



construção/execução dos projetos de ação social se constituem em uma atitude diante de realidades que se quer mudar. As ações necessárias são, então, planejadas a partir da articulação entre o passado, o presente e o futuro, mediante um balanço das conquistas e perdas, para a composição de novos indicadores a serem conquistados. Neste movimento, a aprendizagem contínua é a força básica que se configura e se re-configura no enfrentamento das incompatibilidades internas e externas da organização orientadora do processo.

Os espaços gerados no âmbito da ASDICA, cuja intencionalidade é construir e executar projetos sociais que promovam impactos em realidades indesejadas, cenários de uma pedagogia que entende o fazer educativo como um conjunto de ações capazes de promover a interação entre os sujeitos, de exercitar uma aprendizagem significativa e contínua e de situar as pessoas como atores sociais politicamente empenhados na construção de sociedades mais justas e sustentavelmente funcionais e dinâmicas. Este processo ocorre durante todas as fases de atuação da entidade que, ao manter o vínculo permanente com os grupos acompanhados, faz com que os encontros sejam para promover o diálogo entre os participantes no sentido de refletir criticamente acerca do mundo, de si mesmos e de suas demandas.

Nestes encontros, o plural se faz presente para a constituição de novos cenários, mais ricos em idéias e interesses e, portanto, sempre mais desafiadores, de onde emergem as próximas demandas e indicadores a constituírem outros projetos. As intervenções sociais programadas e realizadas pela entidade em foco detêm características de uma educação reflexiva e pertinente aos contextos contemporâneos, pois, além de refletirem sobre o próprio processo educativo e problematizarem as condições iniciais dos grupos acompanhados, põem em diálogo as diferentes concepções sobre sociedade, cidadania e conhecimento.

As atitudes reflexivas requeridas nestes processos são permitidas porque o movimento realizado no grupo promove uma reforma no pensamento dos participantes e, com isto, eles conseguem sair do modelo fragmentado de perceber-se no e com o mundo, para um arranjo em que a complexidade une e consolida a interdependência que orienta as relações humanas e planetárias. Nesta nova ordem paradigmática, o sujeito situa-se no mundo compreendendo a rede de conexões que torna as partes interligadas para constituírem o todo.

A investigação mostrou, ainda, que durante todo o processo de intervenção propiciado pelas atividades dos projetos, os participantes efetivos (coordenadores, executores e beneficiários) “sob diálogo” analisam o cotidiano, suas vinculações externas, internas e vislumbram mudanças, projetando uma realidade diferente, a princípio utópica, que permeia e fortalece todas as tomadas de decisões, ações e reflexões que iluminam as proposições. Neste estágio, todos se percebem sujeitos da própria história, da história da comunidade e da

entidade envolvida. Esta condição desperta a compreensão de que não é apenas a realidade indesejada que sofre mudanças, mas todos que participam do processo, como revelam as falas dos pesquisados:

É uma experiência fabulosa! Uma coisa é a formação técnica e outra é o que se aprende na convivência com o outro [...], isto dá uma satisfação! A gente vai se construindo, acumulando experiência e tem outra visão do mundo (Entrevistad@ 01).

Eu passei a enxergar que nem todos os profissionais que atuam em programas sociais se identificam com os que estão às margens [...] Estes trouxeram pra mim grande esperança, grandes lições de vida... o que eles não têm na sociedade é oportunidades. [...] A experiência me mostrou que tendo alguém que se identifique com essas classes e que trabalhe e tenha paciência, entendê-los, escutá-los... Saber acolher cada um... cada um tem seu tempo de crescimento (Entrevistad@ 02).

Há uma re-significação de valores, sentimentos e o compromisso com a mudança transcende a necessidade imposta pelo real vivido em questão. Há o engajamento moral e ético, que emerge do interior humano para buscar caminhos e assumir atitudes propositivas em favor do ideal coletivo. Os pressupostos teóricos e filosóficos que orientam a entidade se enriquecem e se re-configuram como estratégia para oferecer sentidos às ações requeridas pelos grupos acompanhados. Tais pressupostos ganham, durante o processo, novas categorias como autonomia, cooperação, solidariedade, criticidade, sustentabilidade, dialogicidade, entre outras que constituem os componentes basilares para a formação de sujeitos que necessitam sair de posturas reificadas para assumirem a posição interventora na sua realidade e, desta forma, fortalecer a luta por uma condição social mais digna e justa.

As informações geradas neste estudo permitem revelar que os processos educativos viabilizados pelas atividades dos projetos de ação social, desenvolvidas pela ASDICA, possibilitam aos participantes realizarem uma “leitura de mundo” na perspectiva freireana<sup>13</sup> em que além dos projetos pessoais e existenciais das pessoas envolvidas, os saberes e práticas da comunidade são os pressupostos da ação reflexiva e constituem a dinâmica educativa da sociedade, pois estão interferindo no cotidiano de cada sujeito e determinando o arranjo social a que pertence.

As concepções filosóficas, teóricas e metodológicas definidas nos documentos institucionais (Planejamento, Monitoramento e Avaliação - PMA, Estatutos e Regimento

---

<sup>13</sup> A leitura de mundo na perspectiva freireana sugere um compromisso educativo com o exercício da reflexão no sentido de que as pessoas possam analisar sua realidade e sejam capazes de agir sobre esta realidade, transformando-a cotidianamente (FREIRE, 1996).

Interno) fundamentam o planejamento das intervenções sociais na entidade pesquisada e constituem o aporte epistemológico que ilumina os coordenadores e executores dos projetos nos processos de construção, execução e avaliação das propostas. Embora os documentos sejam base das orientações, os processos ocorrem sob reflexões dinâmicas e compartilhadas entre os integrantes dos grupos acompanhados, que possibilitam o redirecionamento das estratégias e as re-elaborações de tais concepções, que evoluem pela relativização contextual em cada fase e situação, apresentando-se ora como potenciais na efetivação das proposições idealizadas, ora como limitantes das ações previstas. Neste movimento, os produtos são resultantes da interatividade nas ações e das mudanças delas decorrentes.

Esta pesquisa possibilitou a visualização, no âmbito desta entidade, de alguns indicadores que apontam para a materialização das categorias constituintes de um paradigma educativo planetário que está se gerando desde meados do século XX. Estes indicadores emergem como resultado de um esforço que reúne filósofos, cientistas, educadores e a sociedade civil organizada para responder aos desafios impostos pela condição de crise em que se encontram as sociedades contemporâneas. Dentre as categorias identificadas, estão: complexidade, planetaridade, transdisciplinaridade (MORIN, 2000; 2006; 2007); cotidianidade, aprendizagem com sentido, pedagogia da demanda (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002); reificação, visibilidade social, reconhecimento, auto-estima, auto-realização (HONNETH, 2003, 2007).

Os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o fazer educativo na entidade pesquisada integram os conceitos e ideologias de uma nova forma de pensamento que se pauta em concepções abertas, flexíveis, não-lineares; que entende a vida e a sociedade como resultado de uma rede de conexões com interdependências mútuas. Orientados por esta interpretação sobre as tendências pedagógicas indicadas nas ações da ASDICA, assumimos a compreensão de que os procedimentos pedagógicos adotados pelos coordenadores, executores e beneficiários, pelos projetos estudados, se coadunam com os princípios de uma educação planetária orientada para o século XXI.

### 5.2.2 Indicadores da ética planetária nos processos pedagógicos

A Terra é uma totalidade complexa física/biológica/antropológica, na qual a vida é uma emergência da história da Terra e o homem uma emergência da história da vida terrestre” (MORIN, 1995, p. 167).

A humanidade tem sua origem na natureza viva e física, porém emerge dela e se distancia dela por processos culturais, pela construção de sua consciência. A compreensão, segundo Morin (1995), de como se dá a relação do homem com a natureza só é possível através de um pensamento capaz de unir as noções e os saberes compartimentalizados. O pensamento que separa não concebe o complexo que envolve a humanidade em seu contexto planetário. O grande desafio para desenvolver uma identidade terrena, cósmica e planetária está na necessidade de reformar o pensamento humano – no sentido de buscar a relação de inseparabilidade e de inter-retro-ação entre os diferentes contextos planetários no desenvolvimento da ética da compreensão – uma compreensão “desinteressada”, como diz Morin (2000), favorecida pelo “bem pensar” e pela introspecção. Ao exercitarem o bem pensar os sujeitos apreendem, em conjunto, o texto e o contexto, o local e o global, o multidimensional e o complexo. Pela introspecção se pratica o auto-exame para a compreensão das fragilidades e da falibilidade e, desta forma, reconhece-se a necessidade humana da mútua compreensão.

Neste contexto, o destino da humanidade está condicionado à capacidade humana de assumir a planetaridade nos processos sociais, em busca de um novo projeto civilizatório pautado no diálogo, na solidariedade, no reconhecimento, na autenticidade, envolvendo todos os seres que integram o complexo planetário. O desenvolvimento de uma cidadania planetária exige dos seres humanos uma profunda mudança de valores e re-significação de olhares sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

A dimensão planetária, de acordo com Gutiérrez e Prado (2002), nos orienta a criar novas formas de solidariedade para proteger toda a vida sobre a Terra e outras responsabilidades éticas, como base para uma cidadania ambiental mundial. Não há, pois, condições de pensar a dimensão planetária fora da compreensão de que os equilíbrios dinâmicos e interdependentes da natureza estão interconectados aos contextos humanos nas suas múltiplas dimensões.

A concepção de uma ética planetária tem sido uma das metas a serem conquistadas pela humanidade neste século XXI e a globalização, assim como trouxe a mundialização do capitalismo, pode servir para a propagação desta ética que surge como contraponto aos princípios éticos que não reconheçam as diferenças e não tenham a “humanidade” como característica comum entre nós.

Nas sociedades contemporâneas, alguns lugares são considerados privilegiados para a materialização desta ética planetária. Neste estudo situamos as ONGs, representadas por

entidades com projetos de ação social, como campo de experiência onde acontece uma plena conexão com o cotidiano, que mobiliza saberes e práticas na construção de um conhecimento pertinente. Por se organizarem em parceria com outras entidades, as ONGs buscam transcender os limites institucionais e alcançar o planeta, difundindo e compartilhando as experiências do seu fazer educativo.

No âmbito da ASDICA foram apreendidos alguns aspectos da ética planetária, a saber: a busca pela inclusão; a noção de partilha; o respeito pelo meio ambiente humano e planetário através da busca permanente pela sustentabilidade; o conhecimento responsável; a luta pela sociedade democrática. Sob o ponto de vista ideológico, os pensamentos centrais que norteiam as ações desta entidade são: a necessidade de pensar o global e o local para além das questões econômicas e o entendimento de que a ética planetária congrega várias outras éticas, tais como a transcultural, a supra-econômica, a multidimensional e a pró-sustentabilidade.

A seguir estão apresentados alguns aspectos da ética planetária, presentes no agir da entidade, identificados durante esta pesquisa:

1º) No cenário que caracteriza a situação inicial em que se encontravam os grupos acompanhados pelos projetos da ASDICA, as pessoas demonstram atitudes de reificação diante dos “descasos” com que o poder público trata os problemas dos sujeitos. Esta realidade é apreendida no interior do grupo e tratada recursivamente através do diálogo, da reflexão crítica, da troca de experiências e dos relatos pessoais, para se converterem em desafios, que constituirão os indicadores do caminho e das metas a serem alcançadas. A elaboração de projetos e o planejamento das atividades são realizados a partir das visitas de intercâmbio, de palestras e realização de oficinas pedagógicas visando a conversão dos problemas particulares em desafios coletivos, como expressam os pesquisados:

Conseguimos verbas para trabalhar cursos de capacitação, envolvendo auto-estima [que era essencial]. Fizemos oficinas de empreendedorismo, gestão, associativismo, alfabetização, reciclagem e também de espiritualidade, muitas oficinas de espiritualidade (Entrevistad@ 02).

A gente usa desde cedo a chamada visita de intercâmbio, onde eles conhecem experiências bem sucedidas, a gente faz essas visitas e eles experimentam oficinas porque encontro só com conteúdos eles dizem que já estão cansados de conversa [...] O projeto ajuda nessa animação para identificar as medidas que são apropriadas pra realidade deles e aí eles vão experimentando e identificando realmente as que são melhores (Entrevistad@ 01).

Neste movimento, os sujeitos exercitam a “escuta” e a “fala” para socializarem suas realidades e as re-significarem através do diálogo. Isto permite que se desenvolva, nos

indivíduos, um sentimento de pertença em relação ao grupo e de auto-estima pessoal para sentirem-se capazes de assumirem atitudes de resistência aos contextos de sua realidade indesejada. A atitude de reconhecimento do potencial humano que as pessoas do grupo manifestam gera um fortalecimento mútuo entre os sujeitos, que passam a atuar como sujeitos mais valorizados, com seus direitos preservados, e acende neles a expectativa de alcançar as mudanças desejadas para sua comunidade, como está impresso no discurso dos pesquisados:

Antes nós era tratado como um lixo... hoje tá muito diferente, nós somo tratado que nem gente... hoje nós tem bem dizer assim, tem poder... poder de tá em qualquer lugar, numa mobilização... de trabalhar [...] Hoje nós já aprendemo mais na vida que... o que luta não é de ser o PASPP, os apoio... quem deve lutar é a gente quem deve gritar mais alto, são os catadores... nós faz o nosso trabalho (Entrevistad@ 05).

Este sentimento de auto-realização, segundo Honneth (2003), é o transcender da atitude reificada, de desprezo e subordinação, para uma postura de sujeitos que se realizam na coletividade com a finalidade de conquistar a justiça social.

2º) A dinâmica de integração que os coordenadores desenvolvem para envolver os grupos acompanhados nos processos de planejamento, monitoramento e avaliação dos projetos possibilita, no interior da entidade, a mobilização de uma ética ecológica cujo ideal é gerar nos sujeitos a consciência de que todos constituem parte do equilíbrio procurado, seja nas relações interpessoais ou nas relações com o ambiente. O sentido básico desta postura está no reconhecimento das interdependências que conduzem os processos interativos entre autonomia e dependência no âmbito da entidade.

3º) No interior da ASDICA, as informações e saberes são mobilizados graças ao exercício da “expressão livre”, que é possibilitado a partir dos arranjos pedagógicos orientadores das ações e dos encaminhamentos estabelecidos dentro da entidade. Como resultado, constitui-se um saber diferenciado, gerado dos princípios cooperativos, com a finalidade de mudar a realidade para melhorar a qualidade da vida humana e do planeta. Desenvolve-se, neste movimento, uma ética em que o conhecimento é construído sob a responsabilidade de torná-lo pertinente e fundamentar novas elaborações teóricas e práticas que sejam direcionadas para o bem comum e para a configuração de sociedades sustentáveis - caracterizadas pela justiça social, solidariedade, coletividade.

A ética que emerge neste contexto foca o olhar para além da situação do presente, alimentando os princípios necessários para oferecer às futuras gerações essa concepção planetária como algo construído e constitutivo do seu próprio ser. São estes princípios que,

mobilizados no âmbito das organizações não-governamentais e articulados a formas sistematizadas de educar podem contribuir para que as éticas a serem globalizadas neste século XXI sejam as planetárias, transculturais e supra-econômicas.

4º) A realidade plural se apresenta aos coordenadores como ingrediente a constituir os projetos de ação social. Esta é analisada a partir de um pensar pedagógico capaz de possibilitar a identificação de finalidades sociais e a capacitação cidadã dos sujeitos. Trata-se de um pensar que proporciona aos grupos acompanhados a compreensão de que as demandas individuais precisam ser socializadas, refletidas e re-configuradas para compor as demandas coletivas. Para os coordenadores dos projetos de ação social envolvidos neste estudo, os desafios são, entre outros: desenvolver nos indivíduos as competências requeridas para um agir coletivo; despertar nos sujeitos o entendimento de que a construção do conhecimento ocorre mediante as informações, os saberes que as pessoas trazem de suas experiências e de seus contextos.

A pedagogia desenvolvida na ASDICA se baseia no compromisso com a ética planetária e assume, desta forma, uma direção, uma re-orientação para um pensamento cuja organização deve caracterizar-se pela flexibilidade, pelo sentido da demanda e pelo conhecimento dinâmico que é construído pelo exercício mobilizador que é realizado entre os sujeitos. Esta pedagogia estimula um agir sobre tais informações, potencializando-as para as finalidades previamente idealizadas, no sentido de gerar, de modo permanente, novos conhecimentos retro-alimentadores do processo educativo.

Pelo exposto, é *mister* enfatizar que os espaços sócio-educativos a exemplo da ASDICA têm grande significado na vida dos grupos acompanhados. São locais em que as situações do cotidiano são problematizadas e analisadas considerando seus contextos, as expectativas dos grupos e refletidas mediante seus aspectos que se revelam como potenciais e limites.

O ponto de partida e de chegada que orienta a sistematização das atividades de intervenção social é o olhar que os grupos acompanhados têm sobre sua realidade. Nestes espaços o desenvolvimento de competências é possibilitado por programas continuados de formação, em que todos se inserem para constituir os processos educativos. Há, nesta dinâmica, a capacitação de todos os envolvidos nos processos e, conforme revelado por coordenadores dos projetos e beneficiários, estes têm suas concepções teóricas e práticas continuamente re-significadas:

Posso dizer pessoalmente que eu mudei minha visão, meu modo de pensar, meu modo de agir... tanto que a mudança foi radical na minha casa, eu fiz porque eu vi que na vida existem pessoas com situações piores e muita coisa não vale a pena na vida da gente..., assim, levar em conta coisas que são pequenas, são ínfimas frente a outros problemas (Entrevistad@03).

No começo quando nós começamos... era uma... uma coisa que todo mundo achava que era sebooso pegar em lixo [...] Eu trabalho só... dou uma ajuda a minha família...eu já comi tanta coisa do lixo. Antes era uma disputa no lixão quando o lixo subia aí era uma disputa do que chegava mais cedo pra pegar logo. Agora com a Associação nós trabalhamos num grupo junto com os outros catadores, com os apoios nós procuramos mais saber... eles ensina... é saber mais os caminhos... que até hoje nós tamo aprendendo mais ainda... mudou muito... hoje o conselho que dava é ser catador de orgulho e participar das reuniões da Associação (Entrevistad@ 06).

As ações pedagógicas são facilitadoras das aprendizagens no interior dos grupos, que interagem promovendo o exercício da reflexão sobre suas práticas. São, portanto, os espaços associativos campo fértil para empreender projetos de ação social, dado que as pessoas das comunidades alvo dos projetos, em geral, sentem-se impotentes pela condição de invisibilidade social com que são tratadas pelo poder público e pela sociedade a que pertencem. Esta condição estimula os sujeitos e os encoraja a engajarem-se em ações alternativas. Além disso, funciona como incentivo para as ações alternativas que possibilitem o vivenciar de outras experiências em que os processos de inclusão sejam fenômenos de resignificação para suas vidas em comunidade. Sobre esta compreensão, Honneth (2003, p. 259-260) refere-se ao desrespeito da seguinte forma:

Esse tipo de sentimento só pode tornar-se a base motivacional de resistência coletiva quando o sujeito é capaz de articulá-los num quadro de interpretação intersubjetiva que os comprova como típicos de um grupo inteiro [...] A resistência coletiva procedente da interpretação socialmente crítica dos sentimentos de desrespeito partilhados em comum não é apenas um meio prático de reclamar para o futuro padrões ampliados de reconhecimento; o engajamento nas ações políticas possui para os envolvidos também a função direta de arrancá-los da situação paralisante do rebaixamento passivamente tolerado e de lhes proporcionar, por conseguinte, uma auto-relação nova e positiva.

Confirma-se, deste modo, a necessidade de um educar cooperativo e de um agir com responsabilidade social para que os sujeitos passem a compreender-se no e com o mundo reconhecendo-se como protagonistas das mudanças requeridas na sociedade. É a formação do indivíduo para a planetarização do ser, preconizada por Morin (2007).



## **6 A FORMATAÇÃO DA EDUCAÇÃO PLANETÁRIA EM ORGANIZAÇÕES NÃO - GOVERNAMENTAIS COM PROJETOS DE AÇÃO SOCIAL – UM PARADIGMA EDUCATIVO EM CONSTRUÇÃO**

Neste capítulo, abordamos a emergência de novos paradigmas para a educação contemporânea, a partir do caso da Ação Social da Diocese de Cajazeiras (ASDICA), com a finalidade de compreender como a educação planetária se expressa neste início de século. Inicialmente, tomamos como base as formulações teóricas oferecidas por Cambi (1999) e Morin (2000, 2006, 2007) para refletirmos sobre os contextos educativos da contemporaneidade, relacionando-os ao pensamento complexo e aos sinais emergentes que estimularam os diferentes paradigmas na orientação de processos para a formação humana. Enfatizamos o fenômeno ligado à concepção ecológica como ponto de reflexão e de desdobramentos teóricos e práticos a constituírem o aporte epistemológico deste estudo e iluminar as discussões sobre o tema. Em seguida, discorreremos acerca do fazer educativo no âmbito de entidades com projetos de ação social, especificamente no caso da ASDICA, em que situamos os pressupostos teórico-metodológicos vigentes no interior da entidade, bem como a cadeia de impactos alcançados pelas ações dos projetos sociais. Na sequência, buscamos formular uma compreensão acerca dos vínculos epistemológicos e práticos identificados entre os processos educativos desenvolvidos nesta instituição e os princípios da educação planetária orientada por Morin (2000, 2006, 2007). Para nos auxiliar na construção de tal compreensão, as formulações teóricas de Honneth (2003, 2007) e Freire (1979, 1996, 1999) nos possibilitaram exercitar uma reflexão acerca das estratégias educativas nas quais a educação do século XXI deve estar ancorada.

### **6.1 A Educação na Contemporaneidade**

Os contextos sócio-educativos contemporâneos, iniciados em 1789 com a Revolução Francesa, foram marcados por profundas mudanças na história da humanidade: caem por terra seculares equilíbrios sociais, econômicos e políticos; elimina-se o *Ancien Régime*<sup>14</sup> para

---

<sup>14</sup>*Ancien Régime* - Regime com características medievais da sociedade da ordem, da soberania por direito divino, da relação de organicidade entre classes (CAMBI, 1999).

iniciar um processo caracterizado pela inquietação, pela constante renovação, pela abertura para o futuro, para o pluralismo interno (de grupos sociais, de interesses, projetos), para o caráter conflitante e para a hegemonia construída pragmaticamente dentro e através de conflitos. Neste período, a sociedade vive um movimento vasto e profundo, em que povos e culturas de diferentes áreas geográficas refletem sobre suas vidas e operam rupturas com a tradição, constituindo-se em um movimento diverso que envolve aspectos políticos, sociais, étnicos e tecnológicos. É a contemporaneidade, um período da industrialização, dos direitos das massas e da democracia. Além disto, o período contemporâneo é também a época de manifestações das massas como protagonistas da história, que inicialmente produzem os mecanismos para o seu controle, desde as ideologias até as associações, os meios de comunicação e depois produzem o cidadão da democracia, com autonomia, opinião e bens – sujeito com plenos direitos (CAMBI, 1999).

Neste período, nasce uma perspectiva político-social diferente, que reclama participação e responsabilidade social, civil e política por parte de todos. As transformações operadas nas sociedades durante a contemporaneidade - entre elas a descentralização em relação ao poder (exercido pelo Rei); o pluralismo (de sujeitos sociais, de tradições, de interesses etc.) e as tensões que atravessam – implicam uma retomada cada vez mais central da educação – que veio a ocupar, segundo Cambi (1999), um papel cada vez mais específico (de mediação e de re-equilíbrio) no sistema social, articulando-se num subsistema igualmente plural e orgânico disseminado no social, mas coordenado por uma reflexividade.

Os processos educativos na contemporaneidade se constituem também como uma educação social que se re-elabora e se integra à ciência e à filosofia num exercício de reflexão crítica de um jogo complexo (CAMBI, 1999). É necessário pensar o fazer pedagógico em estreita conexão com os contextos sócio-históricos vivenciados pela humanidade na época contemporânea. Desta forma, este “fazer” sofreu, evolutivamente, várias transformações, a saber: inicialmente libertou-se dos aspectos metafísicos; ancorou-se em uma série complexa de conhecimentos científicos; caracterizou-se regulado no próprio interior de uma reflexão filosófica; revelou-se interligado aos preceitos políticos e ideológicos e, por fim, assumiu o aspecto de se apresentar plural, conflituoso e assimétrico no seu próprio interior.

Na educação e na pedagogia hoje, perfila-se a tentativa de encontrar um equilíbrio crítico envolvendo binômios como: ciência e filosofia; teoria e prática; história e método. Trata-se, pois, de um saber em crescimento e em profunda transformação, que é caracterizado, atualmente, pela não-linearidade, pelo complexo, dotado de estatuto lógico plural, instável e incerto. A pedagogia está, nesta era planetária, radicalmente modificada, re-definida em sua

identidade, em outro eixo epistemológico. Passa de Pedagogia à Ciência da Educação – uma revolução no saber educativo que se deu especialmente por razões histórico-sociais, pois, diante de uma sociedade cada vez mais dinâmica e mais aberta, exige-se a formação de homens – sujeitos de sua ação e capazes de enfrentar as inovações sociais, culturais e técnicas. Nesta perspectiva, somente um saber pedagógico empírico, problematizado e aberto à própria evolução é capaz de contribuir para a formação deste sujeito social.

Os processos pedagógicos, durante o período contemporâneo, foram atravessados por alguns sinais emergentes e novas fórmulas educativas, novos processos formativos e orientações político-culturais. Em particular, destacamos os aspectos ligados à emergência do problema ecológico, gerado pela ideologia de domínio da natureza.

O fenômeno ecológico fez emergir, no interior da reflexão pedagógica, a crítica aos preconceitos culturais de domínio e exploração do homem sobre os recursos ambientais: pôs em evidência novos valores e novos modelos antropológicos e culturais – todos fundados na compreensão da relação de autonomia/dependência que dinamiza a coexistência dos seres no planeta, despertando a humanidade para o reconhecimento e a compreensão da complexa teia que une as particularidades nos diversos espaços e contextos sócio-ambientais. Desta maneira, constitui-se como motivação ao exercício da compreensão, do respeito, da cooperação e da interdependência na formação de um novo sujeito, significativamente transformado em relação ao passado.

Têm sido de grande significado para o desenvolvimento deste novo cidadão algumas iniciativas com projetos cooperativos, que são desenvolvidos em diferentes espaços societários. Estes projetos, ao se direcionarem para responder às realidades plurais dos contextos contemporâneos, precisam ter, em sua constituição, para além dos conceitos de relações sociais e sujeitos sociais, conceitos e concepções da complexidade (MORIN, 2000), como idéias-forças a mobilizar e re-definir novos entendimentos em relação aos conceitos que envolvem a condição humana.

É impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bio-anatômico (MORIN, 2000, p. 48).

A teoria da complexidade proposta por Morin (2000) tem como núcleo o termo latino *complexus*, que significa “o que é tecido junto”. Esta teoria defende o pensamento capaz de reunir, de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, de reconhecer o singular, o

individual, o concreto. Ela integra as diferentes formas de pensar, opondo-se à fragmentação, à linearidade e ao reducionismo. É uma concepção de existência que trata a incerteza e o antagonismo como parte da vida e da condição humana; concebe o ser humano como unidade complexa, auto-organizada, autônoma e dependente nos seus processos relacionais com o outro e com o mundo; considera a comunicação entre as diferentes áreas do saber e compreende ordem, desordem e organização como etapas de um processo cujo sentido está na auto-eco-organização características de todos os sistemas vivos. De acordo com Morin (2000, p. 47). “Pensar a educação do futuro é centrar o ensino na condição humana. Os seres humanos devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.”

Os indivíduos possuem semelhanças étnicas e culturais, coexistindo com suas características peculiares (biológicas, químicas, sociais e ambientais) que fazem do ser a “unidade particular”. Os seres humanos tornam-se sujeitos, autores e atores de suas vidas no contexto em que, ao constituírem suas identidades, mesmo pressupondo liberdade e autonomia, são dependentes das influências do meio ao qual se inserem (família, escola, cultura, sociedade). Através da complexidade, na relação do ser com o outro, há uma auto-transcendência promovendo interferências mútuas com seu meio num processo auto-organizador. O homem é, simultaneamente, um ser plenamente biológico e plenamente cultural. Encontra-se envolvido em três circuitos básicos, que lhe conferem viver enquanto ser/pessoa: circuito cérebro/mente/cultura; circuito razão/afeto/pulsão e circuito indivíduo/sociedade/espécie. Morin (2000, p. 55) entende:

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

A ambição da complexidade é articular a identidade e as diferenças que constituem os seres em seus variados aspectos: biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais. Tende para o conhecimento multidimensional e, por conseqüência, comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incertezas.

O pensamento complexo representa um grande desafio humano na contemporaneidade, pois exige uma reforma no nosso modo de pensar. A complexidade surge como dificuldade, como incerteza e não como clareza e como resposta. O problema é saber se há uma possibilidade de responder ao desafio da incerteza e da dificuldade.

A educação, com a missão de proporcionar o desenvolvimento humano, encontra-se

desafiada a elaborar diretrizes pedagógicas para atender às demandas requeridas pela civilização planetária atual. Os problemas inerentes à vida humana são diversificados e se configuram sob várias dimensões (afetiva, social, cognitiva, ética) que exigem da ação educativa o desenvolvimento de novas alternativas para enfrentar o mundo e as relações.

É, pois, responsabilidade da educação do presente e do futuro tratar a unidade complexa humana, desenvolvendo o conjunto das autonomias e dependências que lhe são peculiares. A educação deverá reformar o princípio de unidade/diversidade nas diferentes esferas do conhecimento e considerar, com base no pensamento complexo, que as noções antagônicas têm espaço de acolhimento; os diferentes se complementam constituindo uma rede multireferencial, na qual razão e ser se colocam no patamar de possibilidades constantes. Trata-se de uma educação que é uma reflexão e auto-reflexão; crítica e autocrítica, que valoriza e incentiva a alteridade; que favorece a solidariedade e a reforma do pensamento.

Torna-se imperativo à educação o desenvolvimento da aptidão de contextualizar e globalizar os saberes. Um pensamento complexo procura sempre as relações de inter-retroações entre cada fenômeno e seu contexto; trata de reconhecer a unidade dentro da diversidade, o diverso dentro da unidade; de reconhecer a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais e em meio à unidade humana. Enfim, um pensamento unificador, que emerge de si mesmo para o contexto planetário (MORIN, 2006).

Ancorados no pensamento complexo, os processos pedagógicos da ação educativa devem ser orientados em função do contexto social, pois o sujeito se concebe no mundo em estreita ligação às condições materiais da sociedade a que pertence. O sujeito aprende a Ser tendo seu desenvolvimento integral (espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal).

Este sujeito é por si um ser complexo, constituído de potencial biológico, psicológico e histórico, concepção comungada entre Freire (1996) e Morin (2000), por considerarem o ser humano um complexo que é, dialeticamente, unidade na diversidade, na medida em que a identidade única da espécie humana, dada pela cultura, não consegue apagar a multiplicidade das culturas.

De acordo com Morin (2000), o homem se realiza plenamente como ser humano (com competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente (*mind*), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura. Há, portanto, uma tríade em circuito entre cérebro/mente/cultura, em que cada um dos termos é necessário ao outro (MORIN, 2000).

A direção deste texto prossegue com uma reflexão acerca dos princípios básicos que se

constituem pilares educativos para o século XXI, visando à compreensão sobre a forma pela qual estes pressupostos se materializam no âmbito das organizações não-governamentais, enfocando o caso específico da entidade Ação Social da Diocese de Cajazeiras - ASDICA. A discussão sobre o fazer pedagógico e os impactos gerados pelas atividades dos projetos de ação social está inserida nas próximas subcategorias de análise.

## **6.2 O Contexto Pedagógico e a Recursividade nas Ações Sociais**

As situações de desordem e de desarticulação, ao tempo em que geram incertezas e inquietações, fazem perceber a necessidade de pôr em diálogo o contraditório e o controverso, tarefa que só é possível através de processos solidários orientados pelo pensamento que seja capaz de unir e distinguir simultaneamente e que pode ser aplicado a todos os problemas cognitivos e práticos. O movimento organizador do pensamento, segundo Morin (2007, p. 102-103),

[...] é um complexo dialógico que aciona as competências complementares e antagônicas da mente, como distinguir/ligar, diferenciar/unificar, analisar/sintetizar, individualizar/generalizar, abstrair/concretizar, deduzir/imaginar [...]. O pensamento estabelece uma dialógica entre o racional e o empírico, o lógico e o analógico, o racional e o mítico, o preciso e o vago, a certeza e a incerteza, a intenção e a ação, os fins e os meios [...]. Uno, múltiplo e polimorfo, o pensamento concebe e utiliza estratégias cognitivas ou práticas diversas de acordo com os problemas encontrados

A organização do pensamento é um fenômeno possibilitado mediante um modelo de formação e capacitação de sujeitos sociais que seja dinâmico e integre os esforços particulares dos indivíduos para constituir um contexto social caracterizado pela cooperação e pela pluralidade. A mobilização destes elementos ganha visibilidade no âmbito das organizações não-governamentais, que desenvolvem projetos de ação social voltados à sustentabilidade humana e planetária.

O termo sustentabilidade aqui referido anuncia, segundo Leff (2001), o nascimento do que ainda não existe, a partir do potencial do real, do direcionamento do possível e do planejar da utopia. A sustentabilidade encontra sua razão e sua motivação não nas leis objetivas da natureza e do mercado, mas no pensamento e no saber, nas identidades e no sentido que mobilizam a reconstrução do mundo. O ideal da sustentabilidade é percebido nos

projetos cooperativos, especificamente aqueles desenvolvidos/idealizados por organizações não-governamentais de ação social, pois estes são construídos a partir das práticas sociais nas quais os sujeitos se inserem em diferentes contextos e passam a refletir sobre eles. Neste sentido, concordamos com Lima (2003), ao afirmar que a sustentabilidade deve ser entendida como uma concepção complexa ou multidimensional, que busca a integração do conjunto das dimensões que envolvem a vida individual e social.

As ações desenvolvidas no interior destas organizações envolve, além da implementação de infra-estrutura via recursos externos, o permanente processo de desenvolvimento de conhecimentos técnicos e de recursos humanos cada vez mais qualificados, sintonizados em propostas de transformação social, na perspectiva de um mundo melhor. A mobilização gerada para este fim re-configura a idéia de projeto utópico da humanidade, do sentido de irrealizável para o campo de múltiplas possibilidades possíveis.

A perspectiva de um mundo melhor é o ideal a ser conquistado a partir das ações sociais destes organismos e, como forma de materializá-lo, “investem” em processos de articulação de saberes e práticas. Estas ações ganham caráter educativo à medida que assumem a intencionalidade de desenvolver nos sujeitos a compreensão da realidade em que vivem e por desafiarem àqueles que pensam a educação como meio de articular a utopia com a realidade das relações sociais, em constante transformação.

Neste contexto, merece destaque o pensamento freireano ao situar a educação como processo que é desafiado a trabalhar a esperança na emancipação social, revendo paradigmas que já não explicam a realidade e se mostram limitados diante da complexidade do mundo atual, reforçando a importância da dialogicidade no processo de desenvolvimento do ser humano.

Na concepção de Freire (2007), um projeto educativo que vise à reinvenção de certa realidade social precisa ter como base a afirmação histórica do ser humano como ser esperançoso, dialógico e sujeito ativo na construção do seu destino. Ancoradas nesta compreensão, as organizações de ação social constituem espaços societários cujos projetos associativos e cooperativos expressam não apenas as concepções de atores e relações sociais, mas revelam a complexidade que se estabelece e que é capaz de re-significar o entendimento dos sujeitos sobre si mesmos e sobre o espaço constituído nestas relações.

Este é o campo interpretativo a partir do qual as entidades com projetos de ação social afirmam seu trabalho de inclusão, ao protagonizarem suas atividades de forma variada e criativa, ao desenvolverem estratégias diversificadas e ao se voltarem para realidades específicas. Acrescente-se ao caráter societal destas organizações o seu papel desenvolvido

tanto na constituição do ser humano como uma busca permanente de si mesmo, quanto na compreensão da condição humana revelada em sua complexidade. Em relação ao primeiro caso, Freire (1979, p. 28) afirma: “[...] esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências”. Como fortalecimento da segunda afirmação, Morin (2006, p. 37) enfatiza: “Trazemos, dentro de nós, o mundo físico, o mundo químico, o mundo vivo, e, ao mesmo tempo, dele estamos separados por nosso pensamento e nossa consciência, nossa cultura [...] Conhecer o humano não é separá-lo do universo, mas situá-lo nele”.

Esta forma de conceber a constituição e formação do Ser se expressa nas atividades dos organismos de ação social cujas práticas educativas reafirmam a subjetividade, à medida que convergem para o exercício dialógico/dialético de sujeito-mundo e de sujeito-sujeito, constituindo o processo de intersubjetividade na história.

O cenário que envolve tais organizações possibilita a configuração da consciência humana pautada na ação reflexiva dialética entre a história do sujeito e o mundo em que vive. Contudo, não se dá de forma egocêntrica e individual; pelo contrário, nós, seres humanos, nos fazemos a nós mesmos por meio de uma gama de relações intersubjetivas que envolvem trocas, contradições, complementaridades, recuos e avanços. Neste sentido, Freire (1975, p. 66) afirma: “o sujeito pensante não pensa sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre objetos. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário”.

Fortalecendo as formulações indicadas por Freire (1975), Honneth (2003) defende que a formação da identidade é um processo intersubjetivo de luta por mútuo reconhecimento em relação aos parceiros de interação. Assim, nos conflitos sociais, o indivíduo não busca exatamente a autopreservação ou o aumento de poder, mas sim um reconhecimento de sua individualidade.

A formação do Eu prático está ligada à pressuposição do reconhecimento recíproco entre dois sujeitos: só quando dois indivíduos se vêem confirmados em sua autonomia um frente ao outro, é que eles podem chegar de maneira complementar a uma compreensão de si mesmos como um Eu autonomamente agente e individuado (HONNETH, 2003, p. 119 - 120).

O movimento dialético inerente ao âmbito das organizações de ação social exige do ser humano uma condição própria, que se expressa na instância crítica da consciência humana para fazer o mundo mais humanizado. E isto só é possível através de ações planejadas, intencionais, que desenvolvam coletivamente novos níveis de consciência e promovam a



dialeticidade entre discurso-prática e ação-reflexão-ação. Este desafio se manifesta na fala de um@ (d(@)s pesquisad@s ao se referir ao trabalho com a Associação de Catadores de Material Reciclável:

Planejar as ações para esses catadores... primeiramente foi uma luta pra construir uma associação... fazer com que eles entendessem a necessidade de participarem de reuniões, de se organizarem ... de que eles formassem um grupo capaz de discutir seus direitos e deveres... (Entrevistad@ 01).

Este discurso, ao tempo em que aponta a dinamicidade interna no âmbito da entidade, chama nossa atenção para que a forma de conduzir as atividades não cause uma espécie de “dominação” entre o relacionamento de coordenadores e grupos acompanhados, ao se tratar de projetos sociais, o que limitaria o desenvolvimento de suas autonomias.

Contudo, é possível perceber, no âmbito das Organizações Não-Governamentais voltadas a projetos sociais, as possibilidades que se abrem para que os sujeitos modifiquem seu pensamento, se conscientizem do papel social que cada um precisa assumir, expressem suas pretensões e as tornem legítimas mediante a aceitabilidade por parte dos demais integrantes do processo, constituindo uma atitude de respeito. O auto-respeito, na perspectiva de Honneth (2003), se constrói à medida que é concedida aos sujeitos a possibilidade de uma ação perceptível em relação aos parceiros da interação. Neste caso, com a atividade facultativa de reclamar direitos, é possibilitado ao indivíduo um meio de expressão simbólica, cuja efetividade social pode demonstrar-lhe reiteradamente que ele encontra reconhecimento universal como pessoa moralmente imputável. Isto porque, para chegarem a uma auto-relação infrangível, os sujeitos humanos precisam de uma estima social que lhes permite referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas. Nesta compreensão, Honneth (2003, p. 198-199) esclarece:

Um padrão de reconhecimento desta natureza só é concebível de maneira adequada quando a existência de um horizonte de valores intersubjetivamente partilhado é introduzida como seu pressuposto; pois o Ego e o Alter só podem se estimar mutuamente como pessoas individualizadas sob a condição de partilharem a orientação pelos valores e objetivos que lhes sinalizam reciprocamente o significado ou a contribuição de suas propriedades pessoais para a vida do respectivo outro.

As organizações com projetos de ação social revelam-se, pois, como espaços onde diálogo e produção de sentidos são compartilhados e onde, a partir deles, é possível alcançar na sociedade a convergência de sonhos, utopias e esperanças, na construção de projetos sociais intersubjetivos.

Na relação interna de tais grupos, as formas de interação assumem o caráter de relações solidárias, porque todo membro se reconhece estimado por todos os outros na mesma medida; pois por “solidariedade” pode-se entender, numa primeira aproximação, uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica. A solidariedade propicia, no interior do grupo, a experiência de reconhecimento, fazendo com que os membros alcancem uma espécie de estima mútua. Neste sentido, Honneth (2003, p. 210-211) afirma:

Sob as condições das sociedades modernas, a solidariedade está ligada ao pressuposto de relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados (e autônomos); estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum. Relações dessa espécie podem se chamar “solidárias” porque elas não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também, o interesse afetivo por essa particularidade: só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis.

Um relacionamento positivo de reconhecimento é aquele que permite aos indivíduos adquirirem uma medida de auto-estima, que pode ser encontrada na aceitação solidária e no aspecto social das habilidades de um indivíduo e em seu estilo de vida. Dentro desse relacionamento, os indivíduos são capazes de encontrar aceitação e encorajamento mútuo de sua individualidade, enquanto indivíduos formados por suas próprias experiências de vida (HONNETH, 2003).

Esta é a formatação epistemológica que mobiliza práticas educativas no âmbito das Organizações Não-Governamentais com projetos sociais, orientados pelo diálogo, pela socialização de saberes, de percepções e por valores através dos quais a humanidade poderá reconstruir sua história e refazer seus caminhos, permanentemente abertos à possibilidade e a novos projetos sociais.

Há, neste movimento, a pretensão clara de promover a inclusão sob diferentes dimensões humanas, uma vez que tais entidades se revelam como instâncias geradoras de oportunidades para que o diálogo e os sentimentos sejam compartilhados e que, a partir deles, seja possível alcançar, na sociedade, a convergência de sonhos, utopias e esperanças, na construção de projetos sociais intersubjetivos capazes de contribuir com a promoção do diálogo entre discursos e práticas, entre o planejamento e a intervenção sobre a realidade.

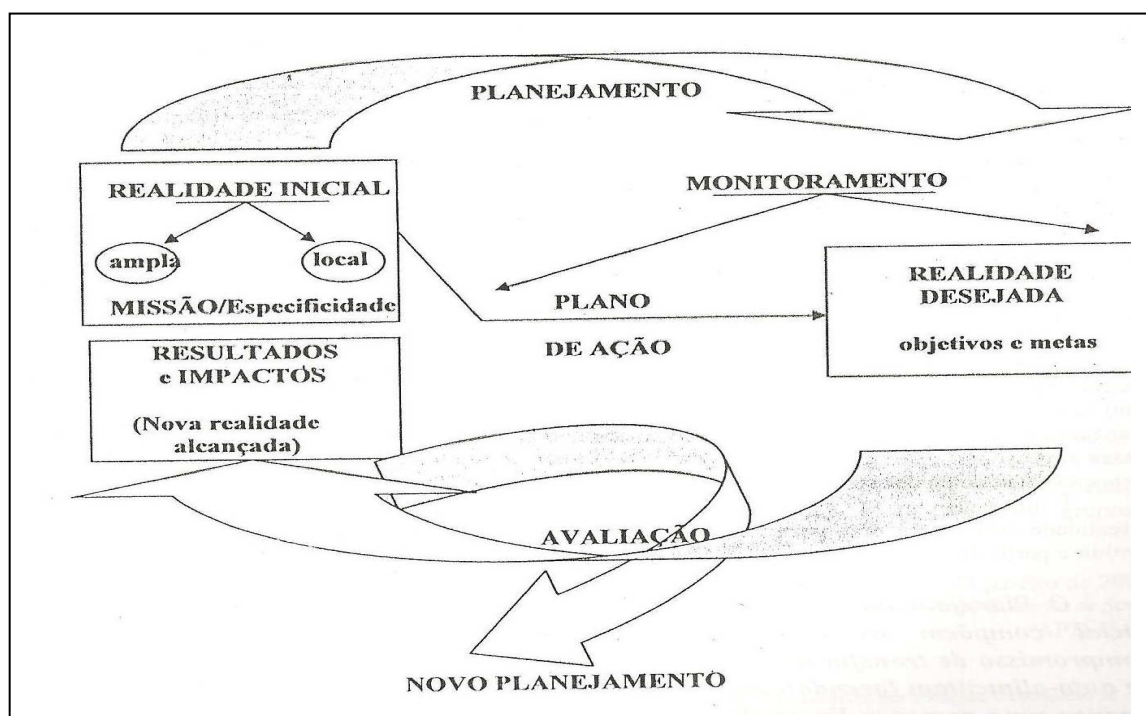
As ações educativas orientadas por projetos de intervenção social constituem, neste século XXI, uma alternativa plausível, além de necessária, que a humanidade através da sociedade organizada vem desenvolvendo no sentido de responder aos desafios que nos são impostos nesta Era Planetária.

Contudo, o processo se dá envolto a limites e potencialidades que se apresentam a estas entidades como “elementos” que constituirão o cenário das propostas a serem realizadas. Neste sentido, os processos educativos desenvolvidos no âmbito das organizações de ação social são orientados para atender às demandas e configurações apresentadas pelas comunidades humanas e abrangem diversos aspectos do tecido social, seja no âmbito econômico, político, cultural e socioambiental.

Nesta investigação foi possível perceber que, no interior da entidade, o sujeito social e seu contexto constituem os pontos de partida e de chegada que iluminam as elaborações de planejamento e orientam as estratégias de execução das atividades dos projetos de intervenção em realidades indesejadas. As ações são conduzidas sob coordenação da equipe que constitui a ASDICA, em parceria com outras instituições e entidades cujos trabalhos estejam voltados a realidades sociais indesejadas, no semi-árido paraibano.

Os projetos analisados neste estudo (Associação de Catadores de Material Reciclável de Cajazeiras e Projeto em Comunidades Rurais) revelam processos educativos, desenvolvidos com a participação efetiva dos grupos acompanhados. As expressões individuais e as informações socializadas no grupo acerca de seu território e de suas experiências sociais são mobilizadas sob processos dialógicos, permitindo que estes sujeitos associem o pontual ao planetário; que percebam a necessidade de se comprometerem com a construção de um mundo novo, mais justo e sustentável – tendo como referência inicial suas realidades concretas.

A pesquisa revelou, ainda, que, no interior da ASDICA, os procedimentos de intervenção social adotados estão organizados, para efeito didático, em três etapas: *Planejamento, Monitoramento e Avaliação* (PMA) que, mesmo constituindo situações com finalidades específicas, se integram de forma interdependente e retro-alimentadora do processo em curso, conforme indicação na **(Figura 06)**.



**Figura 06** – Representação do processo de planejamento, monitoramento e avaliação de projetos sociais

Fonte: RECH; SOUZA (2008, p. 4).

A primeira fase, referente ao *planejamento*, acontece, inicialmente, a partir de estudos realizados pelos coordenadores e colaboradores dos projetos junto aos grupos acompanhados e tem como finalidade conhecer as realidades passíveis de intervenções que exigem a participação de todos, para a definição de um tema gerador (**Figura 07**). Após a escolha temática, é feito um aprofundamento teórico e prático sobre o que fundamentará as elaborações que culminam com a construção de propostas. Durante esta etapa, há participação de outras entidades e instituições que se tornam parceiras nos processos de intervenção. Para isto, são programadas várias reuniões e encontros envolvendo os membros da entidade com integrantes de outras instituições, para interagirem em função das possíveis intervenções futuras (idealizadas).



**Figura 07** – Registros fotográficos - Realidade inicial dos catadores e planejamento de ações  
Fonte: Arquivos da ASDICA.

Segundo um dos coordenadores entrevistados, o diagnóstico inicial tem por objetivo priorizar ações para realidades indesejadas. Dentre os projetos desenvolvidos no âmbito da ASDICA, nesta pesquisa, foram analisados os projetos voltados para “Associação de Catadores de Material Reciclável” e “Comunidades Rurais do Semi-Árido”. A escolha destes grupos para intervenção ocorreu, segundo os pesquisados, mediante situações de demandas apresentadas pelos grupos, como:

A Diocese tem 54 municípios [...], o que a gente fez foi identificar junto a outras entidades quais comunidades poderia ser trabalhada e o critério inicial foi que a comunidade tivesse certo nível de organização [...], a idéia foi construir um projeto piloto que pudesse servir de modelos para outras comunidades (Entrevistad@ 01).

Ao serem selecionados, os grupos recebem esclarecimentos sobre as pretensões da entidade e, conseqüentemente, são convidados a participarem dos processos que se desdobrarão a partir das articulações concordadas. Inicialmente, é feita uma “leitura da realidade inicial” dos grupos, que consiste em exercitar um olhar crítico realizado coletivamente, pois os coordenadores entendem que a compreensão da realidade por parte dos membros dos grupos constitui requisito essencial para alcançar o engajamento e o compromisso com as atividades dos projetos.

A equipe desenvolve atividades adotando como opções pedagógicas oficinas, encontros temáticos e seminários, procurando facilitar experiências em que todas as pessoas envolvidas nos projetos (coordenadores, executores e beneficiários) se manifestem, expressando-se sobre seu olhar em relação às realidades nas quais se inserem, além de

compartilharem interpretações, relendo o mundo coletivamente e exercitando o pensar sobre suas práticas, de modo a possibilitar a “escrita” de novas realidades.

Na fase de planejamento, os problemas são postos em discussão, os contextos são apresentados e os desafios particulares são re-significados em demandas coletivas com fins comuns para o grupo. Busca-se a promoção de um dos pilares da educação do futuro - definidos no Relatório Delors (2006) e fortalecido por teóricos como Morin (2000, 2006), Freire (1979, 1996) - que é o fenômeno “aprender a conhecer”, através da leitura crítica da realidade que possibilita o autoconhecimento, nos contextos locais e globais – em que são observadas não somente as fragilidades dos grupos, mas, também, seus potenciais, suas expectativas ao positivo. O objetivo é criar motivação para pensar/acreditar em um outro mundo possível (GADOTTI, 2007). Esta leitura, ao caracterizar-se crítica, problematiza o próprio saber, saindo da ilusão epistemológica pré-estabelecida e exercitando o aprender sob reflexão.

A promoção do autoconhecimento, pautado no diálogo, na problematização e na complexidade, permite o levantamento das situações mais significativas, ou seja, daquelas experiências vivenciadas pelos grupos que motivam e caracterizam a organização de seu cotidiano. São situações nas quais os sujeitos se reconhecem inseridos. A presença dos coordenadores, neste processo, é fundamental para motivar e orientar o olhar para além das inquietações imediatas:

Todo o processo de discussão na comunidade, em reuniões com a associação a gente tenta motivá-los a discutir melhor as questões [...] Eles se envolvem nessas discussões e se animam [...] Acabam absorvendo um pouco e... se influenciando no processo (Entrevistad@ 02).

As informações são apreendidas com foco nas dimensões particulares que envolvem os grupos (interesses pessoais, expectativas, entrosamento, organização, habilidades, lideranças, valores, cultura); nos contextos locais da comunidade (infra-estrutura, população e movimentos sociais, nível sócio-econômico no que se refere à escolaridade, salário, qualidade de vida); nas concepções globais (visão de mundo, problemas planetários, relação sociedade-natureza, expressões culturais, como percebem os direitos humanos, valores sócio-culturais e redes de educabilidade).

Para chegar às situações mais significativas dos contextos apresentados, as informações e as expectativas apreendidas se inter-relacionam para configurar o cenário da realidade inicial que vai constituir o alvo da mudança. Esta realidade é estudada sob dimensões pessoais (como as pessoas se percebem no contexto e percebem os outros) e

sociais (caracterizando os arranjos internos e as influências externas às realidades). São priorizadas as atividades que promovam a interatividade e a interdisciplinaridade, para tornar a visão sobre as realidades mais ampla e sob vários prismas. Dentre as atividades, destacam-se: conversas informais, leituras sobre os documentos oficiais das associações, interpretação de fotografias, relatos de experiências, depoimentos, dinâmicas de grupo e oficinas pedagógicas.

O uso simultâneo de várias técnicas para obtenção das informações sobre as realidades que envolvem os grupos acompanhados possibilita a compreensão da dinâmica que mobiliza as comunidades-alvo das ações dos projetos. Em seguida, os dados são sistematizados num processo de análise e síntese em que são registradas todas as informações e cujo conteúdo mantém-se aberto a novos registros e novas organizações.

A análise sobre estas realidades prossegue na perspectiva de identificar as situações significativas, sempre relacionadas aos contextos sociais, transcendendo o nível micro e avançando em direção às vinculações macro-estruturais de interferência nos contextos pontuais. A escolha das situações significativas, realizada coletivamente, com a participação dos grupos acompanhados, constitui a atitude que define o tema gerador do projeto e dele desdobram-se todas as elaborações teóricas e metodológicas da proposição idealizada.

A construção de novos cenários sociais para os grupos acompanhados acontece pela sistematização das possibilidades para a realidade futura. Embora algumas linhas estratégicas já estejam indicadas na filosofia da entidade ASDICA, outras emergem das discussões promovidas pelos processos pedagógicos participativos e orientam as elaborações metodológicas dos projetos. Esta fase tem como fundamento teórico a concepção de “Estratégia como Método”, preconizada por Morin (2007), através da qual o exercício de delinear caminhos proporciona aos sujeitos a oportunidade de posicionarem-se frente às situações e às realidades complexas em que vivem as pessoas dos grupos acompanhados.

As estratégias se retro-auto-regulam durante o processo, re-direcionando o percurso e oferecendo maior clareza sobre o melhor e mais viável caminho de atuação. Em alguns momentos, confrontando forças, buscando manter a unidade na diversidade e o envolvimento (protagonismo) dos sujeitos de forma articulada e coerente com as proposições idealizadas. As formulações acerca da definição dos caminhos a serem percorridos para alcançar os ideais das realidades desejadas têm como referência maior as situações significativas como motivadoras das intervenções a serem formuladas.

A construção do Plano de Ação (projeto de intervenção) se concretiza pela definição das táticas das linhas estratégicas a serem implementadas – o que significa escolher a melhor



forma de trabalhar, envolvendo os sujeitos acompanhados. As ações iniciais junto aos grupos, quando bem sucedidas no que se refere à promoção de impactos positivos para a vida das pessoas e da comunidade, geram o fortalecimento entre os sujeitos e os motivam ao enfrentamento dos problemas. Este fato foi revelado pela voz dos entrevistados, como indicado na seguinte fala:

[...] nós conseguimos ganhar a luta com a gestão pública né? [...] Eles viram que tinha um grupo lutando com eles... Aí eles se encorajaram [...] Então eles se submeteram mensalmente às reuniões e aos encontros semanais (Entrevistad@ 02).

A segunda fase consiste no *monitoramento e avaliação* dos processos educativos (**Figura 08**). Nesta etapa, as proposições pedagógicas, no âmbito das entidades com projetos de ação social, imprimem a consciência de que a aprendizagem acontece em diferentes espaços da sociedade. No caso da ASDICA, entidade pesquisada, os espaços deste fenômeno foram a associação de catadores de material reciclável de Cajazeiras – ASCAMARC – e comunidades rurais do semi-árido. As atividades foram desenvolvidas junto aos grupos acompanhados, de acordo com as especificidades requeridas em cada situação. Mediante reuniões e encontros previamente agendados, os participantes discutem e refletem sobre as ações realizadas, apresentam os desafios gerados e re-constroem as estratégias para futuras intervenções. O monitoramento das ações é realizado coletivamente, sob avaliação contínua e recursivamente orientadora do processo.



**Figura 08** - Registros Fotográficos - Atividades de monitoramento e avaliação de projetos sociais em comunidades rurais

Fonte: Arquivos da ASDICA

Outro aspecto relevante nesta etapa de atuação é que situações emergentes (não



previstas no projeto) re-direcionam as ações do grupo para o alcance de metas que, apesar de não serem previamente idealizadas, se tornam relevantes no processo de mudanças. As situações previsíveis e as emergentes acima referidas se constituem produtos e produtoras ao mesmo tempo dos processos em curso durante a fase de execução dos projetos.

Não se trata, portanto, de executar as ações pré-estabelecidas com metas previsíveis. As formas de atuação são dinâmicas e condicionadas por realidades histórico-espacio-temporais que estão além do controle e das táticas previstas nos referidos projetos. Desta forma, as propostas devem caracterizar-se como flexíveis e abertas a novas elaborações, inclusive de suas finalidades específicas.

A investigação sobre a fase de execução das atividades dos projetos mostrou que algumas ações não previstas foram requeridas pela emergência de fatos novos, geralmente resultantes de articulações externas ao grupo, mas que geraram efeitos sobre a dinâmica deste, como revela um@d@s pesquisad@s:

Eles participaram de mobilizações em Brasília, de capacitações e viagens de intercâmbio em que eles PERCEBIAM o crescimento de outras associações e a partir daí, eles passaram a dar valor ao saber [...] Eles foram percebendo outras realidades e suas necessidades (Entrevistad@ 02).

Os avanços e recuos exercitados durante as etapas que envolvem o Planejamento, Monitoramento e Avaliação dos projetos constituem o movimento que conduz as ações dos grupos envolvidos em projetos de ação social. Estas “etapas”, presentes em todos os momentos do processo de intervenção, se interpenetram tornando o fazer educativo, no âmbito destas entidades, aberto, flexível e incerto quanto ao percurso e às estratégias a serem seguidas. É um movimento que, além de dinâmico, é recursivo e expressa uma complexidade que não pode ser tratada com ações estanques e acabadas.

### 6.2.1 A complexidade no fazer educativo da ASDICA

A condução dos processos educativos a partir da execução de projetos de ação social deve pautar-se na flexibilidade, no diálogo, na possibilidade de construir princípios éticos que sejam vivenciados no presente com o ideal da partilha futura e que se perpetuem às gerações futuras, incorporados e constitutivos da própria razão do ser humano.

A compreensão de que o conhecimento é dinâmico e que deve ser, necessariamente, pertinente a cada contexto e à consciência da necessidade de um planejamento flexível e aberto, expressa posturas de um fazer pedagógico compatível com a ética planetária requerida para a educação do século XXI. Contudo, mesmo passíveis de re-significações, existem no interior dos projetos de intervenção social as antecipações pedagógicas que vão, ao longo do percurso, sendo re-direcionadas para atender às demandas emergentes no fazer educativo.

No âmbito dos casos analisados – os Projetos de Ação Social desenvolvidos pela ASDICA junto a Comunidades Rurais e à Associação de Catadores de Material Reciclável de Cajazeiras – foi possível identificar que as atividades pedagógicas desenvolvidas através da ASDICA apresentam indicadores teóricos e metodológicos da Teoria da Complexidade postulada por Morin (2000). De modo específico, destacam-se: o princípio dialógico através do qual as noções antagônicas se complementam para proporcionar melhor compreensão da realidade; o princípio da recursão organizacional, constituindo um círculo gerador no qual os produtos e efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz; e o princípio hologramático, que coloca em evidência o entendimento de que não somente a parte está no todo, mas o todo está na parte, uma vez que cada sujeito no grupo exerce influência e é influenciado pelas ações individuais e coletivas.

O pensamento complexo, ao propor uma interpretação profunda acerca da realidade estudada, exige a inserção, no jogo interpretativo de situações, das noções que aparentemente se repelem e o entendimento de que estas noções são indissociáveis e indispensáveis simultaneamente. Ao conceber a complexidade como estratégia para conduzir os processos educativos, torna-se imperativa a articulação entre as certezas e as incertezas, o particular e o global, a ordem e a desordem, a separação e a junção, a autonomia e a dependência.

Nos processos pedagógicos conduzidos na ASDICA, a ação dialógica se materializa no exercício que integra as informações sistematizadas nas diferentes fases dos projetos aos dados emergentes, gerados a partir de novos contextos. Foi possível perceber a prática do deslocamento do discurso e do fazer pedagógico inicial para um outro que melhor direcionou as ações, com vista à conquista de impactos significativos para os grupos e as comunidades.

Durante as intervenções junto às comunidades rurais, conforme os dados fornecidos pelo coordenador do projeto e mediante conversas informais sobre temas geradores e questões do cotidiano, as atividades são previamente elaboradas e, mesmo com a participação dos atores sociais, são, geralmente, re-direcionadas, na maioria das situações conduzindo o trabalho para o alcance de objetivos e metas distanciados das proposições inicialmente planejadas.

As razões para tal re-encaminhamento são as mais diversas, ainda segundo um dos coordenadores pesquisados, dentre elas: o surgimento de fatos novos no âmbito da comunidade, como o lançamento de algum programa social dos governos em que as pessoas necessitam de assessoria para orientá-los para a inserção em tais programas; outras vezes, o curso das atividades torna-se desinteressante aos sujeitos seja pela percepção de que não é bem aquela ação que eles queriam ou pelo surgimento de novos interesses decorrentes da mobilização de idéias no interior destes espaços societários.

O percurso pedagógico seguido nos processos educativos durante a execução desses projetos se caracteriza como fenômeno dinâmico, dialógico e recursivo, cujos efeitos são imprevisíveis e gerados no próprio dinamismo, ou seja, os novos direcionamentos que precisam ser adotados têm, no próprio processo, os ingredientes que os alimentam.

O princípio da recursividade mostra-se evidente à medida que os impactos promovidos nas comunidades correspondem, não apenas, e talvez nem sempre, aos resultados das ações previstas, mas transcendem os efeitos mais complexos que resultam da interação entre os fatores, (im)previsíveis ou não, que constituem os cenários sociais, cada vez mais incertos, do ponto de vista dos objetivos e metas idealizados nas propostas de intervenção social.

Por outro lado, a experiência com a Associação de Catadores de Material Reciclável vivenciada pelos coordenadores e executores dos projetos da ASDICA também é reveladora da necessidade de colocar em diálogo as influências internas (particulares, cotidianas, locais) e externas (programas sociais, fronteiras institucionais, demandas da sociedade em geral) para a condução do projeto de intervenção junto ao grupo acompanhado. A ação dialógica promovida no curso dos processos pedagógicos permite que os pensamentos antagônicos se comuniquem e se interpenetrem, para gerar alternativas viáveis de enfrentamento da realidade que se deseja modificar.

O movimento que articula as idéias e as informações no interior da Associação de Catadores de Material Reciclável e das Comunidades Rurais faz gerar novas formas de interpretar a realidade – “uma re-leitura de seu mundo”. Desta re-leitura decorrem outras articulações e, conseqüentemente, uma forma diferente de intervenção social. Como efeito deste fenômeno mobilizador, as conquistas alcançadas pelo grupo nem sempre correspondem às requeridas nos projetos, embora constituam impactos positivos, às vezes de maior alcance social, na vida da comunidade.

Há, neste movimento, a formação permanente de todos que integram os processos pedagógicos. Ocorrem estudos contínuos em referenciais específicos aos temas gerados nos grupos, bem como em aportes teóricos e pedagógicos de orientação metodológica que são

constituintes fundamentais do processo de formação dos sujeitos envolvidos nos projetos. O papel do mediador das atividades consiste em inserir-se no grupo e viabilizar a socialização das expressões pessoais, práticas e experiências cotidianas entre os membros dos grupos acompanhados. São oferecidas oficinas pedagógicas, cursos, treinamentos, seminários e eventos para intercâmbio de experiências, como estratégias de capacitação e estímulo para qualificar as formas de intervenção social.

Para melhor entendimento sobre o processo conduzido no interior da entidade, apresentamos a seguir um quadro informativo (**Quadro 01**), com etapas estruturantes do percurso metodológico e sua significação para a execução das atividades dos projetos investigados.

Planejamento ↔ Monitoramento ↔ Avaliação	
Etapas	Significação no Processo
<b>1ª</b> Leitura da realidade inicial	Proporciona um diagnóstico significativo e amplo da realidade no âmbito local, regional, nacional e internacional; analisa os impasses, potencialidades dos desafios e das alianças a serem construídas; configura um cenário, contexto ou análise de conjuntura que constitui a base para a argumentação da proposta de intervenção.
<b>2ª</b> Construção dos indicadores	Promove o levantamento dos problemas sentidos pelas pessoas, transcende as abstrações e generalizações negativas das situações; aponta problemas significativos – causas e efeitos das realidades indesejadas; possibilita a compreensão das situações para nelas intervirem; vislumbra-se, a partir desta etapa, uma realidade desejada e idealizadora do percurso da intervenção.
<b>3ª</b> Intervenção social	Articulação permanente envolvendo os grupos acompanhados na busca da consolidação do engajamento e do compromisso das pessoas; parcerias institucionais para viabilizar o alcance das metas; capacitações, recursividade nas ações; o protagonismo do sujeito na promoção das mudanças requeridas.
<b>4ª</b> Percepções dos Impactos alcançados	Transcendem os resultados ou efeitos decorrentes da intervenção; representam as mudanças significativas nas vidas das pessoas decorrentes da combinação de fatores, de eventos específicos, das pessoas e das condições presentes em determinada situação, atividade ou ação.
<b>5ª</b> Formatação dos Desafios retro-alimentadores do circuito	Resulta da avaliação de resultados, efeitos e impactos em que há a incorporação de dimensões específicas fundamentais relacionadas ao projeto (sustentabilidade, envolvimento dos sujeitos); a apreensão dos desafios representa a análise das mudanças, avanços, recuos e limites ocorrentes no âmbito do projeto; ilumina novas propostas de intervenção e re-direciona as ações em vigência.

**Quadro 01** - Etapas estruturantes e orientadoras das ações dos projetos sociais - ASDICA

**Fonte:** Construído a partir do modelo em (ROCHE; SOUZA, 2008) com informações extraídas dos ANEXOS B1 e B2

Não há um tempo estimado para cada etapa. O período de duração depende da dinâmica conduzida pelos grupos e pode ser mensal, trimestral ou semestral. A partir das

relações interpessoais e entre os conceitos e as situações, os participantes desenvolvem aprendizagens significativas<sup>15</sup> e enriquecem as idéias iniciais para constituir as linhas de atuação dos projetos. Os projetos são, então, conduzidos coletivamente, gerando ações e benefícios comuns. As formas de intervenção são, geralmente, re-dimensionadas para atender às situações que emergem do próprio processo. Com isto, nem sempre os resultados se limitam aos objetivos iniciais, mas transcendem a mera idéia de efeito ou consequência imediata para configurar uma cadeia de impactos formada por mudanças significativas na vida das pessoas.

Há, nos casos estudados, uma teia de influências e a promoção do desenvolvimento humano, tanto no que diz respeito à evolução do pensamento, quanto ao nível de organização alcançado pelos grupos, conforme declarou um@s d@s pesquisad@s:

O próprio catador, ele foi começando a ter credibilidade nele... os efeitos das mobilizações... a partir daí eles tiveram coragem de enfrentar a sociedade e mostrar que eram profissionais [...] Eles começaram a ir para a rua... a gente indo pra Universidade, indo pras Escolas... mostrar o que é coleta seletiva... eles começaram a se sentirem valorizados e se expressava: ‘Oh! Nós somos gente!’ (Entrevistad@ 02).

A evolução do pensamento e o fortalecimento dos grupos são fenômenos alcançados graças à interatividade que lhes é proporcionada por processos pedagógicos a partir dos quais o pensar humano sai da forma simplista, reducionista, fragmentada (concentrada no particular de cada um) para um pensamento complexo, integrador, que distingue sem isolar (gerado pelo diálogo, pelo reconhecimento do outro, pela auto-realização e visibilidade coletiva). Esta evolução, ao concretizar-se, possibilita a construção de cenários sociais melhores para os grupos acompanhados. Neste movimento, o percurso pedagógico “convive” com a permanente emergência de novos desafios.

Os processos educativos constituem formas organizadas de conduzir as pessoas ao exercício da cidadania, envolvendo as diversas dimensões do ser humano. Nos espaços societários, o arranjo organizativo se faz necessário para construir as alternativas a partir das crises, transformando-as em oportunidades para uma educação contextualizada. Deve haver, no interior das entidades, a pré-consciência de que a aprendizagem é marcada pela disposição de todos a serem abertos, flexíveis, facilitadores de processos dialógicos, compartilhados,

---

<sup>15</sup> A aprendizagem significativa caracteriza-se por uma interação, não uma simples associação, entre aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações pelas quais estas adquirem significado e são integradas à estrutura cognitiva de maneira não arbitrária e não literal, contribuindo para a diferenciação, elaboração e estabilidade dos subsunsores preexistentes e, conseqüentemente, da própria estrutura cognitiva (MOREIRA, 2006).

solidários e interdependentes. Estes são os requisitos básicos a mobilizarem as ações sociais em comunidades e criarem condições de alcançarem impactos positivos nas realidades a serem modificadas.

Nesta investigação, em que foram estudados dois projetos de ação social, foi identificado um cenário composto por iniciativas de articulações pessoais e institucionais e que desdobraram-se em uma complexa rede de interação com desafios evidentes, indicadores, intervenções, impactos e novos temas que motivam continuamente as re-elaborações e re-significações realizadas durante a execução das atividades dos projetos.

### **6.3 A Cadeia de Impactos Gerados por Projetos Cooperativos no Contexto da Planetarização**

O contexto da planetarização referido neste estudo tem base nas postulações de Morin (2007) e diz respeito a uma tendência estrutural para a unidade na diversidade – uma unidade planetária – com uma identidade própria. Baseia-se no reconhecimento da unidade de diversidades humanas, das diversidades da unidade humana. Aponta para a compreensão de que a interdependência dos fragmentos da humanidade não gera, por si, a solidariedade; alerta para o fato de que a comunicação entre as partes não impõe a compreensão; da mesma forma que o acúmulo de informações não garante o conhecimento e que os conhecimentos não geram compreensão.

O pensamento planetário deixa de opor o universal e o concreto, o geral e o singular: o universal é simultaneamente singular, universo cósmico e concreto, o universo terrestre. A civilização de uma sociedade-mundo requer a construção de novas entidades planetárias. Entidades que se concentrem no reforço e desenvolvimento dos imperativos de associação e cooperação, uma geopolítica. Esta requer redes associativas que criem e alimentem uma consciência cívica planetária que, por sua vez, alimente a inter-relação e a recursividade entre o contexto local, o indivíduo e o contexto planetário.

A política da complexidade precisa do pensamento complexo para enfrentar os problemas que implicam incertezas e imprevisibilidades, interdependências e inter-retroações de extensão planetária relativamente rápida, com descontinuidades não lineares, desequilíbrios, comportamentos “caóticos” e bifurcações (MORIN, 2007).

Nesta pesquisa, o estudo sobre os projetos sociais desenvolvidos no interior da

ASDICA, sob o contexto da planetarização, foi realizado a partir da análise de duas áreas-chave de mudanças: a “configuração da cadeia de impactos” e a “emergência de um paradigma educativa para o Século XXI” através da constituição dos indicadores da sustentabilidade. Ambas representaram, nesta investigação, o campo de expressão teórica e metodológica que proporcionou a compreensão sobre o alcance das intervenções realizadas, além de se configurarem reveladoras da contribuição que os projetos sociais oferecem à formatação de uma educação planetária para as gerações do presente e do futuro.

A investigação sobre a perspectiva da planetarização presente nas atividades dos projetos de ação social da ASDICA foi realizada com o objetivo de compreender a relação que há entre os pressupostos teórico-metodológicos orientadores das ações realizadas nos referidos projetos e os pressupostos da educação planetária requerida para o século XXI. Para atender tal reflexão, foram estudadas mudanças qualitativas relacionadas com as condições de vida dos grupos acompanhados, no sentido de construir uma compreensão sobre os fatores que influenciaram aos diferentes níveis de alcances, no que diz respeito à organização dos grupos, às relações interpessoais, à melhoria da qualidade de vida das pessoas envolvidas ou não nos projetos, às articulações com outras entidades e instituições. Outros aspectos, como os incidentes críticos, também foram considerados para apreender a abrangência e os limites dos impactos alcançados pela execução dos projetos.

O entendimento sobre a análise de impactos sociais adotado neste estudo é assim postulado por Roche (2002, p. 37): “avaliação de impactos é a análise sistemática das mudanças duradouras ou significativas: positivas ou negativas, planejadas ou não nas vidas das pessoas e ocasionadas por determinada ação ou série de ações”. O impacto é então avaliado ao se analisar o grau até onde os resultados de uma intervenção conduziram a mudanças nas vidas daqueles que se pretendia beneficiar. As mudanças que ocorrem dependem de eventos específicos, das pessoas e das condições presentes em determinada situação, bem como da ação ou atividades postas em prática. Roche (2002, p. 41-42) ainda adverte:

É importante lembrar que o desenvolvimento e a mudança nunca são o produto isolado de um processo posto em prática por agências de desenvolvimento e pelas ONGs. Mas, propriamente, são o resultado de processos mais amplos, produto de muitos fatores sociais, econômicos, políticos, históricos e ambientais, inclusive a luta pelo poder entre diferentes grupos de interesse.

É importante avaliar as mudanças (quer sejam positivas ou negativas), inclusive as

consideradas não-intencionais e inesperadas, em vez de simplesmente procurar ver o impacto que se espera de uma intervenção. A estas situações de mudanças inesperadas, que são reveladas nos estudos de caso, Roche (2002) refere-se como sendo “o dilema do indicador” que surge, segundo o autor, quando o estudo avança para além dos indicadores pré-determinados. O dilema do indicador também ilustra o problema de se avaliar os aspectos negativos das mudanças identificadas.

Por outro lado, a concepção de indicadores adotada neste estudo emerge do sentido lato da palavra que é originária do latim *indicare*, que significa descobrir, apontar, anunciar, estimar (HAMMOND et al<sup>16</sup>, 1995 apud BELLEN, 2006). Os indicadores podem comunicar ou informar sobre o progresso em direção a uma determinada meta, mas também podem ser entendidos como um recurso que deixa mais perceptível uma tendência ou fenómeno que não seja imediatamente detectável. O objetivo dos indicadores é agregar e quantificar informações de modo que sua significância fique mais aparente. Eles simplificam as informações sobre os fenómenos complexos, tentando melhorar com isto o processo de comunicação.

### 6.3.1 Configuração da cadeia de impactos

Os processos educativos conduzidos no interior das entidades de ação social, a exemplo da ASDICA, acontecem em função das demandas sociais requeridas nas realidades indesejadas. Resultam de um exercício reflexivo que os grupos acompanhados e os coordenadores dos projetos realizam para encontrar uma compreensão das situações que demandam mudanças. Neste sentido, as ações educativas não ocorrem de forma linear nem obedecem aos ideais pedagógicos pré-determinados nos projetos. Outra característica de mudança não-linear manifestada na pesquisa foi que as mudanças podem ocorrer de forma repentina, descontínua e imprevisível, em vez de planejada. A imprevisibilidade que caracteriza o processo de mudanças relaciona-se diretamente ao contexto que envolve as situações do cotidiano e os sujeitos, sob as diversas dimensões da condição humana.

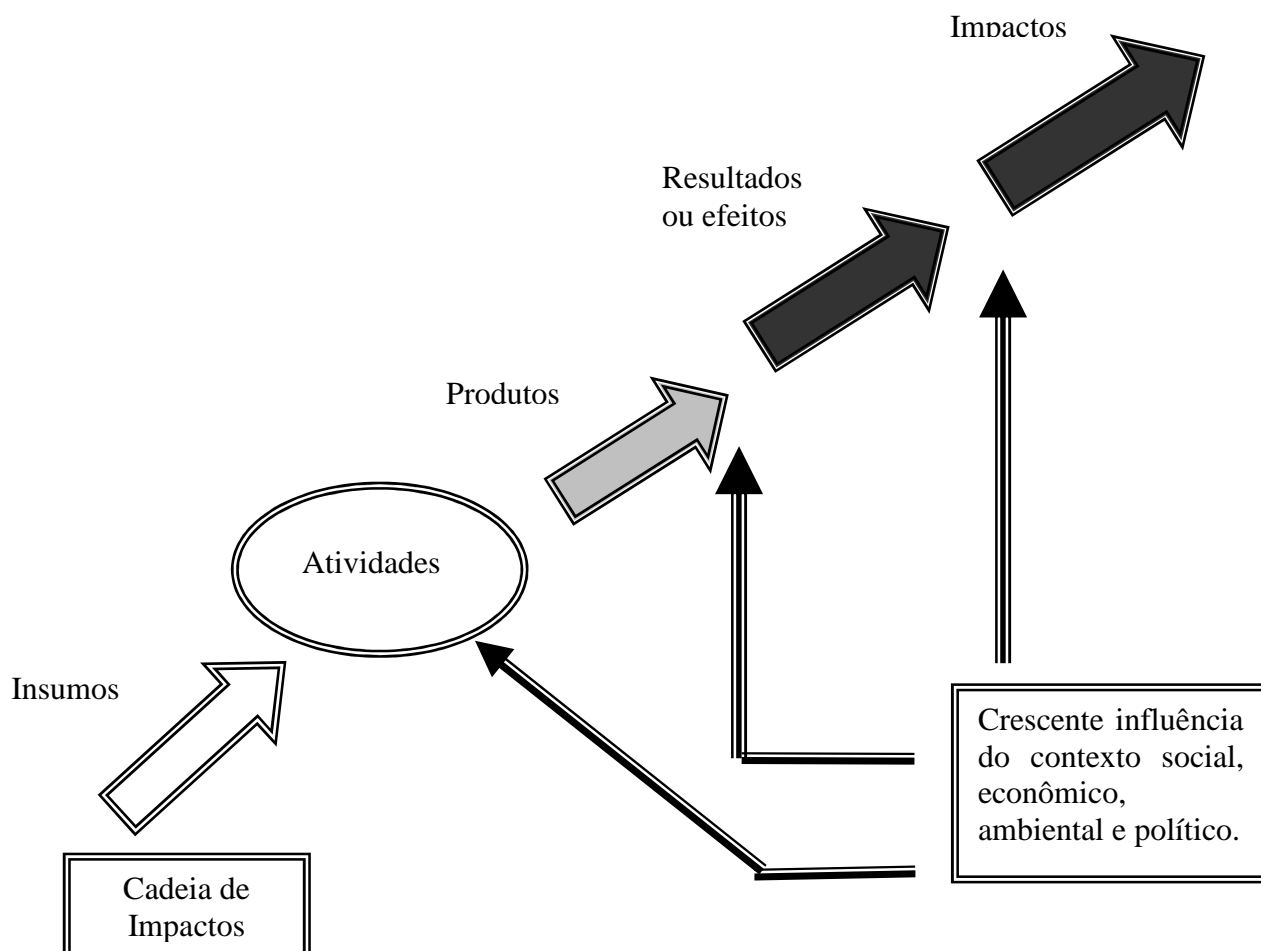
A análise sobre a cadeia de impactos decorrentes das ações dos projetos estudados seguiu o modelo adotado por Roche (2002), (**Figura 09**), em que os parâmetros indicados

---

<sup>16</sup>HAMMOND, A. et al. *Environmental indicators: a systematic approach to measuring and reporting on environmental policy performance in the context of sustainable development*. Washington, DC: World Resources Institut, 1995.



estão dispostos de modo a apontar o grau de influência das atividades dos projetos sobre as mudanças alcançadas durante e após as intervenções. Neste exercício interpretativo, os contextos dos projetos se impõem como elementos determinantes na constituição dos impactos.



**Figura 09** - Configuração da cadeia de impactos relacionada ao contexto social

Fonte: ROCHE, 2002, p. 43 com adaptações.

Embora a cadeia de impactos nos proporcione um meio útil de distinguir entre diferentes níveis de mudança, essas diferenças podem não ser evidentes na prática e precisam estar claramente situadas dentro do contexto e analisadas em relação a ele.

No campo da ação social, os resultados decorrem de uma combinação de fatores dos quais, determinada intervenção não ocorre de forma isolada de outras organizações. Acontece a partir do contexto local, das políticas econômicas e políticas mais abrangentes e reações daqueles a quem se pretende apoiar (ROCHE, 2002). O máximo que se pode fazer é demonstrar, por meio de argumentação razoável, que determinado empreendimento conduz

logicamente a determinada mudança. Logo, a análise sobre a atribuição contribui para melhor compreensão dos impactos observados. Esta análise permite compreender, de forma contextualizada, todas as dimensões e implicações envolvidas nos projetos.

Os fenômenos no âmbito da ASDICA acontecem em cadeia, de modo diversificado e os impactos alcançados se constroem gradativamente e de forma não-linear, flexível, recursiva e dialógica. Apresentamos o percurso das mudanças, situando fases do processo que representam impactos sociais em dois campos de “movimentos específicos” a constituírem o todo e serem por ele constituídos, recursivamente. O primeiro campo compõe-se de insumos (envolvendo as demandas e potencialidades); o segundo campo apresenta-se constituído pelas atividades desenvolvidas, produtos, resultados e impactos que, em interdependência com o campo inicial, constitui a cadeia de impactos identificada nesta pesquisa.

O *primeiro campo* se refere aos *insumos* e constitui a fase inicial da cadeia de impactos, que são representados pelas informações e pela realidade apreendida durante a leitura inicial. Este campo é composto pelas limitações (demandas e vulnerabilidades) e potencialidades apreendidas pela equipe dos projetos, exigindo processos educativos pautados na pedagogia da demanda. Uma ação pedagógica que, segundo Gutiérrez e Prado (2002, p. 51) “nasce do acontecer dinâmico, dos problemas sentidos na cotidianidade e da busca em função de elementos satisfatores”. Segundo os autores, esta é a razão através da qual tais processos estão sempre vinculados aos interesses e urgências dos grupos e coletividades.

As apreensões iniciais constituem a força maior a motivar/mobilizar ações no interior dos grupos. Nos dois casos estudados, as demandas e vulnerabilidades se associam aos potenciais e capacidades para formar dois campos de força que orientam o agir da ASDICA. Um fazer educativo que conduz os integrantes dos grupos a conquistarem as mudanças requeridas por suas realidades.

A idéia fundamental, neste exercício pedagógico, é de que se torna impossível preparar-se para um futuro melhor sem partir do presente “perturbador” e deteriorado. Neste sentido, as formulações que constituem a teoria do reconhecimento de Honneth (2003) também indicam que situações indesejadas e incômodas representam, para os grupos, a motivação para ajudá-los a saírem de posturas reificadas para assumirem atitudes de resistência coletiva capaz de projetar um futuro melhor. Trata-se de uma condição característica do agir pós-moderno, que Santos (2005) interpreta como a contra-corrente em resposta aos modelos hegemônicos de uma globalização enquanto posição dominante de trocas desiguais. A este movimento de resistência contra-hegemônico, que emerge e simultaneamente compõe os processos de globalização, Santos (2005, p. 67) afirma: “a

resistência consiste em transformar trocas desiguais em trocas de autoridade partilhada, e traduz-se em lutas contra a exclusão, a inclusão subalterna, a dependência, a desintegração, a despromoção.”

A partir das concepções teóricas supracitadas, os insumos constituem, nos casos estudados, o ponto de partida a orientarem, no movimento de ação-reflexão-ação, as atividades a serem projetadas e executadas durante os processos de intervenção social. As atividades decorrentes deste processo inicial constituem o fazer educativo que conduz o grupo ao alcance dos impactos idealizados, embora as mudanças ocorram para além da previsibilidade apontada nas propostas de intervenção.

O *segundo campo*, relacionado às *atividades, produtos, resultados e impactos*, expressa a não-linearidade que envolve as ações, produtos e resultados (enquanto conjunto interdependente das práticas sociais), conduzindo a mudanças não programadas que se dão de modo dinâmico, controverso, dialógico e contextualizado. Este fenômeno gera, no âmbito da ASDICA, uma diversidade de situações das quais decorrem, também, vários indicadores sobre os quais Goyder, et al.<sup>17</sup> (1998 apud Roche, 2002, p. 64), refere-se:

Os indicadores usados para verificar o impacto podem, por definição, apenas captar a mudança que se espera e só refletirá as áreas de mudança que podem se tornar explícitas ou são acordadas pelas partes interessadas. Isto deixa de fora situações onde ocorrem mudanças inesperadas, ou áreas de mudanças que podem não ter sido acordadas ou são ocultadas por uma ou outra parte interessada.

O impacto como mudanças sustentadas na vida das pessoas referiu-se não somente a quaisquer resultados ou efeitos imediatos dos projetos analisados, mas também às mudanças duradouras e sustentadas, ocorridas em decorrência das intervenções.

Ao analisar os impactos dos projetos relacionados aos objetivos iniciais, foi possível perceber que, no decurso das ações (atividades), os grupos experimentaram mudanças rápidas e imprevisíveis, como também enfrentaram desafios emergentes, por vezes conflituosos e emergenciais. Nos programas e projetos de ação social investigados, as ações promoveram importantes alterações e diferenças na vida das pessoas, ainda que essas mudanças não fossem permanentes.

Neste estudo, a ênfase foi dada às mudanças significativas onde insumos, atividades, produtos e resultados foram examinados de modo a se verificar os vínculos lógicos destes componentes da cadeia com os impactos alcançados. Para esta finalidade, foi analisada a

---

<sup>17</sup>GOYDER, H.; DAVIES, R.; WILKINSON, W. *Participatory Impact Assessment*. London: Action Aid, 1998.

eficácia das ações executadas (realizadas) através da interpretação sobre o grau de influência dos processos educativos com os resultados alcançados. Neste sentido, o impacto foi avaliado com base na relação encontrada entre os resultados da intervenção como promoção das mudanças nas vidas dos grupos beneficiados pelos referidos projetos.

A compreensão sobre a forma como estas relações acontecem está ancorada na percepção de que o desenvolvimento e a mudança não são produtos isolados, mas sim resultantes de processos mais abrangentes, que envolvem fatores sociais, econômicos, políticos, históricos e ambientais. Estes processos foram verificados durante o estudo, pois os projetos e as mudanças observadas relacionaram-se, recursivamente, aos contextos locais (envolvendo o panorama sócio-econômico-cultural do lugar e da região, além das entidades e instituições parceiras) e globais (mediante os vínculos por redes interativas de comunicação e pelas expectativas institucionais das entidades parceiras transnacionais).

Para fins didáticos, e sem a pretensão de simplificar as informações, apresentamos a seguir aspectos multidimensionais circunscritos nas ações da ASDICA. As informações foram geradas a partir do Quadro de Referência constitutivo dos **ANEXOS B1 e B2**.

#### *6.3.1.1 Aspectos multidimensionais do Projeto relacionado à Associação de Catadores de Material Reciclável de Cajazeiras – ASCAMARC*

A pesquisa nos possibilitou analisar abordagens multidimensionais, relacionadas à execução de projetos sociais, e compreender as conexões estabelecidas através do fazer educativo da entidade. Aspectos da condição humana foram levados em consideração durante todas as fases envolvidas nos projetos estudados. Foi possível identificarmos questões como: invisibilidade social, ignorância dos valores humanos, riscos à saúde pelo contato e consumo do material do lixo, como fatores que constituíram a situação inicial do grupo formado por catadores de material reciclável, carente de ser modificada. Tais demandas foram tratadas a partir de ações desenvolvidas que se voltaram, inicialmente, à promoção de reuniões com os catadores objetivando refletir sobre sua condição como associação e sobre os problemas enfrentados pelo grupo; foram também realizadas oficinas pedagógicas e visitas de intercâmbio, com a finalidade de melhorar a auto-estima do grupo e oportunizá-lo conhecer experiências consideradas exitosas, além de possibilitar a socialização de pensamentos e perspectivas.

A partir dessas intervenções, a equipe conseguiu desenvolver sentimentos positivos de estima individual e coletiva, valorização do grupo, reconhecimento de direitos e deveres, além de estimular a idealização de novos cenários para os catadores. Contudo, dificuldades como pouca participação do grupo nas reuniões, limites no engajamento e conflitos pessoais, além da ingerência do poder público sobre seus interesses, como por exemplo, se negando a implantar a coleta seletiva do lixo urbano, ainda constituem desafios a serem enfrentados no cotidiano do grupo.

No que se refere às dimensões sócio-culturais e institucionais, identificamos que a situação inicial das famílias dos catadores representava a miséria humana: moradias sem infra-estrutura de saneamento e higiene; falta de alimentação básica e de vestimentas; crianças e jovens presentes no lixão catando comida e, além disso, a comunidade não dispunha de nenhum serviço de assistência social por parte do poder público. Esta realidade foi enfrentada com a promoção de reuniões, visitas às famílias para conversas informais e orientações sobre os riscos a que estavam submetidos.

As pessoas foram estimuladas a participarem de oficinas pedagógicas, de encontros comunitários para discutirem e terem clareza da necessidade de modificar tal situação. Várias articulações institucionais foram iniciadas como suporte para as ações empreendidas pela entidade. Os catadores foram incentivados a participarem de cursos sobre Economia Solidária e das visitas de intercâmbio para apreenderem alguns procedimentos no tratamento do material reciclável. Tais intervenções geraram inclusões de famílias em programas sociais do governo federal despertando, nos catadores, o senso de responsabilidade com a associação e o compromisso de luta pelos interesses coletivos.

Por outro lado, alguns problemas não foram alcançados pelas intervenções ou se geraram a partir dos novos contextos. Como exemplos, citamos: a presença de catadores, crianças e jovens no lixão, alto índice de analfabetismo (resistência a participarem da Educação de Jovens e Adultos), envolvimento de adolescentes e jovens com drogas, furtos e prostituição, entre outros problemas, como expressões dos desafios que foram visibilizados a partir da presença da entidade na comunidade acompanhada. Este cenário revela limites nas ações de projetos sociais e, simultaneamente, reforça o entendimento de que é imprescindível trabalhar em parcerias com diversos setores da sociedade, pois os problemas são diversificados, com potencial capilaridade, podendo estender-se para a cidade como um todo e, portanto, têm que ser enfrentados dentro da sua complexidade. Neste aspecto, as articulações institucionais se revelam o eixo-orientador para o sucesso das intervenções sociais.

Em relação às dimensões sócio-econômicas e ambientais, o estudo apontou como situações-problemas iniciais para o grupo: a presença de atravessadores na comercialização dos produtos, além da falta de espaço físico para armazenamento e processamento do material coletado. As intervenções realizadas para enfrentar esta realidade foram oficinas pedagógicas, sempre voltadas à formação e capacitação profissional dos catadores; além de visitas às famílias para acompanhamento e compreensão das mudanças requeridas.

As visitas de intercâmbio e a participação em eventos sobre Economia Solidária e articulações institucionais foram realizadas para promover tais intervenções. Com efeito, o grupo acompanhado conquistou um espaço físico (galpão); em parceria com a secretaria de cidadania e ação social foi elaborado um projeto exclusivo para catadores encaminhado aos órgãos federais, foram instalados postos de coleta seletiva e adquiridos recursos financeiros para subsidiar o processamento e comercialização do material reciclável. Os avanços tornaram-se perceptíveis, mas ainda é visível, no interior do grupo, aspectos do quadro inicial e até mesmo no interior da associação há diferenças e incompatibilidades – fato que revela descompassos presentes nos ritmos e formas de avançar, que se manifestaram de modo peculiar em cada sujeito dos grupos acompanhados.

#### *6.3.1.2 Aspectos multidimensionais do Projeto voltado às Comunidades Rurais*

A realidade inicial do grupo envolvido no projeto desenvolvido junto às comunidades rurais apresentou, sob o ponto de vista da condição humana, uma situação carente de mudanças, pois verificou-se que a Associação Comunitária funcionava sob influência de grupos políticos, dificultando a conquista de autonomia; a comunidade não tinha acesso às políticas públicas na área social e de saúde e, além disso, as vocações profissionais e econômicas locais não recebiam incentivos para serem desenvolvidas. Tal situação foi enfrentada, *a priori*, através da organização da comunidade (no âmbito da associação) em relação às atividades produtivas. Para este fim, foram realizadas reuniões com pessoas da comunidade; visitas de intercâmbio foram estratégias adotadas para desenvolver o autoconhecimento e a socialização de experiências; oficinas de capacitação técnica relacionadas às tendências econômicas e profissionais presentes na comunidade também foram realizadas.

As ações geraram mudanças significativas nos diferentes segmentos da comunidade, a

citar: no âmbito da associação, no interior das famílias, na adoção da técnica de silagem<sup>18</sup> que modificou o ritmo de trabalho e de produção na vida dos agricultores e pecuaristas.

Outros grupos se organizaram, a exemplo do grupo de mulheres, que se incorporaram às atividades de Economia Solidária, desenvolvendo produtos artesanais e comercializando na cidade. Apesar das conquistas evidenciadas, a pesquisa mostrou também que ainda permanece forte a influência de partidos políticos sobrepondo-se aos interesses coletivos na comunidade. No interior da associação, é presente a fragilidade cooperativa entre as pessoas. Há evidências de uma relação de subordinação ao poder público que os intimida nas reivindicações necessárias.

Em relação às dimensões sócio-culturais e institucionais, o estudo revelou como situações iniciais: a falta de água para o consumo doméstico, produção aleatória sem considerar aspectos sazonais, desarticulação na produção e comercialização do artesanato local. Através da ASDICA, foram realizados encontros com especialistas para capacitação na área de produção, silagem, zoneamento agrícola e construção de cisternas de placa. Tais orientações, associadas ao empenho da comunidade, resultaram em mudanças envolvendo vários aspectos como: foram construídas doze (12) cisternas para abastecimento doméstico, através do programa do governo federal e a silagem passou a fazer parte dos procedimentos no armazenamento de produtos agrícolas. O artesanato local foi organizado e as mulheres passaram a interagir, participando de fóruns regionais de Economia Solidária. As visitas de intercâmbio e as articulações institucionais possibilitaram outras atividades produtivas, a exemplo da apicultura. Estas mudanças positivas foram evidenciadas na comunidade, especificamente nas famílias que melhor se integraram às atividades desenvolvidas através dos projetos.

Em relação às dimensões sócio-econômicas e ambientais, foram pontuados problemas como: deficiência na gestão associativista e produtiva; carência em tecnologias para convivência com o semi-árido; manejo inadequado da biodiversidade e a escassez hídrica no âmbito familiar. As ações promovidas para enfrentar esta realidade inicial foram: cursos para orientar a reutilização da água, oficinas sobre defensivos agrícolas e produção orgânica. Visitas de intercâmbio para socialização de experiências constituíram intervenções com resultados bastante satisfatórios, fato expresso nas falas dos pesquisados.

Como consequência das atividades, as famílias passaram a utilizar água das cisternas;

---

<sup>18</sup> Chamamos de Silagem ao produto resultante de um processo de anaerobiose, isto é, na ausência de oxigênio, por acidificação do material verde vegetal. A Ensilagem é o processo que dá origem a silagem e consiste no corte da planta na época ideal, o enchimento do silo (local destinado ao armazenamento da silagem) compactação da massa verde picada e vedação do silo (AGROBYTE, 2010).

melhorando sua qualidade e potencializando a sua utilidade desencadeou-se um processo de produção orgânica de hortaliças (comunitária), diminuiu o uso de agroquímicos no controle das plantações, famílias se organizaram para desenvolver projetos de agricultura familiar. O cenário no campo melhorou em relação à realidade inicial, porém não se consegue adesão total dos moradores da comunidade para incorporar práticas sustentáveis na agricultura. Desta forma, algumas famílias ainda convivem com a escassez de água para atividades domésticas e para consumo. É persistente, também, o uso de queimadas para “preparação” do solo e o desmatamento para aquisição da lenha. O desafio continua e se re-configura a cada intervenção e, principalmente, no sentido de manter a comunidade envolvida e agregar outras pessoas para fortalecer o grupo. Esta consciência é forte nos sujeitos que integram o grupo estudado.

As informações geradas neste estudo constituem um recorte do encadeamento entre os fenômenos ocorridos no interior da entidade e dos aspectos pedagógicos desenvolvidos junto aos grupos acompanhados pelos projetos de ação social, no âmbito da ASDICA. Este enfoque revela indícios dos fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos que orientam as ações educativas conduzidas pela entidade. As experiências registradas nos documentos e reveladas nos discursos dos entrevistad@s (coordenadores, executores e beneficiários) mostraram as diferentes formas de assumir uma pedagogia que não é única, mas agrega orientações de várias abordagens pedagógicas para alcançar a complexa teia de dimensões (afetiva, cognitiva, social, ética) que envolve a condição humana e o processo de formação do ser na perspectiva da planetarização.

O percurso metodológico deduzido a partir das apreensões realizadas reforça a idéia de que o fazer educativo no interior da entidade investigada supõe uma ampla visão sobre o ser humano, enquanto sujeito social e sobre a sociedade. O agir educativo é entendido como construção contínua, ancorada na participação de todos e por isso exige mudanças como:

a) Que os educadores (coordenadores, executores e idealizadores de projetos) transcendam o individualismo e trabalhem coletivamente, valorizando os sujeitos e suas informações como construtores do conhecimento, entendido como consequência da pluralidade de relações dos sujeitos uns com os outros, consigo mesmos e com o mundo;

b) Que a leitura sobre as realidades seja feita a partir dos condicionantes particulares, coletivos, sociais, culturais, políticos e ambientais, todos constituintes da experiência cotidiana dos atores envolvidos;

c) Que as informações colhidas sejam problematizadas, enriquecidas com outros dados para ampliar a compreensão acerca das realidades e gerar alternativas viáveis de execução;



d) Que a produção de conhecimentos sobre as realidades seja monitorada e avaliada permanentemente, em todas as etapas dos processos educativos;

e) Que todos os integrantes dos projetos se reconheçam aprendizes assumindo posturas abertas ao diálogo, às contradições e à cooperação, não apenas intelectual, mas que desenvolva o sentido do reconhecimento e valorização do outro, como parceiros a defenderem interesses comuns.

À medida em que os sujeitos concebem o fazer educativo dentro de uma rede complexa de interações da realidade estudada como o conjunto de relações e com situações significativas sob várias dimensões (social, individual, cultural), sua leitura sobre o objeto se amplia, rompendo com o olhar pontual e limitado em seu próprio interior (contexto). Desta forma, as situações significativas que são mobilizadas no interior dos processos educativos alimentam a reflexão acerca dos cenários apresentados, desdobrando-se em temas geradores que constituem a idéia-força das intervenções requeridas pelas realidades indesejadas.

As situações significativas levantadas nos grupos geralmente dizem respeito aos problemas imediatos, em geral particulares, como: desemprego, ausência de atendimento médico, moradia inadequada, violência, escassez de água, falta de incentivo financeiro para os processos produtivos, ausência do poder público. A partir da reflexão acerca das situações apresentadas, o grupo seleciona aquelas mais representativas, que são aprofundadas e enriquecidas com outras informações para constituir os aspectos a orientarem as intervenções. Nesta etapa, o conhecimento é organizado e se torna pertinente a partir dos processos dialógicos, cooperativos e solidários, que permitem a todos se expressarem para constituir o pensamento coletivo, mobilizador da intervenção requerida.

O estudo revelou que os projetos de ação social investigados alcançaram mudanças duradouras nas políticas e práticas não apenas no interior dos grupos (representadas pelo caráter organizativo das associações e pela participação nas políticas públicas destinadas às referidas categorias profissionais), mas no nível particular das pessoas que integram o processo (visibilizadas no desenvolvimento de suas potencialidades humanas, no olhar que se ampliou sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, no desenvolvimento de atitudes solidárias, cooperativas e de alteridade), além das mudanças na dinâmica funcional das entidades envolvidas, na constituição de políticas de valorização profissional, conforme afirma um d@s pesquisad@s

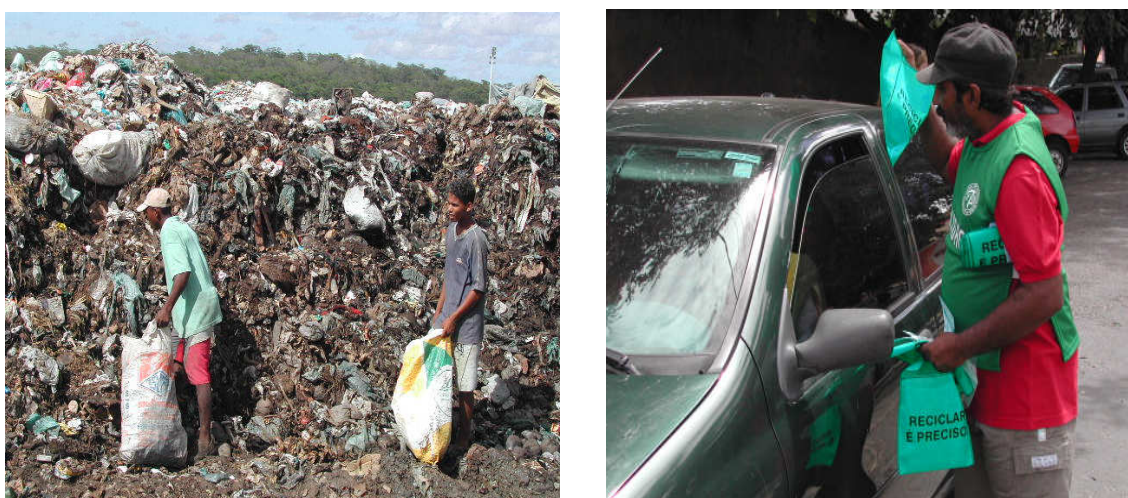
Eles já se fortaleceram o suficiente pra andarem com as próprias pernas...hoje estão articulados com a Secretaria do Meio Ambiente Municipal que tem se mostrado receptiva. [...] Eles já se sentem valorizados,

não se sentem mais sujos ou imundos ou sebosos, como eram tratados... hoje eles se sentem peças-chave nessa sociedade consumista (Entrevistad@ 02).

Antes nós era tratado..éh: tratado com um lixo hoje não hoje ta muito diferente, hoje nós somos gente... porque hoje nós temos bem dizer assim poder de ta em qualquer lugar e tal canto numa mobilização [...] hoje nós já aprendemos mais na vida... quem deve lutar é a gente... sabemos andar com nossas pernas também precisamos de apoio (Entrevistad@ 08)

O fortalecimento institucional pela ação-reflexão-ação, mobilizado entre os coordenadores e executores, gera novas relações e estratégias para condução dos processos de intervenção junto à sociedade.

As mudanças relacionadas às políticas públicas (**Figura 10**), configuradas como duradouras e de abrangência extra-organização ocorrem, em geral, de forma gradativa e lenta. Além disso, os processos políticos e de tomada de decisão estão sempre sujeitos a um grande número de influências mas, ao se concretizarem, retornam para a sociedade como um novo modelo de tratar os problemas relacionados aos grupos – e isto representa impactos na vida das pessoas, perceptíveis nas imagens:



**Figura 10** - Registros fotográficos – Catadores no lixão; ações educativas em áreas urbanas da cidade de Cajazeiras-PB  
Fonte: Arquivos da ASDICA

Os resultados positivos são alcançados por uma combinação de estratégias, com algumas agências assumindo linhas de atuação e outros mobilizando debates internos. São meios incertos e estão sendo, segundo os coordenadores entrevistados, constantemente adaptados ao longo do processo.

No âmbito da ASDICA, as atividades foram diversas e viabilizadas por muitos contatos e articulações institucionais, de modo a alcançar uma série de potenciais e

oportunidades que emergem durante os momentos da intervenção.

A luta em função das mudanças nas políticas e práticas individuais e coletivas no interior dos grupos investigados exerce impactos duradouros nas suas vidas. Esta luta, em geral, envolve forças divergentes ou “parceiras” entre instituições e é determinada pelas relações entre elas. Nesta perspectiva, Roche (2002, p. 275) afirma:

Isso sugere que as organizações são mais que simplesmente um meio de executar projetos; são também veículos-chave para estabelecer o contexto no qual os projetos e as políticas se desenvolvem e para determinar quais projetos ou políticas serão ou não apoiadas ou executadas.

### 6.3.2 A emergência de um paradigma educativo para o século XXI

O movimento que emerge da crise planetária vem mobilizando reflexões, ao longo dos anos, nas diferentes áreas do conhecimento, com a finalidade de encontrar alternativas para a situação incômoda em que vive a humanidade atualmente. Ao tempo em que as reflexões são enriquecidas e aprofundadas pelo compartilhar teórico conduzido entre os diferentes campos do saber, simultaneamente estas reflexões fazem emergir novos desafios que se apresentam à educação do presente como indicadores que a orientam, de modo determinante, exigindo que os processos educativos sejam dinâmicos tanto quanto são os contextos que os envolvem. Neste sentido, princípios e valores devem se (re)configurar para atender demandas filosóficas, éticas, epistemológicas e metodológicas que conduzirão as pessoas e suas relações de interdependência no planeta.

O desafio educacional que se manifesta nesta Era Planetária se constitui como demandas a serem conquistadas, entre elas: a ética fundada na justiça, na solidariedade, na sensibilidade, na (re)significação dos saberes, na construção de conhecimentos pertinentes e na planetarização do ser. Estes elementos, ao se concretizarem no cotidiano das pessoas, contribuem para a materialidade do ideal da sustentabilidade. A sustentabilidade encerra, neste contexto, um projeto de civilização diferente e que constitui, no âmbito da educação, o desafio a ser conquistado. A educação representa um potencial ao qual a humanidade credita várias expectativas, porém ela sozinha não tem a força suficiente para alcançar as mudanças requeridas na perspectiva de construir outras realidades. Sobre este ponto de vista, Lima (2004, p. 12) enfatiza:

O processo educativo é um importante instrumento de mudança social e tem uma relevante contribuição a oferecer quando se trata de renovar os rumos sociais e culturais de uma determinada comunidade ou nação, mas, ele tem seus limites. Não tem o poder de resolver todos os problemas que se apresentam, nem de operar transformações com a abrangência e a profundidade que muitas vezes dele se espera.

A educação pautada na sustentabilidade refere-se ao desenvolvimento de novos comportamentos, pelo reconhecimento de novos paradigmas científicos e a recuperação de outros; pela promoção da aprendizagem. Ela está significativamente marcada pelas reflexões e orientações postuladas por educadores, cientistas, filósofos, sociólogos e pensadores, em geral, que se preocupam com o itinerário humano neste século numa visão antropolítica, conforme preconiza Morin (2007).

Enfatizamos, neste estudo, as postulações de Freire (1979) sobre a educação quando este afirma que a educação se processa em diálogos, além de ser um ato político e, portanto, relaciona-se aos direitos humanos e planetários. Nesta direção e sentido, Morin (2007) alerta a humanidade para as condições de destruição da vida no planeta e defende uma consciência planetária fundamentada na complexidade que envolve a condição humana.

Educar para a sustentabilidade significa desenvolver processos educativos capazes de contribuir para que a humanidade seja iluminada a encontrar alternativas positivas no contexto da crise planetária. Para esta finalidade, é preciso concebê-la sob algumas perspectivas, a citar: uma educação que possibilite o desenvolvimento de cidadãos ativos e solidários; que reconstrua conhecimentos a partir das experiências individuais e coletivas das pessoas; que tenha por referência os princípios da justiça, da cooperação, do respeito e valorização das diversidades em todas as dimensões; que reafirme o compromisso com a formação de sujeitos abertos, éticos, reflexivos e que construa nestes sujeitos a esperança que, de acordo com Freire (1992), é uma necessidade que move a humanidade para enfrentar as situações-limites, os obstáculos a serem superados ao longo de nossas vidas pessoais e coletivas.

Na realização deste estudo, ao analisarmos processos educativos conduzidos no âmbito da ASDICA, foram identificados alguns indicadores da sustentabilidade como metas da Educação Planetária idealizada para o século XXI. A compreensão e o sentido atribuídos à sustentabilidade vinculam-se tanto aos conceitos ecológicos como às reflexões teóricas mobilizadas no interior de grandes conferências nacionais e internacionais acerca da superação do conceito “fechado” de desenvolvimento sustentável.

A sustentabilidade de um sistema só pode ser observada a partir da perspectiva futura, de ameaças e oportunidades. É um conceito dinâmico que engloba um processo de mudanças. Nesta perspectiva, os problemas complexos do desenvolvimento sustentável requerem sistemas interligados, indicadores inter-relacionados ou a agregação de diferentes indicadores. De acordo com Gallopin<sup>19</sup> (1996 apud Bellen, 2006), os indicadores de sustentabilidade podem ser considerados os componentes da avaliação do progresso em relação a um desenvolvimento dito sustentável. Para o autor, a utilização de indicadores de sustentabilidade deve dar-se em função de sua disponibilidade e dinâmica funcional de obtenção.

A utilização de indicadores é uma maneira intuitiva de monitorar complexos sistemas. Eles são elementos importantes da maneira como a sociedade entende seu mundo, toma suas decisões e planeja a sua ação. Os indicadores constituem um modelo da realidade, são sinais referentes a eventos e sistemas complexos; são pedaços de informação que apontam para características dos sistemas realçando o que está acontecendo. São importantes ferramentas para a tomada de decisão e para melhor compreender e monitorar as tendências e, portanto, úteis na identificação dos dados mais relevantes e no estabelecimento de sistemas conceituais para a compilação e interpretação dos dados.

Os indicadores da sustentabilidade apreendidos nesta investigação dizem respeito ao grau em que os projetos da ação social desenvolvidos na ASDICA contribuíram para promover modificações em realidades indesejadas e para fortalecer as organizações no sentido de alimentar os contextos desejados e torná-los duráveis. Para este intento, foram analisados dois aspectos específicos da sustentabilidade: o nível em que as mudanças em relação aos limites e vulnerabilidades existentes em nível individual, comunitário e organizacional foram reduzidas; e em que medida as capacidades foram aumentadas.

A superação das vulnerabilidades e o fortalecimento das capacidades são metas a serem conquistadas pelas ações de projetos sociais. Todavia, estas áreas de mudanças constituem impactos alcançados em longo prazo, e que resultam de uma série de ações combinadas gradativamente. Portanto, a percepção de impactos mais amplos só é possível ao analisar as mudanças atribuídas às ações realizadas, pois as modificações isoladas, imediatas, não significam a ocorrência de impactos, mas, em conjunto, podem representar transformações profundas em contextos mais amplos em relação aos projetos.

Neste texto, as mudanças identificadas estão apresentadas como resultado de um fazer educativo cujos pressupostos teóricos, filosóficos, pedagógicos e metodológicos se coadunam

---

<sup>19</sup>GALLOPIN, G. C. Environmental and sustainability indicators and the concept of situational indicators. A system approach. *Environmental Modelling & Assessment*, n. I, p. 101-117, 1996.

com a perspectiva de uma educação planetária envolvendo, também, as concepções educativas preconizadas no Relatório Delors (2006), ao orientar a educação para o século XXI, como vimos, ancorada em quatro pilares educativos: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos”, “aprender a ser”.

É perceptível, no âmbito da entidade, o esforço coletivo para a superação das vulnerabilidades e para o fortalecimento das capacidades internas envolvendo os sujeitos engajados nos projetos pesquisados pois, ao emergirem das demandas apresentadas pelos grupos, as ações a serem propostas buscam responder aos desafios com vistas à superação das fragilidades que geram incômodo no grupo.

Neste contexto, as intervenções são programadas e realizadas sob planejamento, monitoramento e avaliação, constituindo-se em um processo educativo cuja pedagogia não segue padrões rígidos de aplicabilidade, mas se constitui em um movimento dinâmico, não-previsível e mobilizador de um engajamento social e articulações institucionais que nem sempre ocorrem de forma harmoniosa, conforme se expressa nas falas d@s pesquisad@s:

Pela necessidade dos próprios catadores em buscar políticas públicas... fomos trabalhar voluntariamente né?... garantindo esses direitos dos catadores... porque não era fácil a gestão passada... eles tentavam retirar esses catadores diariamente... na equipe... tinha uma advogada... na equipe do PASPP constava também com uma advogada e nós fomos [...] essa luta com a gestão passada... todos os secretários... prefeito... e até os advogados da gestão... porque não foi fácil essa luta com eles (Entrevistad@ 03).

Conseguimos fazer com que a *Misereor* aprovasse também... o trabalho com o catador e a partir daí conseguimos verbas pra trabalhar cursos de capacitações... então fizemos capacitação de auto-estima que era o essencial... era dar auto-estima ao grupo... fizemos oficina... de empreendedorismo... gestão... de associativismo... de alfabetização... de reciclagem... e também de espiritualidade... muitas oficinas de espiritualidade... (Entrevistad@ 02).

As demandas, inicialmente socializadas no interior dos grupos, compõem os insumos de um processo abrangente que se configurará progressivamente ao longo do tempo sob ações recursivas e retro-alimentadoras. Nesta fase, o pilar educativo “Aprender a Conhecer” é experimentado à medida em que as ações pedagógicas mobilizam informações, problematizam e refletem, de forma coletiva, acerca das realidades em pauta, construindo conhecimentos pertinentes que são compartilhados entre os integrantes dos grupos. O fazer educativo acontece por meio de táticas pedagógicas diversificadas, cujo objetivo é conduzir as pessoas a refletirem sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Significa um convite a reconhecerem-se protagonistas de seu próprio caminhar.

Ao vivenciar o processo de “Aprender a Conhecer”, o grupo também é orientado a reconhecer os limites e os potenciais que envolvem a condição humana e sua itinerância terrena, segundo a compreensão da autonomia/dependência que concede ao sujeito, de modo simultâneo, tanto a capacidade de sentirem-se atores nos processos que envolvem luta por mudanças em realidades indesejadas, como os fazem perceber que somente através de um pensamento complexo é possível entender a rede de conexões que interliga realidades, contextos e ações. Esta forma de pensar suas realidades exige dos sujeitos um olhar crítico e reflexivo sobre o seu papel na sociedade. Este movimento educativo é caracterizado por uma forma de “Aprender a Conhecer” pautada no ideal de reformar o pensamento humano e contribui para que as pessoas transcendam de uma postura rígida, determinista e de visão unilateral para uma forma de pensar complexa, capaz de desenvolver atitudes reflexivas, flexíveis e críticas, que interliguem processos considerando suas interdependências.

Quando o indivíduo conhece seu contexto social, ele cria possibilidades de transformar as realidades indesejadas através de propostas de intervenção que se realizem cooperativamente. O desafio da educação para a formação deste sujeito cidadão está em sistematizar ações que conduzam os sujeitos a assumirem seu destino; mediar processos educativos capazes de capacitar e envolver os sujeitos em práticas sociais inclusivas, cooperativas e solidárias. “Aprender a Viver Com os Outros” representa uma das necessidades que, de forma mais urgente, precisam ser trabalhadas, dado o quadro de desenlaces e degradações registrado nas sociedades contemporâneas.

A educação, através de seus processos pedagógicos, ao buscar atender a estas necessidades, estará contribuindo para a edificação de outro pilar imprescindível para a educação deste século - “Aprender a Viver Juntos”. Este constitui o terceiro pilar educativo apresentado no Relatório Delors (2006), que se enriquece com as formulações teóricas de Morin (2000, p. 55) quando este enfatiza: “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”.

No Relatório Delors (2006), a educação voltada para “Aprender a Viver Juntos” exige o despertar da consciência de sermos solidários, de superar as incompreensões humanas. Educar para a compreensão é contribuir para o entendimento entre as pessoas e para a solidariedade intelectual e moral da humanidade. Dentre tantos desafios impostos aos processos educativos, neste início do século XXI, estes constituem condições essenciais para que a educação seja capaz de dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, para que seja autônomo, pense complexo no sentido de estabelecer

relações/ações dialógicas consigo mesmo, com o outro e com o mundo (FREIRE, 1979; MORIN, 2000, 2006).

Ao possibilitar o exercício da ação-reflexão-ação na condução dos temas gerados pelas demandas locais, as táticas pedagógicas, aplicadas por meio de oficinas temáticas, debates, cursos de capacitação e viagens de intercâmbio, proporcionam às pessoas a visibilidade de capacidades emergentes no interior dos grupos, que se manifestam como potenciais com vistas à superação das fragilidades. As atividades coletivamente desenvolvidas e os efeitos compartilhados nos grupos convertem saberes específicos em conhecimentos pertinentes para as mudanças requeridas. Os grupos aprendem a conhecer suas realidades, refletindo sobre elas e reconhecendo-se mutuamente como atores comprometidos com a busca de alternativas para as realidades indesejadas. As atividades desenvolvidas nos projetos possibilitam aos membros dos grupos ações de solidariedade e cooperação, como processos indispensáveis para conquistas coletivas.

Neste processo, a convivência de respeito e reconhecimento em relação aos outros constitui a base dos projetos cooperativos, cuja meta é alcançar o bem-estar comum. De modo combinado e interpenetrante estes processos, no âmbito da entidade investigada, conseguem desenvolver nas pessoas um novo modo de ser e estar no mundo e com o mundo. Impulsionam o sujeito para o Ser Mais. De fato, a vocação do homem é humanizar-se, construir-se cada vez mais livre e evoluído socioculturalmente, percebendo-se em comunhão com os outros (FREIRE, 1999). Isto possibilita o exercício de um protagonismo mútuo, ao ser reconhecido pelas suas capacidades individuais e coletivas (HONNETH, 2003) e desenvolve, no sujeito, a capacidade de compreender sua itinerância terrena, à medida em que desenvolve suas potencialidades psíquicas, espirituais, éticas, culturais e sociais (MORIN, 1995).

A relação interativa entre as pessoas dos grupos acompanhados proporciona aos sujeitos a oportunidade de “Viver Junto com os Outros”, desafio para a humanidade neste século e que constitui o pilar educativo que abrange o estar com o outro, socializando percepções, informações, respeitando a diversidade no grupo – enquanto unidade. Este movimento, segundo Honneth (2003), concede às pessoas que partilham com os outros membros de sua coletividade as propriedades que os capacitam para a participação numa formação discursiva da vontade. Neste caso, ainda segundo Honneth (2003), os indivíduos se sabem membros de um grupo social que está em condições de realizações comuns, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os demais membros. Nestas relações, as formas de interação assumem o caráter de relações solidárias, porque todos os membros se sabem estimados por todos os outros na mesma medida.

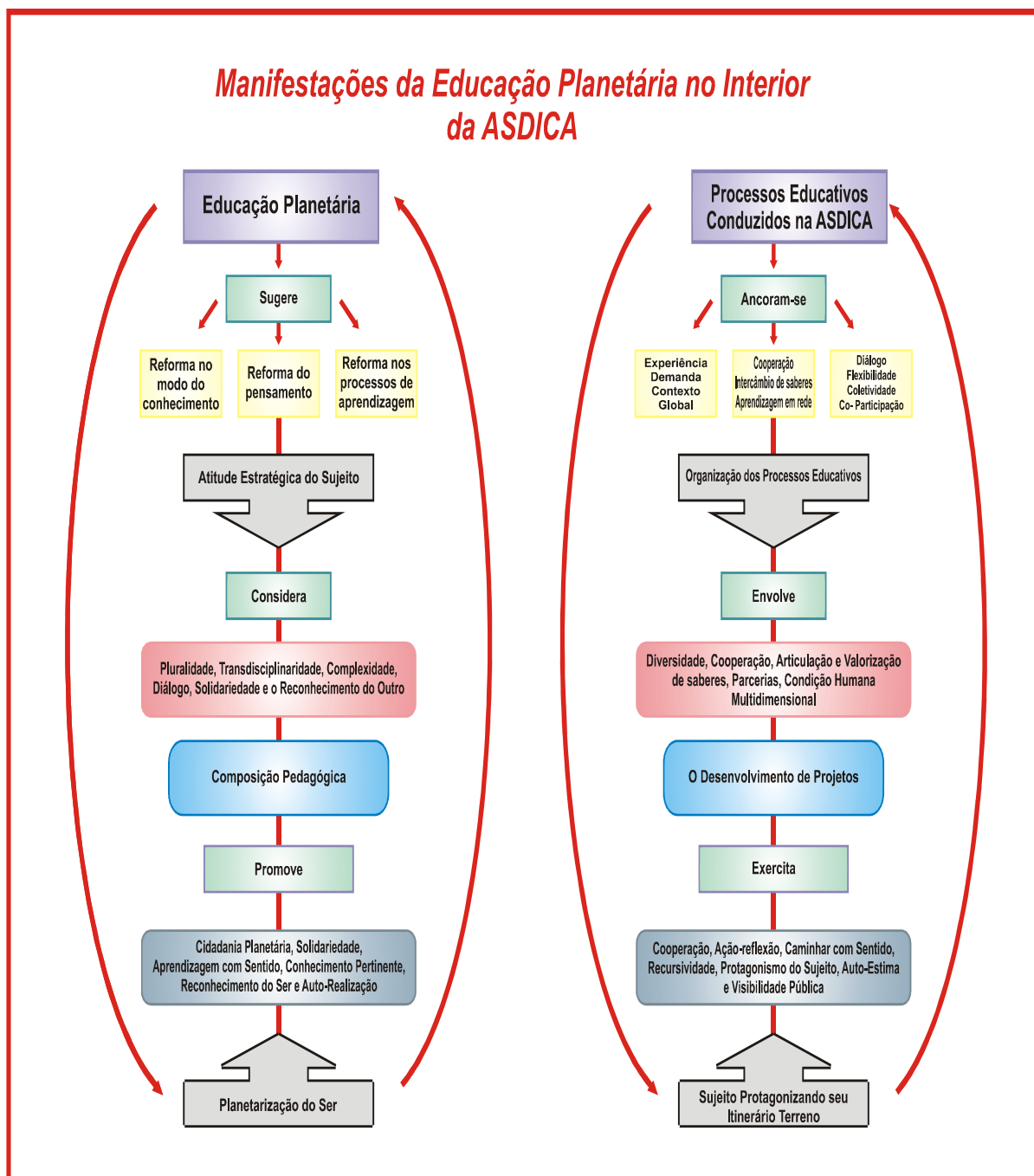


Este processo constitui o que, no Relatório Delors (2006, p. 97), está referido como “A descoberta progressiva do outro”. Neste espaço organizativo, isto acontece a partir do envolvimento das pessoas em projetos comuns. Através de projetos cooperativos, a superação das vulnerabilidades vai acontecendo mediante o exercício do diálogo, do respeito e da argumentação frente aos diferentes contextos que envolvem os grupos acompanhados. Este processo intersubjetivo pela luta por mútuo reconhecimento em relação aos outros caracteriza uma educação pautada em processos que despertam uma consciência solidária e educam as pessoas para a compreensão – tanto intelectual quanto humana e intersubjetiva. Em relação a esta última, o outro é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos.

Expressam-se nos processos educativos desenvolvidos na entidade pesquisada o esforço coletivo em função de um desenvolvimento multidimensional da pessoa e do fortalecimento de suas potencialidades, através do engajamento social no sentido de tornar o sujeito ativo, dinâmico e participativo, no processo de sua aprendizagem e de seu agir sobre o mundo.

Cada sujeito dos grupos acompanhados representa, no processo, um ser humano que integra o mundo vivido e que contribui para determinar os destinos da sociedade. As pessoas “Aprendem a Fazer” tendo suas potencialidades específicas reconhecidas e orientadas a auto-reflexão histórica, para que se situem na construção de uma sociedade-mundo. É o que Morin (2007) defende como sendo a “planetarização do ser”, a partir da qual o sujeito compreende a itinerância da humanidade sobre o planeta como uma aventura incerta e desconhecida, em busca do seu destino. Compreender essa aventura e seu possível destino é o desafio principal da educação planetária.

A análise que fizemos sobre a repercussão das atividades dos projetos executados junto às comunidades nos permitiu compreender os processos que promoveram os impactos alcançados, bem como identificar algumas áreas de mudanças. Nesta perspectiva, apresentamos algumas expressões da educação planetária identificadas nos processos educativos desenvolvidos na ASDICA através da execução de projetos sociais (**Figura 11**).



**Figura 11** – Abordagem relacional entre os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Planetária e os processos educativos conduzidos no âmbito da Ação Social da Diocese de Cajazeiras (ASDICA)

Fonte: Construído a partir das apreensões teóricas durante a investigação

Tais apreensões expressaram pressupostos teóricos, orientadores das atividades desenvolvidas no âmbito da ASDICA, que se coadunam com a educação planetária postulada por Morin (2000, 2007) e, neste estudo, fortalecida com as formulações de Freire (1979, 1996) e Honneht (2003).

A busca para desenvolver nos sujeitos uma cidadania planetária é percebida, nas ações

da ASDICA, a partir dos processos que visam o fortalecimento das atitudes e aptidões dos integrantes dos grupos acompanhados pelos projetos de ação social. Nestes processos, categorias como diálogo, hominização, conscientização, cidadania, reconhecimento, complexidade e interdependência se coadunam e são adotadas para constituir nos sujeitos atitudes positivas na busca de sua auto-realização e das realizações mútuas.

Algumas características foram claramente percebidas no fazer educativo estudado, entre elas: a) o exercício ontológico defendido por Freire (1996), em que a pessoa é sujeito ativo e co-participativo em sua itinerância; b) O eixo estratégico-diretriz “progredir resistindo”, postulado por Morin (2007), no qual o sujeito progride resistindo quando orientado para atitudes de resistência contra o retorno a situações “incômodas”, de degradação e desrespeito e c) A luta por Reconhecimento de Honneth (2003), em que os grupos abraçam coletivamente as causas em defesa da dignidade, da preservação de sua identidade a partir do e com o outro, como resposta aos desafios que se apresentam a eles.

Há, neste movimento, um vínculo recursivo dialógico entre preservar, resistir e atuar, no tecido social que se encadeia cotidianamente sob reflexões críticas capazes de considerar a relação autonomia/dependência que organiza o cenário social. Ao compreenderem-se integrados neste tecido interdependente, eles precisam usar “adequadamente” o espaço conquistado, pensando e atuando de forma reflexiva e autocrítica (FREIRE, 1979).

Nos espaços sociais organizativos, a exemplo do caso estudado, as atividades de intervenção desenvolvidas junto às comunidades e em co-participação com seus integrantes buscam a transformação de realidades indesejadas e para isto mobilizam uma diversidade de estratégias cujas influências repercutem não apenas na situação-problema a ser modificada, mas modificando o pensamento das pessoas envolvidas nos processos, problematizando as situações, considerando a complexidade que os envolve, fortalecendo as potencialidades que se apresentam como alternativas aos desafios colocados em pauta e promovendo ações dialógicas e reflexivas que orientam aos grupos o seu fazer e estar no e com o mundo.

Gesta-se, a partir desses processos, a consciência e a cidadania humana que, ao serem orientadas pelos ideais da complexidade, do diálogo, do reconhecimento, da sustentabilidade e da solidariedade, configuram o exercício de uma Educação Planetária cujos paradigmas estão, neste início de século, sendo construídos para enriquecer os processos educativos do presente e do futuro e atender aos desafios que estão sendo postos à humanidade.

## 7 CONSIDERAÇÕES E CONCLUSÕES

O presente trabalho partiu da seguinte situação-problema: **como se dá a relação entre os processos educativos conduzidos no interior das ONGs e as propostas teóricas, metodológicas, ideológicas e políticas da Educação Planetária?** A tese defendida foi a de que a Educação planetária se expressa através dos processos educativos conduzidos no interior de ONGs que desenvolvem projetos sociais cujas ações geram impactos positivos na vida das pessoas e na comunidade. Nesta perspectiva, os capítulos oferecem subsídios para compreender os meandros envolvidos nesta reflexão. As respostas elaboradas não são conclusivas, tendo em vista a complexidade do fenômeno estudado.

Através deste estudo buscamos conduzir uma reflexão sobre a relação que há entre os processos educativos desenvolvidos no âmbito de Organizações Não-Governamentais com projetos sociais e os pressupostos teóricos e metodológicos da educação planetária postulada por Morin (2007). Os cenários utilizados para nossas reflexões foram dois projetos de ação social desenvolvidos pela entidade “Ação Social da Diocese de Cajazeiras” (ASDICA) durante o período de 2006 a 2008 na cidade de Cajazeiras-Pb. Nesta perspectiva, nossa contribuição dedica-se a tornar visíveis aspectos da educação planetária manifestados nos processos educativos neste organismo de ação social.

As reflexões alcançadas nesta pesquisa traduzem as limitações de um estudo localizado e, desta forma, não podem ser generalizadas. Apenas alcançam perspectivas científicas que servirão para compreender o cenário educativo que envolve as ONGs, de modo específico expressando aspectos teórico-metodológicos da educação planetária passíveis de serem adotados nos diferentes espaços que se destinem à formação humana.

Apresentamos, neste espaço, as contribuições advindas das análises realizadas assim como os fatores que, durante esta pesquisa, se configuraram como limitantes para alcançar compreensões mais amplas. Desta forma, neste campo de exposição, apontamos possibilidades reflexivas que nos foram oportunizadas pelo percurso metodológico escolhido (Estudo de Caso).

Iniciamos nossas reflexões afirmando que as Organizações Não-Governamentais que desenvolvem projetos de ação social têm um significado comum a todos os grupos sociais que vivem sob realidades humanamente indesejadas: o de representar um olhar específico sobre seu contexto como a possibilidade de encontrar caminhos para resolver seus problemas. A posição ocupada por estes grupos na sociedade é caracterizada pelo desrespeito e pela

invisibilidade pública, fazendo com que os projetos de ação social destas organizações assumam a conotação de facilitadores de caminhos para a resolução de suas situações-problemas. Os projetos representam, para os grupos acompanhados, um meio efetivo para articular estratégias que se voltem aos seus interesses peculiares, o que faz despertar neles o sentimento de confiança e a certeza do apoio.

O papel articulador que as equipes de coordenadores dos projetos sociais desempenham junto aos grupos se reverte em cooperação, solidariedade e reconhecimento na medida em que, através do diálogo, suas expectativas e angústias recebem atenção e significam, para o trabalho da entidade, o ponto de partida para projetar ações e gerar novas reflexões acerca das condições iniciais dos grupos. O engajamento social propiciado neste processo constrói responsabilidades coletivas em que coordenadores e grupos acompanhados passam a ter metas comuns.

Aos coordenadores e executores dos projetos analisados, as experiências de estarem juntos com os outros, compartilhando saberes e vivências, construindo conhecimentos, promovem neles uma reflexão sobre suas práticas imediatas e sobre o papel da entidade que representam no processo de transformação social. Os aspectos a serem conquistados pelas ações dos projetos, revelados pelos pesquisados (coordenadores/executores e beneficiários) foram: a contextualização dos problemas, a superação das vulnerabilidades, o fortalecimento das potencialidades, a procura de respostas nos próprios desafios, a re-significação de valores pessoais e coletivos e a constituição de políticas públicas pautadas no respeito, na ética, na democracia e na justiça social.

Os grupos acompanhados significam, para os coordenadores, por um lado, o cenário de uma sociedade desigual, desumana e injusta e, por outro, a representação maior do potencial transformador que pode constituir-se na sociedade para a (re) construção de políticas públicas, inclusivas na sua totalidade. Acrescentado a isto, os impactos provocados pelas atividades dos projetos são vistos pelos coordenadores e executores como resultado de um plano de ações coletivas, sob monitoramento e avaliação constante, capazes de provocar as instituições, mobilizando-as no sentido de fazê-las assumir o papel social que lhes compete.

Os beneficiários das ações dos projetos visualizam as mudanças alcançadas como advindas das intervenções, às quais atribuem características como: resultantes da união entre as pessoas, possibilidade de inserção nas políticas de assistência social, reconhecimento profissional, valorização dos potenciais locais e regionais, possibilidade de caminhar coletivamente, conquista de visibilidade pública e caminho para novas conquistas.

Contudo, os participantes da pesquisa também apontaram muitos fatores como

limitantes de uma abrangência mais significativa das ações realizadas. Os coordenadores, por exemplo, enfatizaram como entraves: limitações financeiras, falta de infra-estrutura da entidade no que se refere aos recursos humanos capacitados, resistência manifestada por alguns órgãos e pelo poder público em apoiar as atividades dos projetos e desarticulação interna, entre as equipes que integram as coordenações dos projetos desenvolvidos na entidade.

Em relação aos beneficiários, estes também manifestaram suas percepções sobre os desafios enfrentados, entre eles: superação da individualidade no grupo, saída da condição de reificação para assumir o protagonismo no processo, conquista de assistência técnica permanente e de espaço físico para acomodação dos produtos, incentivos financeiros pelos órgãos de fomento e acesso aos serviços públicos de assistência social.

Diante do exposto, torna-se perceptível que os problemas se entrelaçam uns aos outros por terem condicionantes comuns, (a exemplo das atividades que dependem de orçamento para realizações) mas se desdobram na compreensão de que são as políticas públicas os meios efetivos de garantirem que as ações sociais, de quaisquer iniciativas institucionais alcancem, efetivamente, as mudanças necessárias. As questões macroestruturais, portanto, limitam ações que poderiam ser melhores sucedidas, no sentido de ampliarem a área de repercussão social dos projetos.

Neste contexto, a ASDICA constitui uma força de resistência ao modelo de organização social que nega às pessoas o direito de viver em condições dignas. Esta entidade representa, junto aos “Catadores de Material Reciclável” e às “Comunidades Rurais”, um agente parceiro e articulador na luta para mitigar desigualdades sociais, tão fortes na situação dos grupos acompanhados pelos seus projetos de ação social.

Ao tentar responder, através da execução de projetos sociais, aos desafios humanos atuais, a ASDICA busca, como finalidade maior, promover mudanças no âmbito da sociedade sob as dimensões pessoais, sociais e institucionais. Atua no sentido de possibilitar a criação de espaços facilitadores e férteis para a construção de uma sociedade-mundo sustentável. Esta intenção, no interior desta entidade, é concretizada através da participação ativa dos sujeitos, do envolvimento na promoção de processos coletivos de educação que têm como objetivo conscientizar o cidadão planetário sobre o seu compromisso com o futuro da terra e, conseqüentemente, com a humanidade.

É consenso entre educadores, teóricos, filósofos e pensadores em geral que, para atender às demandas educativas deste século, é preciso pensar uma educação que promova “aprendizagens com sentido”, centradas na relação entre os sujeitos, que aprendam juntos a

conhecer, a fazer, a ser; que orientem uma forma de pensar a vida cotidiana, que estimulem pensar a prática. Estes princípios fundamentam a educação planetária e devem orientar as propostas pedagógicas deste século, nos diferentes espaços educativos da sociedade. Tais preceitos, por seu caráter abrangente e flexível, são passíveis de adequabilidade aos variados contextos sócio-educacionais. Uma vez incorporados aos processos pedagógicos, podem fortalecer o fazer educativo no âmbito dos diversos segmentos sociais, seja no contexto da educação formal ou não-formal.

A perspectiva de um mundo melhor é o ideal a ser conquistado pela humanidade e tem nos processos educativos a possibilidade de alcançá-lo através da articulação de saberes e práticas. O fazer educativo assume a intencionalidade de desenvolver nos sujeitos a compreensão da realidade em que vivem e desafia àqueles que pensam a educação como meio de articular a utopia com a realidade das relações sociais, em constante transformação.

Um projeto educativo que vise à reinvenção de certa realidade social precisa ter como base a afirmação histórica do ser humano como ser esperançoso, dialógico e sujeito ativo na construção do seu destino. Ancorada nesta concepção a educação planetária revela-se, neste século, pelo sentido complexo com que se estabelece e pela capacidade de contribuir para a re-significação e para o entendimento dos sujeitos sobre si mesmos e sobre o espaço constituído nestas relações.

Esta formulação constitui a maior contribuição que a educação planetária oferece, que é a de proporcionar ao ser humano uma leitura de mundo que o situe nele como sujeito de seu destino. Desta forma, as práticas educativas precisam ser pensadas em função do contexto social, pois a humanidade e o contexto que a envolve se caracterizam pela diversidade e o sujeito não existe fora da comunidade. Esta comunidade constitui o marco e a perspectiva na qual o sujeito está imerso.

As características dos processos educativos desenvolvidos pelos organismos de ação social, nesta pesquisa apresentadas, se expressam numa dimensão coletiva, de criação e recriação permanente de relações dos indivíduos com grupos, comunidades, instituições, governos locais e demais organizações sociais, na perspectiva de contribuir para a construção de uma cidadania planetária.

Esses processos aludem, sobretudo, aos modelos não-convencionais que se referem em especial à capacidade do ser humano de mobilizar sua sensibilidade, imaginação, vontade e seu talento intelectual. Eles estão concentrados num esforço que transcende do desenvolvimento pessoal ao desenvolvimento social e gera, com isso, uma consciência integradora que vai do individual ao coletivo.

A conquista desta transcendência é viabilizada graças ao modelo pedagógico adotado no fazer educativo. A entidade pesquisada desenvolve projetos de ação social e trabalha com a pedagogia da demanda, buscando compreender os fatos a partir da contextualização dos cenários cotidianos, das subjetividades dos sujeitos sociais. Assume um processo pedagógico desafiador, uma vez que evidencia a diversidade e as fragilidades como elementos de partida e mobilizadores das ações – aumentando, desta forma, o grau de incertezas quanto aos impactos a serem alcançados.

O cenário que envolve a execução de projetos de ação social é multifacetado, eivado de avanços e recuos. Esta configuração nos conduz à reflexão de que a execução de projetos sociais não garante a satisfação de seu alcance junto aos grupos acompanhados de modo uniforme em relação aos envolvidos nos projetos. Fato que, neste estudo, se expressou através do “afastamento” das atividades por parte de alguns sujeitos dos grupos acompanhados. Este exemplo constitui o “desvio de indicadores”, que em geral acontece como resultante das diferentes expectativas que conduzem as pessoas ao “encontro” com outros sujeitos na constituição de uma Associação.

Aos desvios de indicadores os projetos sociais não têm dispositivos, previamente programados, como estratégias para reverter situações emergentes, e isto constitui um fator limitante para que a repercussão se estenda a todos, atendendo situações que se caracterizam imprevisíveis, *a priori*.

Associado a este fato, dentre os participantes que se mantêm integrados aos projetos, o grau de “evolução” ocorre gradativamente e em ritmos descompassados, ao considerarmos a relação com o desenvolvimento de suas autonomias e habilidades e a forma de ser e estar no e com o mundo. Foi perceptível, ainda, neste estudo, um cenário desproporcional de mudanças alcançadas no interior dos grupos. Sendo assim, quando alguns sujeitos conseguem evoluir de modo mais acelerado em relação aos outros, configura-se uma sobreposição de atitudes e ações entre eles, podendo constituir-se como uma relação de poder no interior dos grupos (aspecto passível de novas investigações e que, por não ser objeto desta pesquisa, não foi explorado).

Embora as realizações vislumbradas pelos grupos estejam condicionadas a uma série de fatores externos como articulações institucionais, parcerias entre entidades, tais condicionamentos não constituem impedimento para que estes grupos assumam atitudes ativas na busca de seus ideais. O sujeito protagoniza sobre sua realidade em busca de sua auto-realização, embora isto se fortaleça com o apoio de outros grupos, sejam entidades, pesquisadores, colaboradores. Nos casos estudados, foram perceptíveis os impactos gerados



nas vidas das pessoas ocasionando mudanças positivas no contexto familiar, nas condições de trabalho, nas relações interpessoais, no modo de pensar o futuro e de analisar o presente.

A pesquisa mostrou que as organizações da sociedade civil, através de processos educativos contribuem para desenvolver a Planetarização do Ser, ao situá-lo no e com o mundo, ao conceder a este sujeito social um lugar de destaque nas relações humanas e tecer os fios a constituírem novos arranjos sociais. Desta forma, se constituem entidades participativas no processo de construção de uma sociedade planetária humanizante.

Ao analisar os processos educativos conduzidos no interior de uma entidade não-governamental entendemos a dimensão e a diversidade que envolvem os estudos no campo da educação, que se caracterizam por serem imprevisíveis e complexos. Certamente as reflexões e compreensões que conseguimos construir neste estudo, apresentadas nesta Tese, servirão de base para investigações posteriores no sentido de aprofundar questões que não fizeram parte da objetivação desta pesquisa.

Na posição de pesquisadora, pudemos refletir acerca da função social da pesquisa, uma vez que os conhecimentos gerados fizeram emergir informações e desafios que ultrapassaram as fronteiras teóricas definidas neste estudo. Desta forma, assumimos como compromisso com a entidade a promoção do diálogo para expressar “o olhar do outro” (pesquisadora) sobre sua dinâmica funcional, buscando a socialização das inquietudes que persistem, e contribuirmos na perspectiva de um fazer educativo com possibilidade de maiores conquistas em relação às pretensões sociais da entidade.

Na condição de pessoa e educadora, reconhecemos a mudança que nos foi proporcionada pela experiência deste estudo, no sentido de que, para além do aprofundamento teórico o foco das lentes de um olhar sobre o outro e sobre o mundo foi ampliado nos oferecendo, neste sentido, a oportunidade de atuar, ainda que pontualmente, promovendo reflexões orientadas pelo pensamento complexo em que os limites e as possibilidades se tornem ingredientes de um fazer educativo contextualizado, nesta era planetária. Sem a pretensão de promover “revolucionárias” transformações, mas, com a certeza de estar contribuindo com o processo de construção de um modelo educativo dinâmico, diverso e multifacetado, pautado na ação-reflexão-ação.

Para além dos espaços educativos não-formais, o conhecimento construído nesta investigação, é passível de ser incorporado no âmbito da educação formal como componentes pedagógicos contemporâneos a contribuir para a configuração de novos cenários pedagógicos. Tais cenários de formação humana implicam na uma construção de sujeitos, cidadãos planetários, indispensáveis na condução de processos educativos empenhados na formatação de uma sociedade-mundo.

## REFERÊNCIAS

- AGROBYTE. **Silagem**. Disponível em: <<http://www.agrobyte.com.br/silagem.htm>>. Acesso em 15 de março de 2010.
- ALMEIDA, Jalcione. A Problemática do Desenvolvimento Sustentável. In: BECKER, Dinizar Fermiano. (Org.). **Desenvolvimento Sustentável: necessidade e/ou possibilidade?** 4. ed. Santa Cruz: EDUNISC, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BAUMAN, Zigmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BELLEN, Hans Michael Van. **Indicadores de Sustentabilidade: uma análise comparativa**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BOFF, Leonardo. **Nova Era: a civilização planetária**. São Paulo. Ática, 1994.
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia Protocolo de Quioto - a convenção sobre mudança do clima. **O Brasil e a convenção – Quadro das Nações Unidas**. Brasília; C & T Brasil. (1998).
- BRUNDTLAND. G. H. **Nosso Futuro Comum - Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988.
- CABRAL, Adilson. **Movimentos Sociais, as ONGs e a Militância que pensa, logo existe**. 2007. Disponível em: <http://www.comunicacao.pro.br/artcon/movsocong.htm>. Acesso em: 10 dez. 2007.
- CAMARGO, Ana Luiza de Brasil. **Desenvolvimento Sustentável – dimensões e desafios**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Papyrus Educação).
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. (Encyclopaideia).
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação – a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: CULTRIX, 1982

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida** – uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: CULTRIX, 1996.

\_\_\_\_\_. **As Conexões Ocultas** – ciência para uma vida sustentável. São Paulo: CULTRIX, 2002.

CARITAS BRASILEIRA. **Emergência, Meio Ambiente e Modelo de Desenvolvimento** – Política Nacional de Emergência. [s.l.]: Cáritas Brasileira, 2008. (Série Políticas).

CARITAS – Cáritas Brasileira – Regional NE II. **Programa Convivência com o Semi-Árido**. Disponível em: [http://www.caritasne2.org.br/caritas\\_internationalis.shtml](http://www.caritasne2.org.br/caritas_internationalis.shtml), acesso em 20 de outubro de 2008.

CARVALHO, David Ferreira. Desenvolvimento Sustentável e seus Limites Teórico – Metodológicos. In: FERNANDES, Marcionila; GUERRA, Lemuel. (Orgs.). **Contra-Discurso do Desenvolvimento Sustentável**. Belém: Associação da Universidade Amazônica, 2003. 253p.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; PRETI, Dino. **A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo**. v. II. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1986. p. 9-10.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTA, Sérgio. Esfera Pública, Redescoberta da Sociedade Civil e Movimentos Sociais no Brasil – uma abordagem tentativa. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 38, p. 38-52, 1994.

DAGNINO, Evelina. Sociedade Civil, Participação e Cidadania: de que estamos falando? In: MATO, Daniel. (Coord.). **Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil em Tiempos de Globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, p. 95-110, 2004.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

DELORS, Jacques et al. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa – teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIOCESE DE CAJAZEIRAS. **Dados Históricos da Diocese de Cajazeiras – Paraíba**. Disponível em: <<http://www.diocajazeiras.com.br/htdocs/>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

DOIMO, Ana Maria. **A Vez e a Voz do Popular**: movimentos sociais e participação política no Brasil pós -70. Rio de Janeiro: Relume Dumará. ANPOCS, 1995.

DUQUE, José Guimarães. **Solo e Água no Polígono das Secas**. 5. ed. [s.l.]: [s.n.], 1980. v. CXLII. (Coleção Mossoroense).

FERNANDES, Marciolina. Desenvolvimento sustentável: antinomias de um conceito. In: FERNANDES, Marciolina; GUERRA, Lemuel. (Orgs.). **Contra-Discurso do Desenvolvimento Sustentável**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, 2003.

FERRERO, Elisabeth M.; HOLLAND, Joe. **Carta da Terra**: reflexão pela ação. Tradução Roberto Cattani; revisão científica J. E. Romão... [et al.]. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004. (Guia da escola cidadã; 10).

FÓRUM DE ONGS BRASILEIRAS. **Meio Ambiente e Desenvolvimento**: uma visão das ONGs e dos movimentos sociais brasileiros. Rio de Janeiro: Fórum de ONGs Brasileiras, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. v. 1. (Coleção Educação e Comunicação).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança** – um reencontro com a pedagogia do oprimido / Notas: Ana Maria Araújo Freire. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educar para um Outro Mundo Possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa da. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GUTIIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária** .3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002. v. 3. (Guia da Escola Cidadã).

HADDAD, Sérgio. **Da Apresentação**. Cadernos ABONG, n. 27, maio/2000.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para Sistematizar Experiências**. Tradução Maria Viviana V. Resende. 2. ed. revisada. Brasília: MMA, 2006. Disponível em: <[http://www.projetobr.com.br/c/document\\_library/get\\_file?folderId=143&name=pub177.pdf&download=true](http://www.projetobr.com.br/c/document_library/get_file?folderId=143&name=pub177.pdf&download=true)>. Acesso em: 11 jun. 2009.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento** – a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

\_\_\_\_\_. Reconhecimento ou Redistribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade. In: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia. (Orgs.). **Teoria Crítica no Século XXI**. São Paulo: Annablume, 2007. (Crítica Contemporânea).

IBGE – Cidades – Cajazeiras: **Dados Gerais**. Disponível em: [www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun). Acesso em 12 out. 2009.

KEIM, Ernesto Jacob. Eco-Pedagogia como Proposta Transdisciplinar para a Liberdade e Autonomia. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - A QUESTÃO SOCIAL NO NOVO MILÊNIO, 8., 2004, Coimbra. **Anais...** Coimbra, 2004. p. 16-18.

LANDIM, Leilah. **A Invenção das ONGs** – do serviço invisível à profissão impossível. 1993. 239 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Museu Nacional e Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEIS, Hector Ricardo. **A Modernidade Insustentável** – as críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes; Santa Catarina: UFSC, 1999.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **O Discurso da Sustentabilidade e suas Implicações para a Educação**. Ambiente & Sociedade, NEPAM/UNICAMP, Campinas, vol. 6, nº 2, jul–dez, 2003.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação, Emancipação e Sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, Philippe P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Joel; DICHTCHEKENIAN, Maria Fernanda S. Farinha Beirão. (Orgs.) **Temas Fundamentais de Fenomenologia**. São Paulo: Centro de Estudos Fenomenológicos de São Paulo, 1984.

MATOS, Maria Izilda S. de. **Terceiro Setor e Gênero** – trajetórias e perspectivas. São Paulo: Cultura Acadêmica: Instituto Presbiteriano Mackenzie, 2005.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDINA, N. M. Breve Histórico da Educação Ambiental. In: PÁDUA, S. M.; TABANEZ, M. F. (Orgs.). **Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. Brasília: FNMA/IPE, 1997, p. 257-270.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1998.

MISEREOR - **Obra Episcopal de Cooperação para o Desenvolvimento** - a nossa missão, os nossos princípios Disponível em: <[Http://www.misereor.org/pt.sobre\\_nos.html](http://www.misereor.org/pt.sobre_nos.html). Acesso em 31 de março/2010.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 11. ed. Campinas SP: Papirus, 1997. (Coleção Práxis).

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MOREIRA, Marco Antonio. **A Teoria da Aprendizagem Significativa e sua Implementação em Sala de Aula**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Cabeça Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 12. ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007. 120p.

\_\_\_\_\_. **Educar na Era Planetária** – o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana/elaborado para a UNESCO por Edgar Morin, Emílio Roger Ciurana,; Raúl Domingo Motta. 2. ed. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica da tradução Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. **Terra-Pátria**. Edgar Morin e Anne Brigitte Kern / Tradução Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A Inteligência da Complexidade**. Tradução Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000. (Série nova consciência).

PEDRINI, Alexandre de Gusmão. (Org.). **Educação ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

RECH, Daniel; SOUZA, Luiz Eduardo de. **Projeto de Atuação Social** – Planejamento, Monitoramento e Avaliação. Método APD – CAIS. 2008. Cadernos APD-CAIS Especial. Brasília, versão Janeiro/2008.

ROCHE, Chris. **Avaliação de Impacto dos Trabalhos de ONGs** – Aprendendo a valorizar as mudanças. 2. ed. São Paulo: Cortez; ABONG; Oxford, Inglaterra: Oxfam, 2002.

SACHS Ignacy. Desenvolvimento sustentável, bioindustrialização descentralizada e novas configurações rural-urbanas. Os casos da Índia e do Brasil. In: VIEIRA, P. F.; WEBER, J. (Orgs.). **Gestão de Recursos Naturais Renováveis e Desenvolvimento**: novos desafios para a pesquisa ambiental. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Marli Alves. **Educação para a Cidadania Global**: explorando seus caminhos no Brasil. São Paulo: Textonovo, 2006.

SATO, Michele. Formação em Educação Ambiental – da escola à comunidade. In: COEA/MEC (Org.). **Panorama da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: MEC, mar. 2000. p. 5-13.

SCHERER-WARREN, Ilse. ONGs na América Latina: trajetória e perfil. In: VIOLA, et al. **Meio Ambiente, desenvolvimento e cidadania**: desafios para as ciências sociais. 2. ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCAKE, Paulo (Orgs.). **Uma Revolução no Cotidiano?** Os NMS na América do Sul. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalizações, Política Educacional e Pedagogia Contra-Hegemônica. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 48, p. 35-51, 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie48a01.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

SIQUEIRA, Graciano Pinheiro de. **As Associações e o Novo Código Civil**. 2003. Disponível em: < <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6416>. > Acesso em 14 de Nov. 2008.

SOCZEK, Daniel. **ONGs e Democracia** – metamorfoses e um paradigma em construção. Curitiba: Juruá, 2007.

SORJ, Bernardo. **Sociedades Cívicas e Relações Norte-Sul**: ONGs e dependência. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Working Paper 1, nov. 2005.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e Globalização**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

VIOLA, Eduardo J. et al. **Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cidadania**: desafios para as ciências sociais. 2. ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.



WHITAKER, Francisco. **Fórum Social Mundial**: origens e objetivos. 2004. Disponível em: <[http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic.php?pagina=origem\\_fsm\\_por](http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic.php?pagina=origem_fsm_por)>. Acesso em: 22 mar. 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**APÊNDICE A1** - Termo de consentimento livre e esclarecido para coordenadores e executores dos projetos de ação social



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

A aluna do Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, Antonia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa, estará desenvolvendo a pesquisa **“Educação Planetária: paradigmas, discursos e práticas educativas em ONGs no semi-árido da Paraíba (Estudo de Caso)”**.

O objetivo deste estudo é analisar os pressupostos teórico-metodológicos que orientam as práticas educativas conduzidas no interior das ONGs com projetos de ação social e que se coadunam com a Educação Planetária como forma de encontrar respostas aos desafios à crise planetária.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a construção de processos pedagógicos alternativos que atendam às demandas deste século através de uma educação planetária.

Convidamos você a participar desta pesquisa, que será desenvolvida no período de 01 de agosto a 30 de novembro de 2009, após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba. Apesar de não haver benefícios diretos para a sua participação neste estudo, ela proporcionará a você oportunidades para refletir sobre as atividades executadas no âmbito da entidade responsável pelos projetos de ação social. Considerando a carência de estudos com as pretensões indicadas nesta pesquisa, sua participação é imprescindível no sentido de ajudar a pesquisadora na compreensão de como os projetos são construídos, executados e avaliados para constituir uma concepção teórica e metodológica sobre a Educação Planetária. Neste caso, como um agente de atuação direta em todos os processos supracitados, sua participação ocorrerá em duas etapas da investigação, a citar: no primeiro momento, possibilitando o acesso aos documentos relacionados aos projetos executados e, no momento seguinte, participando de duas sessões de entrevistas que durarão (separadamente) cerca de uma hora e quarenta e cinco minutos e que serão gravadas com seu consentimento.

Durante as entrevistas lhe serão feitas perguntas relacionadas à sua prática e sua concepção pedagógica na execução dos projetos de ação social. Os dados obtidos a partir das entrevistas lhe serão apresentados para a devida validação e os resultados da pesquisa serão disponibilizados a todos os participantes.

Todas as informações obtidas permanecerão confidenciais, sendo utilizado um nome código para manter o seu anonimato nas informações e no relatório da pesquisa e serão usadas somente para este estudo. Durante o estudo e após o seu término, essas informações serão guardadas com a pesquisadora, com o acesso somente pela mesma e por seu orientador.

É importante esclarecer que sua participação nesta pesquisa é completamente voluntária. Sua decisão de não participar ou se retirar em qualquer momento não terá qualquer implicação para você. Qualquer dúvida em relação à pesquisa, ou caso você quiser desistir em qualquer momento, poderá comunicar-se pelos telefones abaixo.

Pesquisadora : ANTONIA ARISDÉLIA FONSECA MATIAS AGUIAR FEITOSA. Fone:  
(83) 9954-0064

Orientador: Dr. FRANCISCO JOSÉ ABILIO PEGADO  
Fone: (83) 93064074

Eu, \_\_\_\_\_, fui esclarecido(a) sobre a pesquisa: **“EDUCAÇÃO PLANETÁRIA: PARADIGMAS, DISCURSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ONGS NO SEMI-ÁRIDO DA PARAÍBA (ESTUDO DE CASO)”** e concordo em participar dela e que os meus dados sejam utilizados na realização da mesma.

Cajazeiras, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

Assinatura: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Testemunha

Nota: O presente Termo terá duas vias, uma ficará à guarda da pesquisadora e a outra via é da posse do(a) próprio(a) participante da pesquisa.

**APÊNDICE A2 - Termo de consentimento livre e esclarecido para beneficiários**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

A aluna do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, Antonia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa, estará desenvolvendo a pesquisa **“Educação Planetária: paradigmas, discursos e práticas educativas em ONGs no semi-árido da Paraíba (Estudo de Caso)”**.

O objetivo deste estudo é analisar os pressupostos teórico-metodológicos que orientam as práticas educativas conduzidas no interior das ONGs com projetos de ação social e que se coadunam com a Educação Planetária como forma de encontrar respostas aos desafios à crise planetária. A finalidade deste trabalho é contribuir para a construção de processos pedagógicos alternativos que atendam às demandas deste século através de uma educação planetária.

Convidamos você a participar desta pesquisa, que será desenvolvida no período de 01 de agosto a 30 de novembro de 2009, após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba. Apesar de não haver benefícios diretos para a sua participação neste estudo, ela proporcionará a você a oportunidade de refletir sobre as atividades executadas no âmbito da entidade responsável pelos projetos de ação social. Considerando a carência de estudos com as pretensões indicadas nesta pesquisa, sua participação é imprescindível no sentido de ajudar a pesquisadora na compreensão de como os projetos executados por entidades de ação social contribuem para promover mudanças na comunidade e melhorias na qualidade de vida da população-alvo. Além disso, contribuirá para sistematizar a concepção teórica e metodológica da Educação Planetária desenvolvida no âmbito da entidade. Neste caso, como um agente envolvido e beneficiado pelos projetos de intervenção social, sua participação ocorrerá da seguinte forma: conduzindo a pesquisadora aos espaços onde o projeto promoveu mudanças, conversando informalmente sobre sua participação nas atividades dos projetos e, no momento seguinte, participando de uma sessão de entrevistas que durará aproximadamente uma hora e quarenta e cinco minutos e será gravada com seu consentimento.

Durante a entrevista lhe serão feitas perguntas relacionadas à sua participação nas atividades dos projetos de ação social e sobre sua visão acerca dos impactos promovidos. Os dados obtidos das entrevistas lhe serão apresentados para a devida validação e os resultados da pesquisa serão disponibilizados a todos os participantes.

Todas as informações obtidas permanecerão confidenciais, sendo utilizado um nome código para manter o seu anonimato nas informações e no relatório da pesquisa e serão usadas somente para este estudo. Durante o estudo e após o seu término, essas informações serão guardadas com a pesquisadora, com o acesso somente pela mesma e por seu orientador.

É importante esclarecer que sua participação nesta pesquisa é completamente voluntária. Sua decisão de não participar ou se retirar em qualquer momento não terá qualquer implicação para você. Qualquer dúvida em relação à pesquisa, ou caso você quiser desistir em qualquer momento, poderá comunicar-se pelos telefones abaixo.

Pesquisadora: ANTONIA ARISDÉLIA FONSECA MATIAS AGUIAR FEITOSA. Fone: (83) 9954-0064

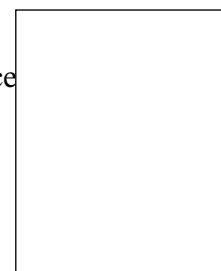
Orientador: Dr. FRANCISCO JOSÉ ABILIO PEGADO  
Fone: (83) 93064074

Eu, \_\_\_\_\_, fui esclarecido(a) sobre a pesquisa: **“EDUCAÇÃO PLANETÁRIA: PARADIGMAS, DISCURSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS ONGS NO SEMI-ÁRIDO DA PARAÍBA”** e concordo em participar dela e que os meus dados sejam utilizados na realização da mesma.

Cajazeiras, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

Assinatura: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acresce



Espaço para impressão  
dactiloscópica

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Testemunha

Nota: O presente Termo terá duas vias, uma ficará à guarda da pesquisadora e a outra via é da posse do(a) próprio(a) participante da pesquisa.

**APÊNDICE B1** - Roteiro de entrevista utilizado durante a pesquisa junto à coordenação, executores e avaliadores dos projetos de ação social da ASDICA: “Associação de Catadores de Material Reciclável”; “Projeto em Comunidades Rurais”



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Data: \_\_\_\_\_

Identificação do sujeito entrevistado: \_\_\_\_\_

Especificidade profissional: \_\_\_\_\_

**A racionalidade como eixo condutor do fazer educativo**  
 (Primeira categoria de análise)

**A. Concepção do projeto**

- Origem da idéia para se trabalhar com os catadores de material reciclável/comunidades rurais;
- Quais documentos e/ou pressupostos teórico-pedagógicos fundamentaram passos iniciais no projeto (idealização das ações, seleção do grupo e o início do planejamento – elaboração do projeto);
- Existe um documento que oriente a entidade a atuar junto a sociedade? Caso haja, de que forma a equipe utiliza tal documento (há adequabilidade?)
- Houve um estudo (preparação) da equipe no sentido de receber orientações para conduzir os trabalhos em função da elaboração da proposta?
- O guia de orientação PMA é estudado ou as orientações previstas no documento são adotadas sem adequações?
- Quais critérios foram adotados no processo de seleção do “grupo acompanhado”?

**B. Diagnóstico do grupo acompanhado: leitura da realidade inicial - Uma leitura crítica.**

- A construção de projetos segue alguns passos com a participação do grupo acompanhado, como orienta o documento PMA?
- Você pode descrever os passos percorridos junto aos grupos acompanhados, no sentido de traçar o perfil da realidade inicial? (levantar as influências, as representações do grupo, motivações, desenvolvimento do sentimento de responsabilidade social)
- As formas de enxergar o mundo são compartilhadas?
- De que forma são estimuladas as atitudes cooperativas?
- Houve preocupação com as informações externas ao grupo (se houve, indicar como estas foram apreendidas). Considerando a conjuntura (regional, nacional e internacional) e os contextos locais (estes foram apreendidos como?).
- Como a equipe “lê” as representações que as pessoas do grupo acompanhado têm

de si, do outro e do mundo?

- Quais representações são apreendidas? Em relação a si, aos outros e ao mundo (pessimismo, falta de apoio social, como se sentem sem o reconhecimento profissional).
- O possível pessimismo é superado na fase de construção da proposta? É um sentimento recursivo? É tratado nas demais etapas? De que forma?
- Como eles se expressam de modo que você perceba a mudança na postura de cada um no que se refere à esperança, sentimento de luta e interesses?
- Em relação aos coordenadores, estes mudam também sua forma de ler o mundo e de perceber-se no processo?
- Há processos de encorajamento para que as representações apreendidas sejam resignificadas junto ao grupo (no sentido de integrá-lo ao planejamento e contribuir na elaboração da proposta de intervenção)?
- Quais metodologias foram adotadas na perspectiva de conduzir a pessoa do grupo acompanhado a refletir acerca da realidade que a envolve?
- Como identificar, junto ao grupo, as situações mais significativas necessárias de intervenção? Como evitar abstrações ao levantar tais situações-problemas?
- Como alcançar o consenso no grupo acerca da seleção dos problemas mais significativos e a compreensão sobre suas causas?
- Como os saberes são articulados para constituir aprendizagens significativas?
- Há um exercício de cooperação e diálogo para valorização do particular? Como as pretensões individuais se convertem em pretensões coletivas?
- Em que situações você percebe o senso crítico alcançado por eles (como acontece esta conquista?)
- Como eles se expressam de modo a dar a entender que eles desejam intervir na sua realidade?

#### C. Processo de construção de cenários e definição de estratégias

- As estratégias para enfrentar o cenário possível foram definidas em conjunto com a participação do grupo?
- O que, geralmente, eles querem alcançar e o que o meio oferece como possibilidade? Como trabalhar o ideal e o possível (análise das dimensões)?
- O trabalho da equipe segue “rigorosamente” o plano previamente definido ou há mudanças no percurso (nos objetivos, nas metas) durante o processo?
- Como se deu a seleção de prioridades diante dos problemas manifestados pelo grupo acompanhado?

#### D. A formulação da “realidade desejada” – objetivos e metas

- A sistematização do quadro de atuações se vincula, prioritariamente, às correspondências imediatas dos objetivos? OU: transcendem em previsões de influências não antecipadas?
- Quem assume o que do quadro de atuações? (As pessoas do grupo acompanhado se envolvem nas atividades e se responsabilizam por algum processo, na proposta). O projeto prevê algo assim?
- Quais elementos são levados em consideração na estruturação das metas? A missão da entidade? As expectativas do grupo? As pretensões da coordenação?

**E. Construção do Plano de Ação – o que vamos fazer para chegar a uma nova realidade desejada?**

- A implementação tática das linhas estratégicas significa escolher a melhor forma de trabalhar em cada grupo acompanhado. Como estas táticas são escolhidas para compor os procedimentos no projeto?
- No planejamento do projeto, as articulações externas são colocadas? Em que ponto no corpo do projeto?
- Concluída a elaboração (planejamento da ação) por parte da equipe, há um retorno ao grupo acompanhado para “validação” da proposta? Se acontece, explicitar qual a forma.
- Quais desafios têm impedido que o planejamento se dê plenamente (em toda a complexidade) em todas as etapas?

**Contexto educativo e ação recursiva na condução das atividades**  
(Segunda categoria de análise)

Dimensões sócio-cultural, política e educativa:

- Regularidade das reuniões – pautas, objetivos e encaminhamento das discussões; participação do grupo e posicionamentos;
- Qual o objetivo das visitas às famílias e como estas se caracterizavam no que se refere ao domicílio e ao modo de perceber-se no contexto de sua categoria; outras informações avançaram em relação aquelas intencionalmente buscadas;
- Qual o objetivo principal de realizar encontros para estudar o Estatuto da Entidade? (Reflexão, re-elaboração ou conscientização?)
- Como se deu o processo preparatório para a participação do grupo nas manifestações durante a Semana do Meio Ambiente;
- Sob quais encaminhamentos, articulações e atividades se deu a implementação de postos de coleta seletiva?
- O encontro sobre gestão das associações e troca de experiências foi feito com qual objetivo? (As associações parceiras tinham semelhanças de perspectivas?)
- Com quais pretensões foram realizadas as visitas de intercâmbio e em que influenciaram na postura e visão do grupo?
- Como se deu a inserção do grupo nas reuniões sobre Orçamento Participativo? Como o grupo se manifestava nesses encontros e qual a repercussão para o grupo?
- Como se deu a elaboração do Projeto de Catadores para a Secretaria de Cidadania e Promoção Social?
- A representação do grupo sobre si e sua inclusão social é apreendida a partir de qual metodologia?
- Quais indicadores fortalecem a afirmativa de que as famílias e comerciantes passaram a valorizar o trabalho de catadores?
- A partir de quais experiências é possível enxergar o reconhecimento que o grupo expressa acerca de seus direitos e do valor de seus produtos?
- Como se efetivou o fortalecimento das ações (envolvendo 15 famílias) junto à associação?
- De que forma o grupo integrou-se efetivamente à gestão participativa?
- Que experiências vivenciadas pelo grupo podem demonstrar capacidades de auto-sustentabilidade na associação?



- Como se encontram organizados atualmente? (Relações internas, articulações institucionais, produção/comercialização)
- No contexto das famílias, o que mudou em relação a: infra-estrutura, alimentação, higiene, saúde, relações pessoais, relações institucionais, participação na implementação de políticas públicas, no acesso aos serviços de assistência social?
- Qual o objetivo das oficinas pedagógicas? Foram organizadas com a participação do grupo? De que forma? Quais metodologias, planos de execução e com que frequência foram realizadas?

#### Dimensões educativa, ambiental e econômica:

- Os cursos de artesanato com material reciclável foram oferecidos por quem? (quais entidades?) e sob qual perspectiva teórico-metodológica?
- Em que os encontros e oficinas contribuíram para a situação produção/renda?
- Ainda é possível encontrar pessoas (vinculadas ao grupo) usando o lixão como fonte de renda/sobrevivência?
- Como é atualmente a infra-estrutura que o grupo dispõe para exercer suas atividades de coleta, processamento e comercialização do material reciclável?
- A figura do atravessador ainda é presente na comercialização do produto dos catadores?

#### Dimensões ambiental, política e institucional

- Que outras ações foram empreendidas que justificam os impactos registrados?
- Os desafios (dificuldades) identificados são parâmetros para novos indicadores?
- Quais aprendizagens foram mais significativas, advindas dos cursos e oficinas? Sob quais aspectos?
- O que o lixão, hoje, representa para o grupo?
- Que outros benefícios podem ser percebidos a partir da execução do projeto (abrangência não prevista no planejamento)?
- Quais lições profissionais foram apreendidas pela equipe responsável pela execução da proposta?
- O que mudou, de concreto nas vidas das pessoas envolvidas no projeto: no âmbito pessoal, domiciliar, associação, comunidade, instituições envolvidas (parceiras);
- O que mudou na coordenação e na dinâmica da entidade responsável pelo projeto em termos de visão de mundo, de si de dos outros, ressignificação de valores e atitudes em relação à convivência social, em relação ao poder público.

**APÊNDICE B2** - Roteiro de entrevista utilizado durante a pesquisa junto aos beneficiários pelo Projeto em Comunidades Rurais



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Data: \_\_\_\_\_

Identificação do sujeito entrevistado: \_\_\_\_\_

Especificidade profissional: \_\_\_\_\_

**A racionalidade como eixo condutor do fazer educativo**  
(Primeira categoria de análise)

**A. Concepção do projeto**

- Quais documentos e/ou pressupostos teórico-pedagógicos fundamentaram os passos iniciais do projeto (idealização das ações, seleção do grupo e o início do planejamento – elaboração do projeto)?
- Houve um estudo (preparação) da equipe no sentido de receber orientações para conduzir os trabalhos em função da elaboração da proposta?
- O guia de orientação PMA é estudado ou as orientações previstas no documento são adotadas sem adequações?
- Caso haja adequações, estas levam em consideração quais aspectos?
- Quais critérios foram adotados no processo de seleção do “grupo acompanhado”?

**B. Diagnóstico do grupo acompanhado: leitura da realidade inicial - Uma leitura crítica.**

- A construção de projetos segue alguns passos com a participação do grupo acompanhado, como orienta o documento PMA?
- As formas de enxergar o mundo são compartilhadas?
- De que forma são estimuladas as atitudes cooperativas?
- Houve preocupação com as informações externas ao grupo? (Se houve, indicar como estas foram apreendidas). Considerando a conjuntura (regional, nacional e internacional) e os contextos locais, estes foram apreendidos como?
- Como a equipe “lê” as representações que as pessoas do grupo acompanhado têm de si, do outro e do mundo? Qu:
- Que expressões dos grupos podem revelar estas representações?
- Há processos de encorajamento para que as representações apreendidas sejam re-significadas junto ao grupo (no sentido de integrá-lo ao planejamento e contribuir na elaboração da proposta de intervenção)?
- Como eles se expressam de modo que você perceba a mudança na postura de cada um no que se refere à esperança, sentimento de luta e interesses?

- Em relação aos coordenadores, estes mudam também sua forma de ler o mundo e de perceber-se no processo?
- Quais metodologias foram adotadas na perspectiva de conduzir a pessoa do grupo acompanhado a refletir acerca da realidade que a envolve?
- Como identificar, junto ao grupo, as situações mais significativas necessárias de intervenção? Como evitar abstrações ao levantar tais situações-problema?
- Como alcançar o consenso no grupo acerca da seleção dos problemas mais significativos e a compreensão sobre suas causas?
- Que experiência você vivenciou junto ao grupo acompanhado, na fase de construção da proposta, no sentido de demonstrar a evolução das reflexões acerca dos problemas colocados em pauta de maneira individual até alcançar a convergência para o coletivo?

#### C. Processo de construção de cenários e definição de estratégias

- As estratégias para enfrentar o cenário possível foram definidas em conjunto com a participação do grupo?
- Como se deu a seleção de prioridades diante dos problemas manifestados pelo grupo acompanhado?

#### D. A formulação da “realidade desejada” – objetivos e metas

- A sistematização do quadro de atuações se vincula, prioritariamente, às correspondências imediatas dos objetivos? OU: transcendem em previsões de influências não antecipadas?
- Quem assume o que do quadro de atuações? (As pessoas do grupo acompanhado se envolvem nas atividades e se responsabilizam por algum processo, na proposta). O projeto prevê algo assim?
- Quais elementos são levados em consideração na estruturação das metas? A missão da entidade? As expectativas do grupo? As pretensões da coordenação?

#### E. Construção do Plano de Ação – o que vamos fazer para chegar a uma nova realidade desejada?

- A implementação tática das linhas estratégicas – significa escolher a melhor forma de trabalhar em cada grupo acompanhado. Como estas táticas são escolhidas para compor os procedimentos no projeto?
- No planejamento do projeto, as articulações externas são colocadas? Em que ponto no corpo do projeto?
- Concluída a elaboração (planejamento da ação) por parte da equipe, há um retorno ao grupo acompanhado para “validação” da proposta? Se acontecer, explicitar qual a forma.
- Quais desafios têm impedido que o planejamento se dê plenamente (em toda a complexidade) em todas as etapas?

### **O contexto educativo e ação recursiva na condução das atividades**

(Segunda categoria de análise)

Dimensões sociocultural, política e educativa:

- Regularidade das reuniões – pautas, objetivos e encaminhamento das discussões; participação do grupo e posicionamentos;
- Qual o objetivo das visitas às comunidades/associações e como estas se caracterizavam no que se refere ao contexto sócio-ambiental, às relações sócio-produtivas, outras informações avançaram em relação àquelas intencionalmente buscadas;
- Como se deu o curso sobre “reciclagem” e “reaproveitamento” da água, qual(is) entidade(s) foi(ram) parceira(s) para a realização desta atividade?
- Qual foi a metodologia adotada durante a execução dos cursos? (Específico para o projeto das comunidades)
- Em que consiste a capacitação sobre produção e silagem?
- A capacitação envolveu quem da comunidade (Associados? Trabalhadores Rurais? Homens e Mulheres?)
- Como surgiu a idéia de organizar um encontro sobre planejamento da produção (qual demanda estimulou esta implementação)?
- Com quais pretensões foram realizadas as visitas de intercâmbio e em que influenciaram na postura/attitudes e visão do grupo?
- As oficinas sobre artesanato foram oferecidas por quem? (quais entidades?) e sob qual perspectiva teórico-metodológica? A partir de qual demanda?
- A partir de quais demandas se promoveu a oficina de produção de feno?
- Qual o sentido prático, no contexto da comunidade, das visitas de intercâmbio?
- As oficinas orientadoras das atividades agroprodutivas (feno, produção e silagem, seleção de sementes, defensivos naturais) aconteceram programadas em relação aos processos seqüenciais ou se deram em aproveitamento de “oportunidades” junto aos órgãos específicos?
- De que forma o grupo integrou-se efetivamente à gestão participativa?
- Como se deu a inserção do grupo nas reuniões sobre Orçamento Participativo? Como o grupo se manifestava nesses encontros e qual a repercussão para o grupo?
- Que experiências vivenciadas pelo grupo podem demonstrar capacidades de auto-sustentabilidade na associação?
- Como se encontram organizados atualmente? (Relações internas, articulações institucionais, produção/comercialização)
- No contexto das famílias, o que mudou em relação à: infra-estrutura, alimentação, higiene, saúde, relações pessoais, relações institucionais, participação na implementação de políticas públicas, no acesso aos serviços de assistência social?
- Na relação com o meio ambiente, o que está evidenciado como mudança decorrente das intervenções do projeto?
- Como foram desenvolvidas as atividades da oficina de produção agroecológica? (conteúdo, metodologia, ideologia impressa, entidades parceiras e executoras, formação dos instrutores, monitores, grau de aceitação e incorporação das orientações etc.);
- É possível caracterizar comparativamente a comunidade/associação considerando a situação inicial (2006) e a situação atual (2009)?

#### Dimensões educativa, ambiental e econômica:

- Em que os encontros e oficinas contribuíram para a situação produção/renda?
- Ainda é possível encontrar pessoas (beneficiadas pelo projeto) adotando práticas

anti-ecológicas no tratamento com os recursos ambientais? Sob quais argumentações?

- A figura do atravessador ainda é presente na comercialização do produto agrícolas ou na economia local, de modo geral?
- Quais as características do artesanato local e o que ele representa na renda da comunidade?
- As atividades de apicultura decorreram de cursos, oficinas, financiamentos.... Como se dá a orientação destas atividades (entidade orientadora/parceira, princípios bioecológicos nativos, reconhecimento da diversidade local e respeito a vegetação nativa...)?
- A aprendizagem significativa nestas experiências gera novos indicadores para novas alternativas econômicas na comunidade/associação?

#### Dimensões ambiental, política e institucional

- A construção de cisterna se deu a partir de qual articulação institucional? Quais processos foram percorridos para alcançar a inclusão da comunidade no programa social em foco?
- De que forma se concretizou a experiência de quintal produtivo (reciclando água de uso doméstico) na comunidade e o que esta experiência representa para o contexto climático do semi-árido? Quais possibilidades de a experiência local transcender ao regional, nacional e global?
- Como a idéia da Economia Solidária chegou à comunidade? E sobre a compreensão e aceitabilidade?
- O que o programa de construção de cisternas proporciona de mudança na vida da comunidade (ambiente, saúde, qualidade de vida)?
- As contribuições que as práticas agroecológicas proporcionam a outras áreas como: maior produção do leite, melhor qualidade na carne são perceptíveis na comunidade? De que forma?
- A Agricultura Orgânica na comunidade se dá em grupos específicos ou é interesse de todos? Quem a pratica defende as razões e propaga a idéia?
- A que se pode atribuir a efetiva participação das mulheres nos processos voltados à Economia Solidária?
- Que outras ações foram empreendidas ou se caracterizaram como extensivas, que justificam os impactos registrados?
- Os desafios (dificuldades) identificados são parâmetros para novos indicadores?
- Quais aprendizagens foram mais significativas, advindas dos cursos e oficinas? Sob quais aspectos?
- Que outros benefícios podem ser percebidos a partir da execução do projeto (abrangência não prevista no planejamento)?
- Quais lições profissionais foram apreendidas pela equipe responsável pela execução da proposta?
- O que mudou, de concreto nas vidas das pessoas envolvidas no projeto: no âmbito pessoal, domiciliar, associação, comunidade, instituições envolvidas (parceiras)?
- O que mudou na coordenação e na dinâmica da entidade responsável pelo projeto em termos de visão de mundo, de si de dos outros, de ressignificação de valores e atitudes em relação à convivência social, em relação ao poder público?

**APÊNDICE B3** - Roteiro de entrevistas utilizado na pesquisa junto aos catadores de material reciclável de Cajazeiras



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Data: \_\_\_\_\_

Identificação do sujeito entrevistado: \_\_\_\_\_

Especificidade profissional: \_\_\_\_\_

**A. Quem é o catador de material reciclável?**

- Como é sua família de origem (pai, mãe, irmãos, esposa): profissão, padrão social, moradia?
- Habitou sempre a zona urbana? Ou migrou da zona rural?
- Qual era seu sonho antes de virar catador de material reciclável?
- Você tentou outras formas de trabalho, antes de tornar-se catador de material reciclável?
- Há quanto tempo você é catador de material reciclável?
- Como você se sentia ao ter que trabalhar com o lixo?
- Onde, especificamente, você catava o lixo? O que do lixo era mais procurado por você? E hoje, houve mudança nesse produto do lixo?
- Como você iniciou o trabalho com material depositado no lixo? Já tinha uma família para sustentar? Caso positivo, quantas pessoas dependiam dessa atividade?
- Quem da sua família lhe acompanha(va) nas atividades junto ao lixo?
- Que tipo de material você catava no início? Você pode relatar como era sua vida no início da profissão de catador, inclusive, como era a situação em sua residência?

**B. Sobre a organização da associação**

- Você sempre trabalhou sozinho, com sua família, ou junto a outros catadores?
- Como era o trabalho no lixo quando não havia ainda a Associação? Vocês competiam pelo produto, quem tinha mais vantagem?
- O que vocês faziam com os produtos catados (alimento, recicláveis)? Quem os comprava ?
- Como aconteceu a organização da Associação? A idéia partiu de quem? Ou de alguma situação específica?
- Vocês trabalhavam no lixão até quando? Com a construção do aterro sanitário, houve mudanças? Quais?
- Foi a construção do aterro que levou vocês a procurarem a “Igreja” como ajuda?
- Qual foi a intenção do grupo em buscar apoio junto a Igreja?

- Vocês imaginavam como seria organizar uma Associação? O que esperavam disto?

### **C. Relação com o poder público**

- Houve tentativa dos catadores em procurar respostas junto ao poder público?
- Vocês participavam de alguma política pública de assistência social?
- Como era o atendimento em postos de saúde para a família do catador?
- Durante a construção do aterro sanitário como vocês foram tratados pelo poder público? Foram oferecidas condições de sobrevivência fora do lixão?

### **D. Sobre o relacionamento com a ASDICA**

- O que vocês queriam mesmo ao procurar a Igreja?
- Como vocês foram tratados pelos motoristas dos carros que transportavam o lixo até o aterro?
- Com a ajuda da ASDICA, a Associação começou a se organizar através de reuniões, capacitações, treinamentos, palestras, visitas às famílias. E vocês gostavam de participar de tudo isto? Ou não acreditavam bem no sucesso do grupo?
- As reuniões ajudaram vocês a pensarem em melhorar sua profissão de catadores?
- A equipe da ASDICA deu forças para vocês lutarem? De que forma?
- Quem participava das reuniões junto à equipe da ASDICA?
- Cada interesse era colocado? Como era tratado dentro do grupo?
- Quantos catadores formavam inicialmente a Associação?
- Quantos freqüentavam as reuniões?
- As viagens de intercâmbio trouxeram vantagens pra vocês? Quais?
- As mudanças no grupo aconteceram com todos que participaram das atividades do projeto da ASDICA?
- Como a equipe orientava vocês nas mobilizações?
- Que outro tipo de apoio a equipe da ASDICA ofereceu para a melhoria da qualidade de vida de vocês e de sua família?

### **E. Em relação ao olhar da sociedade sobre o catador**

- Alguma situação de constrangimento foi experimentada por você junto a algum segmento da sociedade?
- Pode relatar algumas ocorrências que marcaram sua vida?
- O tratamento que a sociedade adota para com os catadores mudou ao longo da execução do projeto?
- Hoje, como vocês são tratados?
- Como agente ambiental hoje, o que mudou na sua forma de se sentir?
- Quais as expectativas dos catadores para os próximos projetos?

### **F. Sobre a subjetividade do catador**

- O que mudou nos sonhos e desejos do catador de antes e de hoje?
- Você tem planos para sua família (esposa, filhos)?

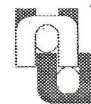
- O que poderia acontecer para deixá-lo feliz como catador?
- O que mudou em sua vida de catador durante o período em que a Associação foi acompanhada pela equipe da ASDICA?
- Quais as expectativas da Associação para melhorar sua profissionalização? O que melhoraria?
- O que você diria para um catador que está passando hoje pela mesma dificuldade que você já superou?
- Vocês alcançariam os mesmos resultados se não tivessem sido acompanhados pela Diocese?
- Caso não haja acompanhamento, vocês são capazes de enfrentar as dificuldades com coragem e mobilizações?
- Como é que se encontra a Associação hoje? Quantas famílias envolvidas e onde coletam ?
- Hoje vocês têm mais preocupação com a saúde e a qualidade de vida?
- O que representa uma luta em grupo para o sucesso da vida dos catadores?



**ANEXO A – Certidão de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Paraíba**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA - UFPB  
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY - HULW  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - CEP



**CERTIDÃO**

Com base na Resolução nº 196/96 do CNS/MS que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley da Universidade Federal da Paraíba, em sua sessão realizada dia 29/09/09, após análise do parecer do relator, resolveu considerar **APROVADO** o projeto de pesquisa intitulado: **EDUCAÇÃO PLANETÁRIA: paradigmas, discursos e práticas educativas das ONGs no Semi-Árido da Paraíba**. Protocolo CEP/HULW nº. 170/09, Folha de Rosto - 286632, da pesquisadora ANTONIA ARISDÉLIA FONSECA MATIAS AGUIAR FEITOSA.

Solicitamos enviar ao CEP/HULW um resumo sucinto dos resultados, em CD, no final da pesquisa.

João Pessoa, 30 de setembro de 2009.

  
Iaponira Cortez Costa de Oliveira  
Coordenadora do Comitê de Ética  
em Pesquisa - CEP/HULW

**Iaponira Cortez Costa de Oliveira**  
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-HULW

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley-HULW - 4º andar. Campus I - Cidade Universitária.  
Bairro: Castelo Branco - João Pessoa - PB. CEP: 58051-900 CNPJ: 24098477/007-05  
Fone: (83) 32167302 -- Fone/fax: (083)32167522 E-mail - cepulw@hotmail.com

**ANEXO B1 - Quadro de referência: Associação de Catadores de Material Reciclável de  
Cajazeiras – ASCAMARC**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANO: 2006				
Situação Inicial	Indicadores	Intervenção	Impactos	Desafios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As pessoas do grupo viviam no anonimato, discriminadas pela sociedade;</li> <li>• Desorganizados entre si, com baixa auto-estima, conviviam em competição;</li> <li>• Ignoravam valores que dignificam a pessoa humana;</li> <li>• A presença de menores no lixão era constante;</li> <li>• As famílias viviam em</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Catadores precisam ganhar visibilidade pública e serem respeitados enquanto categoria profissional;</li> <li>• Participação nos processos de formulação de políticas públicas;</li> <li>• Organização do grupo, superação do sentimento de “inutilidade” social e o estabelecimento de relações solidárias no interior da associação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de reuniões de acompanhamento</li> <li>• Seminários preparatórios à participação em eventos sobre Economia Solidária, Aproveitamento e reciclagem do lixo;</li> <li>• Oficinas pedagógicas</li> </ul>	<p><b>Previsíveis:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhoria nas frequências em reuniões;</li> <li>• Reconhecimento e valorização do catador por parte de alguns setores da sociedade;</li> <li>• Fortalecimento de parcerias;</li> <li>• Inclusão de alguns no programa Bolsa Família do Governo Federal;</li> <li>• Inclusão na escola e na sociedade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de compromisso por parte do poder público no processo de implementação da coleta seletiva;</li> <li>• Dificuldade de tornar efetiva a participação do grupo às reuniões;</li> <li>• Presença persistente do atravessador na comercialização dos produtos;</li> <li>• Presença dos catadores no lixão;</li> </ul>

<p>situação infra-humana (passando fome);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhavam desprotegidos de equipamentos no contato com o lixo, sujeito aos riscos de contraírem doenças;</li> <li>• Eram humilhados por atravessadores, não encontravam espaço no mercado para comercializarem seu produto;</li> <li>• Não dispunham de um espaço físico para armazenar, processar e comercializar os produtos;</li> <li>• Grupo excluído das políticas públicas de assistência social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração de crianças aos programas educativos e às escolas públicas;</li> <li>• Construção e cultivo de valores que dignificam as pessoas humanas;</li> <li>• Inserção das famílias nos programas de políticas públicas para infra-estrutura e assistência social;</li> <li>• Extinção da figura do atravessador;</li> <li>• Gerar renda a partir da coleta de material reciclável e ampliar as possibilidades de novas fontes de renda;</li> <li>• Parcerias com o poder público no processo de implementação da coleta seletiva;</li> </ul>	<p>(sensibilização e auto-estima);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visitas às famílias;</li> <li>• Estudo sobre o Estatuto da entidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conquista de um lugar/galpão provisório, em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais – STR para armazenar os produtos;</li> <li>• Reconhecimento de seus direitos e deveres, sentem-se mais incluídos.</li> </ul> <p><b>Imprevisíveis:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição de recursos financeiros para comercialização do produto;</li> <li>• Melhoria da renda familiar e da qualidade de vida;</li> <li>• Melhor atenção e cuidado com a saúde e hábitos mais saudáveis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alto índice de analfabetismo;</li> <li>• Envolvimento com drogas, furtos e prostituição nas famílias;</li> <li>• Falta de comunicação e entrosamento com os colegas, gerando conflitos internos, principalmente de geração.</li> </ul>
---	--	--	---	---

## Associação de Catadores de Material Reciclável de Cajazeiras – ASCAMARC

ANO: 2007				
Situação Inicial	Indicadores	Intervenção	Impactos	Desafios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Catadores continuam no lixão e a organização está ainda fragilizada;</li> <li>• O grupo continua armazenando o material coletado em suas residências, pois o galpão conseguido é pequeno;</li> <li>• Enfrentam a indiferença do poder público com a implementação da coleta seletiva;</li> <li>• Catadores buscam sensibilizar a população;</li> <li>• Convivem ainda com a figura do atravessador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir um galpão maior possibilitará a retirada do material coletado das residências;</li> <li>• O apoio do poder público fortalecerá o trabalho dos catadores através da implementação da coleta seletiva;</li> <li>• A população sensibilizada e conscientizada da necessidade de implantação da coleta seletiva;</li> <li>• A comercialização do produto dos catadores junto às indústrias será possível com a ausência do atravessador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de reuniões de acompanhamento;</li> <li>• Visitas às famílias;</li> <li>• Celebração da Semana do Meio Ambiente em parceria com outras instituições;</li> <li>• Cursos de artesanato e reciclagem;</li> <li>• Implantação de postos de coleta seletiva;</li> <li>• Promoção e participação em encontro sobre gestão das associações e troca de experiências;</li> <li>• Visitas de intercâmbio às associações de plástico e vidro em Campina Grande;</li> <li>• Visita de intercâmbio às cooperativas Coopernutre e Cassene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manutenção da parceria com o STR para armazenamento dos produtos coletados;</li> <li>• Elaboração de projeto para catadores pela Secretaria de Cidadania e Promoção Social, proposto pelo Governo Federal;</li> <li>• Implementação de postos de coleta em escolas, bancos, terminal rodoviário e CEFET-UNED;</li> <li>• Sentimento de inclusão por parte dos catadores;</li> <li>• Aprendizagens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omissão e negligência por parte do poder público as suas reivindicações;</li> <li>• Continua forte a presença do atravessador, dificultando o acesso dos catadores ao mercado junto às fábricas;</li> <li>• Perda de material pela falta de orientação na seleção e acomodação adequada do material por parte da comunidade;</li> <li>• Permanecem ainda os conflitos internos;</li> <li>• Conseguir novas parcerias para solucionar problemas</li> </ul>

		<p>da rede de Economia Solidária de Campina Grande;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em reuniões e oficinas dos fóruns do Sertão de Economia Solidária;</li> <li>• Participação no encontro sobre Orçamento Participativo do município, em seminários sobre políticas públicas e controle social, em oficinas de auto-estima.</li> </ul>	<p>significativas a partir dos encontros, oficinas e reuniões;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Novas posturas do grupo durante as reuniões;</li> <li>• As famílias e o comércio passaram a valorizar o trabalho de catadores e a contribuir com a coleta seletiva;</li> <li>• Catadores reconhecem melhor seus direitos e deveres e impõem maior valor aos produtos e passam a resistir mais às ações dos atravessadores.</li> </ul>	<p>de infra-estrutura e funcionalidade no processo de coleta e comercialização.</p>
--	--	---	---	---

## Associação de Catadores de Material Reciclável de Cajazeiras - ASCAMARC

ANO: 2008				
Situação Inicial	Indicadores	Intervenção	Impactos	Desafios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 15 famílias têm conseguido se organizar mas continuam armazenando o material coletado em suas residências;</li> <li>• O grupo de 15 famílias processa (separa, prensa e prepara para comercialização) o material coletado;</li> <li>• Não dispõem de capital de giro para melhorar a infra-estrutura e comercializar seus produtos;</li> <li>• A coleta seletiva não tem sido priorizada pelo governo municipal. Contudo catadores continuam sensibilizando a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição de espaço para armazenar o material coletado;</li> <li>• Ampliar a possibilidade do processamento do material por outras famílias do grupo;</li> <li>• Conseguir capital de giro pela parceria ou venda da produção;</li> <li>• O governo municipal precisa abraçar a causa em função da coleta seletiva através das ações das secretarias;</li> <li>• Ampliar a sensibilização junto a comunidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de reuniões de acompanhamento;</li> <li>• Visitas às famílias;</li> <li>• Celebração da Semana do Meio Ambiente em parceria com outras instituições;</li> <li>• Cursos de artesanato e reciclagem;</li> <li>• Realização de oficinas de auto-estima;</li> <li>• Implantação de postos de coleta seletiva;</li> <li>• Visita à indústrias de plástico em Sousa;</li> <li>• Viabilizou-se a participação do grupo no encontro sobre orçamento do município.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O grupo de 15 famílias fortaleceu-se junto à associação;</li> <li>• A gestão participativa foi marca registrada no grupo, com divisão de tarefas e atribuição de responsabilidades;</li> <li>• Permanência no galpão, em parceria com o STR (Sindicato dos Trabalhadores Rurais), para armazenar os produtos coletados;</li> <li>• Continuação de postos de coleta seletiva em escolas, bancos, terminal rodoviário e CEFET-UNED;</li> <li>• Interesse pela participação nos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negociação com uma fábrica de plástico em Sousa para compra de material direto dos catadores e com outras indústrias;</li> <li>• O diálogo tem sido necessário no grupo em busca de superar a falta de comunicação existente;</li> <li>• Necessidade urgente de um galpão maior para separar, prensar, pesar e vender os produtos;</li> <li>• Mais cursos de capacitação, artesanato e reciclagem, cultura e</li> </ul>

<p>sociedade e busca novos parceiros.</p>			<p>encontros;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem nos encontros, oficinas e reuniões;</li> <li>• Estabelecimento de metas pelo grupo;</li> <li>• Mudança de postura/atitude nas reuniões e encontros realizados;</li> <li>• Valorização e entrega de material reciclável pelas famílias e comerciantes da cidade;</li> <li>• Reconhecimento dos direitos e deveres como cidadãos, exigindo assim maior valor para os seus produtos, não se deixando explorar pelos atravessadores.</li> </ul>	<p>esporte;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mais encontros com a rede de catadores para comercialização de materiais;</li> <li>• Continuação da campanha de coleta seletiva em outras comunidades;</li> <li>• Fortalecimento da rede de catadores com outros Estados, para traçar metas objetivando a venda dos produtos;</li> <li>• Divulgação da coleta seletiva na mídia (emissoras de rádio e jornais).</li> </ul>
---	--	--	---	---

## ANEXO B2 - Quadro de referência - Comunidades Rurais (Cajazeiras – PB)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANO: 2006				
Situação Inicial	Indicadores	Intervenção	Impactos	Desafios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deficiência na auto-gestão associativista e produtiva;</li> <li>• Necessidade de implantação de tecnologias para convivência com o semi-árido;</li> <li>• Manejo inadequado da biodiversidade;</li> <li>• Organização dos sistemas produtivos em desacordo com a realidade do semi-árido;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização da comunidade no âmbito da Associação e das atividades produtivas;</li> <li>• Convivência sustentável com o ambiente semi-árido na perspectiva de melhorar as condições de vida na comunidade;</li> <li>• Desenvolvimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso sobre reciclagem da água;</li> <li>• Duas capacitações sobre produção de silagem;</li> <li>• Reuniões na comunidade;</li> <li>• Visitas sistemáticas à comunidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de mais de 12 cisternas pelo PIMC e 20 pela prefeitura;</li> <li>• Duas famílias produziram silagem para os animais;</li> <li>• Dez famílias estão executando uma experiência de quintal produtivo reciclando água de uso doméstico;</li> <li>• As mulheres artesãs estão participando de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades mais enfrentadas por este grupo têm sido as interferências partidárias e interesses individuais que se sobrepõem aos interesses coletivos;</li> <li>• Dificuldade de tornar efetiva a participação do grupo às reuniões;</li> <li>• Os dirigentes das associações manterem uma relação de autonomia com os gestores públicos, sem se deixar levar por favores pessoais e perder a capacidade de defender os interesses coletivos;</li> <li>• As comunidades manterem</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carência na capacitação para a produção agroecológica;</li> <li>• Dificuldades em planejar a produção.</li> </ul>	<p>de práticas e manejo adequado dos recursos ambientais com vista à conservação dos recursos naturais.</p>		<p>fórum regional de Economia Solidária;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Famílias utilizando água potável das cisternas e melhorando a qualidade da saúde, pelo que as crianças e os adultos deixaram de contrair verminoses;</li> <li>• Maior produção de leite e carne, em vista da silagem que garante o alimento fortalecido para os animais, melhorando conseqüentemente a vida das pessoas no aspecto da alimentação;</li> <li>• As famílias que produzem hortaliças orgânicas previnem a saúde contra a intoxicação química.</li> </ul>	<p>autonomia para definir suas prioridades;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuidade nas práticas agrícolas sustentáveis que preservam o meio ambiente;</li> <li>• O não uso do desmatamento para produção de carvão ou qualquer outro fim;</li> <li>• O principal desafio dessa articulação é manter-se forte como sociedade civil, diante do fato de muitas pessoas que compõem esta articulação estarem sendo convidadas a compor as equipes do gestor eleito.</li> </ul>
--	---	--	---	---

## Comunidades Rurais (Serra da Arara – Cajazeiras, PB)

ANO: 2007				
Situação Inicial	Indicadores	Intervenção	Impactos	Desafios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 97 famílias, pequenos produtores rurais, proprietários de pequenas glebas de terra;</li> <li>• Agricultura de sequeiro e criação de bovinos, ovinos e aves;</li> <li>• Abastecida por pequenos açudes que secam em estiagem e por poços artesianos (cuja água não é de boa qualidade);</li> <li>• 52 cisternas haviam sido construídas;</li> <li>• Associação sob influência de grupos políticos, impedindo sua autonomia;</li> <li>• Produção planejada sem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso eficiente do espaço ambiental disponível com distribuição adequada de atividades produtivas;</li> <li>• Planejamento e uso racional da água prevendo o período de escassez;</li> <li>• Associação autônoma, com decisões respeitadas, sem ingerência política;</li> <li>• A comunidade com acesso às políticas públicas nas diferentes dimensões (educação, saúde, economia...);</li> <li>• Fortalecimento da produção artesanal e viabilidade na comercialização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões sistemáticas com a comunidade;</li> <li>• Um encontro sobre planejamento da produção;</li> <li>• Uma visita de intercâmbio;</li> <li>• Oficina sobre produção e silagem;</li> <li>• 02 oficinas sobre artesanato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de seis banheiros, com recursos do Fundo Nacional de Solidariedade da Cáritas Brasileira;</li> <li>• Quatro famílias produziram silagem e feno para os animais;</li> <li>• Dez famílias foram beneficiadas com criadouros de galinhas, com recursos do Fundo Nacional de Solidariedade da Cáritas Brasileira;</li> <li>• Organização de um grupo de mulheres, trabalhando na perspectiva da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indiferença do poder público local com a comunidade;</li> <li>• Escassez de água para a produção, renda insuficiente para o sustento das famílias e alimentação insuficiente para o rebanho;</li> <li>• Necessidade de promover articulação com outras entidades para alcançar soluções aos problemas;</li> <li>• Conseguir perfuração de poços para abastecimento de água na comunidade;</li> <li>• Ampliar o sistema de construção de cisternas</li> </ul>

<p>considerar aspectos sazonais;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Falta de acesso às políticas públicas de saúde, educação e capacitação técnica e, quando alcançam, são condicionados aos interesses de políticos;</li><li>• Cisternas insuficientes para suprir a escassez hídrica no âmbito familiar;</li><li>• O trabalho de artesanato (realizado por mulheres) encontra-se desarticulado, dificultando a comercialização dos produtos.</li></ul>			Economia Solidária.	<p>para um maior número de famílias;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Edificar uma sede comunitária.</li></ul>
---	--	--	---------------------	---

## Comunidades Rurais(Serra da Arara – Cajazeiras, PB)

ANO: 2008				
Situação Inicial	Indicadores	Intervenção	Impactos	Desafios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• .A construção de cisternas melhorou o abastecimento doméstico, porém a escassez continua para os animais e agricultura;</li> <li>• A produção orgânica é um grande desafio, poucas famílias experimentam, mas logo que surge uma praga que coloca em risco a produção, elas voltam a usar os agrotóxicos;</li> <li>• A instabilidade climática dificulta o planejamento da produção, mas as famílias avançam no sentido de armazenar grãos para o consumo, sementes para o plantio,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação de alternativas para suprir a carência hídrica nas atividades agrícolas e pecuária;</li> <li>• Capacitação da comunidade para implementar agricultura orgânica e sustentável sob o ponto de vista da conservação dos recursos ambientais;</li> <li>• Extinção de práticas agrícolas com uso de agroquímicos;</li> <li>• Formas apropriadas de armazenamento dos produtos agrícolas;</li> <li>• Autonomia da associação na condução de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões com a comunidade;</li> <li>• Oficina de produção de feno;</li> <li>• Uma visita de intercâmbio;</li> <li>• Oficina sobre produção de silagem;</li> <li>• Oficina de seleção de sementes;</li> <li>• Oficina sobre defensivos naturais;</li> <li>• Visitas de acompanhamento;</li> <li>• Dezoito reuniões com as associações, para planejar e encaminhar as ações da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entidades fortalecidas na participação, propondo políticas públicas a serem integradas ao Projeto de Lei Orçamentária ano 2009;</li> <li>• Conquista da realização de audiências públicas, pela Câmara Municipal, para debate do Projeto de Lei Orçamentária ano 2009, havendo participação efetiva de pessoas integrantes dessa articulação;</li> <li>• Acompanhamento ao processo de aprovação do Projeto de Lei Orçamentária ano 2009, o que garantiu a inclusão das propostas de políticas públicas apresentadas por essa articulação;</li> <li>• As ações dessa articulação interferiram no resultado das eleições de modo a se conseguir alternância no poder, elegendo-se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuidade nas práticas agrícolas sustentáveis que preservam o meio ambiente;</li> <li>• O não uso do desmatamento para produção de carvão ou qualquer outro fim;</li> <li>• A resistência por parte de algumas famílias em aderirem a um sistema produtivo sustentável; a escassez da água para a produção; as pequenas propriedades, que limitam a</li> </ul>

<p>e silagem e feno para os animais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A associação já se reúne sem acompanhamento externo, as finanças estão organizadas; contudo, a ingerência política ainda é muito presente sobre o grupo;</li> <li>• O acesso às políticas públicas ainda é um grande desafio, pois os gestores públicos condicionam os benefícios aos apoios políticos;</li> <li>• Para complementar a renda familiar, as mulheres iniciaram o trabalho com artesanato, mas, sem capital de giro, a comercialização é dificultada.</li> </ul>	<p>assembléias e sistematização das discussões em reuniões;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acesso aos serviços públicos de assistência social independentemente das “amarras” políticas;</li> <li>• A sustentabilidade da comercialização dos produtos do artesanato local.</li> </ul>	<p>comunidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Duas oficinas de produção de feno de mata pasto;</li> <li>• Cinco oficinas de produção de silagem;</li> <li>• Vinte e seis visitas de acompanhamento;</li> <li>• Três oficinas de produção agroecológica;</li> <li>• Três visitas de intercâmbios de experiências de produção orgânica.</li> </ul>	<p>um gestor com tendências socialistas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinte e nove famílias estão produzindo silagem e feno para o consumo dos animais. Dezoito famílias estão produzindo sem agrotóxicos, dentro do sistema agroecológico;</li> <li>• Seis famílias implantaram projeto de apicultura e estão produzindo mel para o próprio consumo e a comercialização;</li> <li>• Uma comunidade foi contemplada com uma máquina ensiladeira através de recursos do fundo rotativo solidário, proveniente das cisternas de placas;</li> <li>• Aumento da quantidade de animais criados na propriedade, em vista da redução dos custos para a criação dos animais, em consequência da produção de silagem e feno;</li> <li>• Agricultores motivados com novas perspectivas para a agricultura familiar.</li> </ul>	<p>capacidade da produção;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A fragilidade nas organizações dos trabalhadores (as); a interferência de fatores externos em toda a cadeia produtiva; a relação de subordinação ao poder público;</li> <li>• Falta de perspectivas para a agricultura, por parte de vários trabalhadores (as) rurais, que afirmam só continuarem na roça porque não conseguem outro trabalho.</li> </ul>
---	--	--	--	---

## ANEXO C – Normas para transcrição das entrevistas semi-estruturadas

## NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO\*

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO**
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/e reinicia
Entonação enfática	maiúsculas	porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh:::... o dinheiro
Silabação	—	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	— —	... a demanda de moeda – vamos dar essa notação – demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as [ linhas	A. na casa da sua irmã [ B. sexta-feira? A. fizeram lá... [ B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais, reproduções de <i>discurso direto</i> ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...

## Observações:

1. Iniciais maiúsculas: não se usam em início de períodos, turnos e frases.
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por está: *tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (alongamento e pausa).
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois-pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

\* Extraídos de Castilho & Preti (1986). *A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo*, vol. II – Diálogos entre dois informates. São Paulo. T. A. Queiroz/EDUSP, p. 9-10.

\*\* Exemplos retirados dos inquéritos NURC-SP n° 338 EF, 331 D2 e 153 D2.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)