

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

ALINE MARIA BATISTA MACHADO

ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS – ONGs:
trajetórias, concepções e práticas em educação popular

JOÃO PESSOA – PB
Outubro/2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ALINE MARIA BATISTA MACHADO

**ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS – ONGs:
trajetórias, concepções e práticas em educação popular**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba, linha de pesquisa: “Políticas Públicas e Práticas Educativas”, como requisito institucional à obtenção do Título de Doutora em Educação.

ORIENTADORA: Dr^a. Adelaide Alves Dias

JOÃO PESSOA – PB
Outubro/2009

ALINE MARIA BATISTA MACHADO

**ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS – ONGs:
trajetórias, concepções e práticas em educação popular**

Tese aprovada em 30 de outubro de 2009.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Adelaide Alves Dias
Orientadora – PPGE/UFPB

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Ramos de Meneses
Titular – PPGSS/UFPB

Prof. Dr. Giuseppe Tosi
Titular – PPGF/UFPB

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto
Titular – PPGE/UFPB

Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira
Titular – PPGE/UFPB

**Ao meu esposo Charlton, amor e
companheirismo, e à minha filha Marina,
beleza e encantamento.**

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, pela bolsa de estudo concedida entre os anos de 2005 e 2008;

À minha orientadora, professora Dr. Adelaide Alves Dias, pela amizade, força e grande contribuição teórica;

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, que indubitavelmente colaboraram com os conhecimentos necessários para construção deste trabalho;

Aos professores da minha banca examinadora, pelas contribuições que possibilitaram o amadurecimento teórico deste estudo;

A todos os educadores(as) entrevistados(as), pela cooperação, confiança e excelente receptividade;

A toda minha turma do doutorado, em especial, Adelmo Carvalho da Silva, pela amizade e pelos diálogos travados no decorrer do meu desenvolvimento acadêmico;

Ao meu querido esposo, Charliton José dos Santos Machado, por todo companheirismo, amor, paciência e incentivo;

Aos meus amados pais, Maria de Lourdes Melo Batista e Antônio Raimundo Batista, pela vida, valor, compreensão e amor sublime;

A minha irmã, Alana Cristina de Melo Batista, por cuidar da minha filha recém nascida enquanto eu escrevia as páginas finais desta tese;

A minha enteada, Lara B. de Souza Machado, por todo amor e carinho;

Aos meus alunos(as) do curso de serviço social da UFPB, por toda compreensão e apoio;

A todos aqueles(as) que aqui não foram citados, mas que de alguma forma contribuíram para realização deste estudo;

E, acima de tudo, a Deus, por me abençoar cotidianamente nessa caminhada.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo central analisar em que medida as Organizações Não-Governamentais – ONGs identificadas como progressistas no âmbito da educação popular, aqui representadas pelas ONGs SEDUP (Serviço de Educação Popular) e ASD (Associação Santo Dias), contribuem com a hegemonia das classes subalternas. A escolha dessas entidades justifica-se, sobretudo, por atuarem no âmbito da educação popular junto às camadas menos favorecidas; possuírem uma trajetória histórica de luta junto aos movimentos sociais no contexto da ditadura militar e pelo fato de ainda hoje permanecerem articuladas aos movimentos sociais. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se na abordagem materialista histórico-dialética e pode ser classificado como qualitativo (do ponto de vista da forma de abordagem), dialético (do ponto de vista do método) e explicativo (do ponto de vista da finalidade). Os instrumentos investigativos foram: a entrevista semi-estruturada, o formulário sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa, a observação sistemática e levantamento documental e bibliográfico. O procedimento utilizado para análise dos dados se deu por meio da análise de conteúdo. De modo geral, a pesquisa apresenta as trajetórias históricas, os objetivos, as práticas, as concepções dos educadores e os desafios das ONGs SEDUP e ASD e revela que, por objetivarem seguir numa perspectiva anti-neoliberal, elas não buscam assumir as funções sociais do Estado, como fazem as ONGs de cunho assistencialista, mas cobrá-lo de tais funções. Por meio da educação popular procuram conscientizar os sujeitos sociais para a organização comunitária, a participação popular, o desenvolvimento sustentável local, a luta pela ampliação das políticas públicas e o controle social. Contudo, suas práticas educativas estimulam a “consciência comunitária” e não a “consciência de classe” e suas mobilizações junto aos movimentos sociais restringem-se às lutas por mudanças das condições locais, pontuais e não estruturais. As perspectivas da maioria de seus educadores, embora crítica, estão voltadas para viés reformista do sistema capitalista e um de seus maiores desafios é a instabilidade financeira. Com isso, apesar de suas ações serem importantes para mudanças pontuais e, em alguns momentos, fundamentais para a organização classista, não são suficientes para desencadear mudanças de dimensão nacional, menos ainda a transformação social de que se trata aqui. Portanto, a tese aqui defendida é de que ainda que as ONGs apresentem aspectos históricos e teórico-metodológicos compatíveis com um perfil progressista no âmbito da educação popular, suas práticas são insuficientes para contribuir com a hegemonia das classes subalternas.

Palavras-chave: ONGs, educação popular e hegemonia.

ABSTRACT

The present study has as objective central office to analyze where measured the Organizations Not-Governmental - identified ONGs as progressive in the scope of the popular education, represented here for ONGs SEDUP (Serviço de Educação Popular) and ASD (Associação Santo Dias), contributes with the hegemony of the subordinate class. The choice of these entities is justified, over all, for acting less in the scope of the popular education next to the favored layers; to possess a historical trajectory of fight next to the social movements in the context of the military dictatorship and for the fact still today to remain articulated to the social movements. The method the study bases on the materialistic boarding description-dialectic and can be classified as qualitative (of the point of view of the boarding form), dialectic (of the point of view of the method) and clarifying (of the point of view of the purpose). The research instruments had been: the interview half-structuralized, the form on the profile of the citizens of the research, systematic comment and documentary and bibliographical survey. The procedure used for analysis of the data if gave by means of the content analysis. In general way, the research presents the historical trajectories, the objectives, the practical ones, the conceptions of the educators and the challenges of ONGs SEDUP and ASD and discloses that, for objectifying to follow in a anti-neoliberal perspective, them they do not search to assume the social functions of the State, as they make the ONGs of assistencialista matrix, but to charge it of such functions. By means of the popular education they look for to acquire knowledge the social citizens for the communitarian organization, the popular participation, the local sustainable development, the fight for the magnifying of the public politics and the social control. However, its practical educative stimulates the “communitarian conscience” and it “conscience of class” and its mobilizations next to the social movements do not restrict it the fights for changes of the local, prompt and not structural conditions. The perspectives of the majority of its educators, even so critical, are come back toward reformist bias of the capitalist system and one of its bigger challenges is the financial instability. With this, although its action to be important for prompt changes e, at some moments, basic for the class representative organization, is not enough to unchain changes of national dimension, less still the social transformation that here if it deals with. Therefore, the thesis defended here is of that despite the ONGs presents compatible historical aspects and theoretician-method with a progressive profile in the scope of the popular education, its practical is insufficient to contribute with the hegemony of the subordinate class.

Word-key: ONGs, popular education and hegemony.

RESUMEN

Este estudio tiene por objeto examinar la medida en que las Organizaciones No Gubernamentales - ONGs identificados como progresistas en el contexto de la educación popular, representada aquí por las ONGs SEDUP (Servicio de Educación Popular) y ASD (Asociación Santo Dias), contribuye con la hegemonía de las clases subordinadas. La elección de estas entidades se justifica principalmente por la calidad en el ámbito de la educación popular entre los sectores más desfavorecidos, con una trayectoria histórica de la lucha de los movimientos sociales en el contexto de la dictadura militar y el hecho siguen siendo los movimientos sociales articulados. Metodológicamente, el estudio se basa en el enfoque histórico-materialista de la dialéctica y se puede clasificar como cualitativa (en términos de cómo acercarse a), dialéctica (en términos del método) y el ajuste (en términos de propósito). Las herramientas de investigación fueron: la forma semi-estructurada en el perfil de los sujetos de investigación, la observación sistemática y estudio documental y bibliográfico. El procedimiento utilizado para analizar los datos fue a través de análisis de contenido. En general, la encuesta muestra que la trayectoria histórica, objetivos, prácticas, concepciones de los docentes y los desafíos de las ONGs SEDUP y ASD y revela que, con el fin de tener en una perspectiva anti-liberal, que no pretenden asumir el papel social de Estado, así como la asistencia sello de las organizaciones no gubernamentales, pero cobrará por estas funciones. A través de la educación popular, procurará que los sujetos sociales para la organización comunitaria, la participación popular, desarrollo local sostenible, la lucha por la expansión de la política pública y el control social. Sin embargo, sus prácticas educativas fomentar la "conciencia de la comunidad" y no "la conciencia de clase" y su movilización con los movimientos sociales se limitan a luchar por los cambios a las condiciones locales y no específica-estructural. Las perspectivas para la mayor parte de sus maestros, aunque críticos, están destinados a la reforma de los prejuicios del sistema capitalista, y uno de sus mayores desafíos es la inestabilidad financiera. Así pues, aunque sus acciones son importantes para lograr cambios específicos y, en ocasiones, fundamental para organización de la clase subordinada, no son suficientes para desencadenar cambios en los nacionales, por no hablar de la transformación social que está en juego aquí. Por lo tanto, la tesis que defiende aquí es que aunque las ONG presentes históricos y teóricos y metodológicos compatibles con un perfil progresivo, en las prácticas de educación popular no son suficientes para contribuir a la hegemonía de las clases subordinadas.

Palabras-clave: organizaciones no gubernamentales, la educación popular y la hegemonía.

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 01** – Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto aos dados pessoais e profissionais.....26
- QUADRO 02** – Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto aos dados referentes à relação com a ONG.....27
- QUADRO 03** – Os elementos constitutivos da educação popular na visão dos educadores das ONGs.....129
- QUADRO 04** – Recortes de algumas falas que sinalizam a focalização das ações no âmbito local e comunitário na ONG SEDUP.....165
- QUADRO 05** – Recortes de algumas falas que sinalizam a focalização das ações no âmbito local e comunitário na ONG ASD.....190

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: NORTEANDO A PESQUISA.....	12
1.1 Construção do objeto de estudo.....	12
1.2 O tipo de pesquisa.....	20
1.3 O método.....	21
1.4 A forma de abordagem.....	23
1.5 A finalidade investigativa.....	24
1.6 O <i>locus</i> da investigação.....	24
1.7 Os critérios de escolha das ONGs pesquisadas.....	25
1.8 Os sujeitos da pesquisa.....	25
1.9 Os instrumentos investigativos e os procedimentos de análise.....	29
1.10 Estrutura da tese.....	33
2. ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS – ONGs: definição, historicidade e contradições.....	35
2.1 Considerações sobre a definição de ONGs e alguns de seus aspectos jurídicos.....	35
2.2 Trajetória histórica das ONGs no Brasil.....	43
2.3 As ONGs e a hegemonia neoliberal.....	53
2.3.1 Reforma do Estado e o incentivo às ONGs.....	61
2.4 Trajetória histórica das ONGs pesquisadas.....	73
3. A EDUCAÇÃO POPULAR E ALGUNS DE SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS.....	91
3.1 A educação popular.....	91
3.2 Alguns elementos constitutivos da educação popular.....	98
3.2.1 Práxis.....	100
3.2.2 Conscientização.....	106
3.2.3 Hegemonia.....	110
3.2.4 Cidadania.....	116
3.2.5 Participação.....	121

4. A EDUCAÇÃO POPULAR NA CONCEPÇÃO DOS EDUCADORES DAS ONGs PESQUISADAS.....	128
4.1 Categoria 1: Conhecimento popular.....	131
4.2 Categoria 2: Conscientização.....	134
4.3 Categoria 3: Participação.....	143
4.4 Categoria 4: Cidadania.....	150
4.5 Categoria 5: Diálogo	158
5. AS PRÁTICAS E OS DESAFIOS DAS ONGS PESQUISADAS.	162
5.1 As práticas do Serviço de Educação Popular – SEDUP.....	162
5.2 As práticas da Associação Santo Dias – ASD.....	180
5.3 Os desafios das ONGs pesquisadas.....	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS.....	208
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

NORTEANDO A PESQUISA

Elaborar um trabalho científico não é uma tarefa fácil, ainda mais quando esse trabalho consiste em uma tese de doutoramento. Cabe, então, começarmos dizendo que vários são os motivos que levam a construção de uma tese. Esta, em particular, justifica-se pela necessidade de não apenas analisar um relevante objeto de estudo como as ONGs (Organizações Não-Governamentais), mas, mais do que isso, procurar contribuir com aqueles que buscam a efetiva transformação da sociedade, ou seja, não pretendemos exclusivamente apresentar os dados analisados a partir de um novo olhar, mas, sobretudo, corroborar a afirmação de que “qualquer vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam ao misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis”. (MARX, 2005, p. 120).

Assim, na introdução que ora se apresenta na forma de capítulo inicial, visamos nortear o leitor acerca da construção do objeto de estudo, da base metodológica e da estrutura da tese.

1.1 Construção do objeto de estudo

Apesar dos grandes avanços da sociedade capitalista, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento tecnológico e informacional, os desafios relacionados à desigualdade social permanecem um problema na contemporaneidade. No século XXI – era do mundo informatizado e informado – milhões de pessoas ainda se encontram em situação de risco e exclusão social, desprovidas de respeito, direitos e justiça social. O que reflete a desigualdade social como algo intrínseco a esse modelo societário que, na tentativa de amenizá-la, geralmente admite políticas compensatórias, assistencialistas, focalizadas na pobreza extrema, uma vez que estas também amenizam os conflitos de classe e, portanto, as mobilizações sociais que se contrapõem ao sistema capitalista.

No entanto, diante da crise capitalista acentuada no início dos anos de 1970, a qual afetou os variados modelos de Estados de Bem-Estar Social, bem como as políticas públicas nos países onde não se implantou um efetivo Estado de Bem-Estar, a exemplo

dos países da América Latina, um dos caminhos que vem sendo apontado nos últimos tempos como estratégia de intervenção social é a transferência das responsabilidades sociais do Estado para as chamadas entidades privadas com fins públicos, tais como as instituições ou fundações filantrópicas, as entidades comunitárias, as denominadas empresas “cidadãs”, as Organizações Não-Governamentais – ONGs, entre outras.

As ONGs, em particular,

constituem um grupo diverso e multifacetado. Suas perspectivas e suas áreas de atuação podem ser locais, regionais ou globais. Algumas se dedicam a determinadas questões ou tarefas; outras são movidas pela ideologia. Algumas visam ao interesse público em geral; outras têm uma perspectiva mais estreita e particular. Tanto podem ser pequenas entidades comunitárias cujas verbas são escassas, como organizações de grande porte, bem dotadas de recursos humanos e financeiros. Algumas atuam individualmente; outras formaram redes para trocar informações e dividir tarefas, bem como ampliar seu impacto. (COMISSÃO SOBRE GOVERNANÇA GLOBAL, 1996, p. 192).

O nosso interesse pela temática das Organizações Não-Governamentais originase no ano 2000, por ocasião da conclusão do nosso curso de graduação em serviço social, realizado na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pois naquele momento as ONGs apresentavam-se atrativas aos profissionais recém-formados e/ou desempregados, em virtude de serem cogitadas como organizações que ofereciam melhores remunerações no mercado de trabalho. Entretanto, também surgia uma série de questionamentos acerca das formas de inserção, condições de trabalho e práticas dos profissionais ali inseridos. Assim, no intuito de aprofundar a temática, no ano de 2001 ingressamos no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB e em 2003 defendemos a dissertação intitulada “Por fora do Estado: a inserção dos assistentes sociais nas ONGs de João Pessoa – PB”, a qual foi financiada por uma bolsa de estudos da Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Por meio da pesquisa realizada no referido mestrado, verificamos que entre 2002 e 2003 a cidade de João Pessoa – PB possuía aproximadamente 50 organizações não-governamentais, cujas temáticas estavam voltadas à família, à criança e ao adolescente, aos idosos, à valorização da vida, ao meio ambiente, à urbanização, à cidadania, aos movimentos populares e associações comunitárias, ao racismo, ao gênero, à sexualidade, à educação dos deficientes visual e mental, à tecnologia e à extensão, aos direitos humanos, à documentação popular e ao apoio aos portadores de câncer e aos de soro-positivo. Como o critério da mencionada pesquisa era considerar somente as ONGs que possuíam assistentes sociais, 12 organizações entraram na pesquisa.

Das organizações pesquisadas, constatamos que 42% eram financiadas por recursos privados internacionais, 42% por recursos mistos (privados e públicos, nacionais e internacionais), 8% por recursos públicos e os outros 8% eram auto-sustentáveis. Destacamos as atividades gerais dessas instituições e seus financiadores, bem como o perfil dos profissionais de serviço social, suas atividades, condições trabalhistas, visões a respeito de suas inserções em ONGs e dessas organizações enquanto mercado de trabalho. Os resultados revelaram, entre outras coisas, que a instabilidade financeira dessas organizações gerava a instabilidade empregatícia dos seus funcionários e que isso foi a preocupação central das entrevistadas. Apesar disso, o estudo concluiu que essas entidades ofereciam favoráveis condições de trabalho para as assistentes sociais e não uma sub-contratação como se pensava.

Embora o objetivo central fosse analisar a inserção de assistentes sociais em ONGs, nossa pesquisa também possibilitou um encontro com a diversidade de projetos de atuação dessas organizações. Até porque uma única ONG pode desenvolver simultaneamente vários projetos de intervenção, inclusive com temáticas variadas. Apesar de ser uma rica fonte de estudos, a produção sobre o tema ainda é incipiente no estado da Paraíba. Daí a necessidade de mais pesquisas sobre essas organizações, seus projetos, objetivos, práticas, perspectivas e desafios.

Além dessas primeiras aproximações com as ONGs, outra razão para continuarmos estudando esse tema advém das nossas experiências na docência do ensino superior em dois cursos de Serviço Social, o da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e o da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, entre os anos de 2003 e 2005, na condição de professora substituta e visitante, respectivamente. Essas experiências proporcionaram maiores reflexões acerca das análises teóricas que vinham surgindo entre os variados autores que se dispunham a avaliar as ONGs, haja vista que:

para alguns ONGs são motores de transformação social, uma nova forma de fazer política; para outros, um campo propício às ações do neoliberalismo, que busca repassar suas responsabilidades sociais para o campo da sociedade civil. (MATOS, 2005, p. 29).

Nessa passagem, a autora evidencia que, de modo geral, há duas perspectivas de análise sobre as ONGs: **a primeira** é a que as considera motores de transformação social e, por isso, delega a essas organizações parte das responsabilidades pelas soluções das variadas expressões da “questão social”, como uma nova forma de contribuir com a transformação da realidade social, **a segunda** é a que as toma como a face do

neoliberalismo, delegando a elas uma identidade homogênea, como se todas, sem exceção, buscassem apenas assumir ou complementar as responsabilidades do Estado no âmbito social, como parte de uma estratégia mais ampla do capital frente à “questão social”.

Podemos dizer que a primeira perspectiva de análise, a que toma as ONGs como motores de transformação social, é representada por autores como Fernandes (1994), Bresser Pereira (1996 e 1998), Coelho (2001 e 2002), Tenório (2000 e 2004), Wendhausen (2003), Matos (2005), Soczek (2007), entre outros. Mesmo apresentando perspectivas teóricas variadas, seus estudos ancoram-se na tese de que o Estado, diante de sua crise fiscal e financeira, se mostra “impotente” para atender às demandas sociais do mundo contemporâneo, e por isso as ONGs são tomadas como “motores de transformação social”, estratégias para resolver as questões sociais à margem da esfera governamental.

Soczek (2007, p. 147), por exemplo, acredita que “o crescimento das ONGs denota um aumento do compromisso da sociedade com a cidadania”. Para ele, algumas críticas as ONGs, como dizer que são instrumentos da política neoliberal enquanto terceirização das funções do Estado, até procedem, mas são algo muito ínfimo frente ao importante trabalho desenvolvido pelo conjunto dessas organizações. O autor considera que a concepção de necessidade de uma reforma do Estado posta em prática em meados dos anos de 1990 no Brasil e assentada sobre pressupostos liberais burgueses, que sugeriu a institucionalização do “público não-estatal”¹, “não se resume a uma mera estatização da esfera pública, mas constitui-se numa nova forma de encarar as relações entre Estado, mercado e sociedade civil” (SOCZEK, 2007, p. 115). Ele deposita uma grande expectativa em torno das ONGs ao compreendê-las como “uma nova possibilidade de construção da realidade, a partir de interesses regionais numa economia globalizada” (Ibidem, p. 235). E ainda ressalta, “as ONGs, além de agentes de

¹ Embora Bresser Pereira e Grau (1999, p. 16) afirmem que “o setor público não-estatal é também conhecido por terceiro setor, setor não-governamental ou setor sem fins lucrativos”. Eles explicam que utilizam a expressão “público não-estatal” porque define com maior precisão as organizações que abordam. E explicam: “as organizações ou formas de controle ‘públicas’ porque estão voltadas ao interesse geral; são ‘não-estatais’ porque não fazem parte do aparato do Estado, seja porque não utilizam servidores públicos ou porque não coincidem com os agentes políticos tradicionais. A expressão ‘terceiro setor’ pode considerar-se também adequada na medida em que sugere uma terceira forma de propriedade entre a privada e a estatal, mas se limita ao não-estatal enquanto produção, não incluindo o não-estatal enquanto controle. (...) O que é estatal é, em princípio, público. O que é público pode não ser estatal, se não faz parte do aparato do Estado” (BRESSER PEREIRA e GRAU, 1999, p. 16-17).

transformação social, também fornecem as condições necessárias para o desenvolvimento da condição humana” (Ibidem, p. 150).

Todavia, a concepção de ONGs como motores de transformação social pode ser refutada se levarmos em consideração a diferença que Paulo Netto (2003) apresenta entre mudanças sociais e processos de transformação social. Para o autor, as primeiras são importantes, mas algo menor perto das segundas; ou seja, as mudanças sociais trazem alterações dentro de um modelo de sociedade que permanece, enquanto que os processos de transformação social são mais que processos de modernização social, são a sinalização de um movimento no sentido da supressão dos fundamentos de uma ordem burguesa, da transição para um novo padrão societário, o socialismo. Nessa perspectiva, as ONGs não podem ser tomadas como motores de transformação social (pois não podemos delegar a elas a responsabilidade pela supressão dos fundamentos da ordem burguesa), mas sim motores de mudanças no interior do próprio sistema capitalista. Isso não quer dizer que essas mudanças não sejam importantes para a sociedade que necessita de amparo imediato, mas que são insuficientes para uma efetiva transformação da sociedade.

Coelho (2002), outra autora ligada a perspectiva de análise que percebe as ONGs como motores de transformação social, entende que a construção da identidade do chamado “Terceiro Setor”² brasileiro “faz parte de uma tendência mundial de enxergar no seu desenvolvimento uma via segura para a solução dos problemas sociais” (COELHO, 2002, p. 193).

Porém, assim como os países capitalistas que promoveram um Estado de Bem-Estar Social não conseguiram eliminar as variadas expressões ou manifestações da “questão social”³ (forte desigualdade, desemprego, fome, doenças, penúria, desamparo frente às conjunturas econômicas adversas), apenas amenizá-las por um tempo, nem as ONGs nem o chamado “Terceiro Setor” possuem condições de ser o padrão de

² O conceito de “Terceiro Setor” emerge em 1978, nos EUA, com John D. Rockefeller III, como o “setor privado sem fins lucrativos” (ROCKEFELLER, *apud* MONTAÑO, 2002, p. 53). Entretanto, esse conceito vem sendo questionado por Montañó (2002) por entender que ele tanto tem sua origem ligada a visões segmentadoras, ‘setorializadoras’ da realidade social (nas tradições positivista, neopositivista, estruturalista, sistemista, funcionalista, do pluralismo e do institucionalismo norte americano) quanto apresenta forte funcionalidade com o atual processo de reestruturação produtiva do capital. (Esse debate será melhor explorado no segundo capítulo deste estudo pelo fato das ONGs terem sido incluídas no chamado “Terceiro Setor”).

³ “Por ‘questão social’, no sentido universal do termo, queremos significar o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista” (CERQUEIRA FILHO, 1982, p. 21).

intervenção social que solucionará os problemas sociais no sistema capitalista, sobretudo porque tais problemas são vistos por aqueles que defendem esse modelo societário como desdobramentos, na sociedade moderna ou burguesa, de características inelimináveis de qualquer ordem social, daí assinalarem apenas a necessidade de reformas estatais para amenizá-las. A desigualdade social é vista como algo naturalizado e, portanto, ineliminável no sistema capitalista. E é por isso que os problemas sociais a ela relacionados não são a preocupação central desse sistema e sim a lucratividade, motor do capital.

Ao tomar as ONGs como motores de transformação social, delegando a elas parte das responsabilidades pelas soluções das variadas expressões da “questão social”, essa perspectiva de análise tanto desconsidera as limitações ideológicas, metodológicas e financeiras de tais organizações quanto o fato de que as raízes da “questão social” são intrínsecas à origem do próprio sistema capitalista que, pra completar, nos últimos anos e a partir da política neoliberal, tem, de forma estratégica, incentivado as ONGs a assumirem as responsabilidades estatais em prol da minimização do Estado no âmbito social.

Quanto à segunda perspectiva de análise sobre as ONGs, a que as considera a face do neoliberalismo, defendida por Petras (1999) e reforçada por Dagnino (2002) e Lyra (2005), possui um caráter eminentemente crítico. Em virtude disso, nega a primeira análise (a que toma as ONGs como motores de transformação social) e considera que essas organizações são estratégias paliativas do capitalismo para as questões sociais, apontando a funcionalidade delas à hegemonia neoliberal, já que o neoliberalismo tem transferido as responsabilidades sociais do Estado para referidas organizações visando à minimização estatal em prol do livre mercado.

Ao analisar a atuação conjunta entre Estado e sociedade civil, seus projetos políticos compartilhados, complementaridades e parcerias, Dagnino (2002) vai destacar as relações entre Estado e ONGs como exemplares do que chama de “confluência perversa”, posto que, apesar de possuírem projetos políticos distintos, essas organizações apresentam uma “complementaridade instrumental” ao Estado, que busca nessas relações a implementação do ajuste neoliberal, o qual exige o encolhimento das suas responsabilidades sociais. Trata-se de uma “confluência perversa entre o projeto participatório, construído ao redor da extensão da cidadania e do aprofundamento da democracia, e o projeto de Estado mínimo que isenta progressivamente seu papel de garantidor de direitos” (DAGNINO, 2002, p. 153). Para a autora, a perversidade reside

no fato de que, apontando para direções opostas e até antagônicas, ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva, algo que se torna um verdadeiro dilema nos estudos que abordam o tema.

Uma outra preocupação destacada por Dagnino (2002) é o crescente abandono, por parte das ONGs, de vínculos orgânicos com os movimentos sociais que as caracterizavam em períodos anteriores, pois essa autonomização política as revela mais submissas aos seus órgãos financiadoras, entre os quais se encontra o próprio Estado, tornando-as meras prestadoras de serviços, como algumas ONGs que analisou no estado do Ceará, as quais se defrontaram “com a possibilidade concreta de produzir resultados positivos – fragmentados, pontuais, provisórios, limitados, mas positivos – com relação a diminuição da desigualdade e à melhoria das condições de vida” (Ibidem, p. 154).

Para Petras (1999, p. 45):

À medida que cresceu a oposição ao Neoliberalismo, no início dos anos oitenta, os governos europeus e norte-americanos, juntamente com o Banco Mundial, aumentaram a destinação de verbas para as ONGs (...). O ponto básico de convergência entre ONGs e o Banco Mundial é que ambos opunham-se ao “estatismo”. (...) à medida que os regimes neoliberais foram devastando as comunidades (...) as ONGs foram sendo financiadas para oferecer projetos de “auto-ajuda”, “educação popular”, treinamento profissional, etc. para absorver temporariamente pequenos grupos de pobres, para cooptar líderes locais e debilitar as lutas contra o sistema. As ONGs tornaram-se a “face da comunidade” do Neoliberalismo.

O autor explica que é por esse motivo que o Banco Mundial tem dado grande atenção às organizações não-governamentais desde a década de 1980, considerando-as mais eficientes do que as agências governamentais, priorizando ações que as tomem como parceiras. Ele é bastante crítico, mas parece desconsiderar que nem todas as ONGs estão desarticuladas dos movimentos sociais ou possuem líderes cooptados, pois, muitos destes líderes, mesmo atuando em ONGs, mantiveram sua luta contra a hegemonia neoliberal, potencializando os serviços das organizações em favor dos movimentos sociais dos quais faziam parte anteriormente. Por isso não se deve generalizar as visões acerca das ONGs, como se todas representassem simplesmente a “face da comunidade do neoliberalismo”.

Portanto, o problema da segunda perspectiva de análise sobre as ONGs é que homogeneiza as ações de tais organizações, como se não existisse nenhuma que realizasse, no mínimo, práticas compatíveis com um perfil progressista, a exemplo de

determinadas ONGs que desde a sua origem seguem prestando assessoria aos movimentos sociais por meio da educação popular.

Na realidade, as duas perspectivas de análise: a que toma as ONGs como motores de transformação social e a que as considera a face do neoliberalismo, desconsideram a heterogeneidade das organizações não-governamentais. Ambas perdem de vista o movimento contraditório das organizações, sobretudo daquelas que nascem em meio aos movimentos sociais e, ainda hoje, continuam apoiando ou assessorando tais movimentos, pois essas ONGs, em particular, ainda que funcionais ao sistema capitalista (já que, como todas as organizações não-governamentais, também assumem determinadas responsabilidades sociais do Estado) também promovem ações críticas e até mesmo opostas ao neoliberalismo. Daí o caráter contraditório. Elas não são simplesmente isso ou aquilo, isto é, não são “motores de transformação” ou mera “face do neoliberalismo”: são a unidade dos opostos.

Nesse sentido, ao tomarmos a atuação das ONGs como contraditória, apontamos uma terceira possibilidade de análise, a dialética. Para tanto nos ancoramos em Montañó (2002), pois destaca a importância da articulação entre as ONGs e os movimentos sociais, a fim de que se revitalizem as lutas e reivindicações sociais e não a dependência ou “parceria” com os governos neoliberais. A visão do autor imprime um diferencial significativo, uma vez que, ao apontar o restabelecimento da articulação entre as ONGs e os movimentos sociais, nos permite destacar as ONGs que atuam no âmbito da educação popular, sobretudo aquelas que nascem apoiando ou assessorando os movimentos sociais, pois atuam principalmente nos processos de assessoria e capacitação ou na promoção localizada de serviços de educação de jovens e adultos. Com isso, passam a interferir diretamente nas opiniões e visões de mundo dos sujeitos sociais que recebem seus serviços, podendo reproduzir tanto uma “educação bancária” – aquela que, nos termos de Paulo Freire, mistifica a realidade – como uma educação problematizadora – que segue na perspectiva crítica e emancipatória. Até porque, “a educação é uma forma de intervenção no mundo (...) implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.” (FREIRE, 2005, p. 98). Conforme Freire (2005), uma vez que a educação é dialética e contraditória não poderia ser nem apenas reprodutora nem simplesmente desmascaradora da ideologia dominante. Em vista disso, agrega simultaneamente ambas as características mencionadas.

Tal compreensão sugere que as ONGs podem reproduzir práticas educativas a favor ou não da ordem estabelecida. Resta sabermos, como vem se dando essas práticas em ONGs que atuam com educação popular, visto que estas se propõem críticas.

Diante dessas reflexões, a questão que norteia esta tese é a seguinte: em que medida as Organizações Não-Governamentais – ONGs identificadas como progressistas no âmbito da educação popular contribuem com a hegemonia das classes subalternas?

Para respondê-la precisamos compreender as chamadas ONGs como um fenômeno permeado por contradições, pois para entender o movimento da realidade social no contexto da totalidade histórico-social é preciso explicá-lo pelas contradições da vida material e pelos conflitos que existem entre as forças produtivas e as relações sociais de produção, sobretudo porque “o princípio da contradição governa o modo de pensar e de ser” (IANNI, 1980, p. 8).

Isso posto, visamos analisar em que medida as Organizações Não-Governamentais – ONGs identificadas como progressistas no âmbito da educação popular, aqui representadas pelas ONGs SEDUP (Serviço de Educação Popular) e ASD (Associação Santo Dias), contribuem com a hegemonia das classes subalternas. Para tanto, analisaremos suas trajetórias históricas, seus objetivos, suas práticas, as concepção dos seus educadores acerca da educação popular, seus desafios e como se dá as relações com os movimentos sociais e com o Estado.

1.2 O tipo de pesquisa

Tomando por base Silva e Menezes (2001), podemos dizer que metodologicamente este trabalho pode ser classificado da seguinte forma:

CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA:
DO PONTO DE VISTA DO MÉTODO: Dialética
DO PONTO DE VISTA DA FORMA DE ABORDAGEM: Qualitativa
DO PONTO DE VISTA DA FINALIDADE: Explicativa

1.3 O método

O método que norteia este estudo, o dialético, surge inspirado na forma como Karl Marx analisou as contradições do sistema capitalista, buscando nas formações sócio-econômicas e nas relações de produção os fundamentos verdadeiros da sociedade.

Por considerar o capitalismo reprodutor de relações sociais injustiças, Marx concebeu a filosofia “não como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VÁZQUEZ, 1977, p. 5). Sua forma de interpretar a realidade dá origem ao materialismo histórico-dialético (matriz teórico-metodológica vulgarmente conhecida como marxismo) e, por conseguinte, ao método dialético. Sobre este método explica Marx (1983, p. 20):

Meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

Neste sentido, embora esse pensador tenha sido discípulo de Hegel – que concebia a realidade como uma projeção da idéia – se opôs ao aspecto mistificador da dialética hegeliana, promovendo uma nova inversão metodológica, a qual estabeleceu que não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência (primazia da matéria sobre a idéia).

Conforme Boron (2007, p.40-42), o método dialético

propõe reproduzir, no plano do intelecto, o desenvolvimento que tem lugar no processo histórico. Coube a Hegel o mérito de ter descoberto as formas gerais de movimento da dialética. Só que ao plasmar suas descobertas, o que fez foi cristalizar uma visão mistificada e fetichizada da dialética. Recuperada sua “figura racional”, como dizia Marx, a dialética deixa de ser um inofensivo recurso retórico para tornar-se “escândalo e abominação para a burguesia”, e isso por muitas fundadas razões: porque sustenta que o conflito social é onipresente (...), porque a lógica na história não é de identidade senão de contradição (...) [e] porque, ao consagrar a provisoriidade e historicidade de todo o existente, é socialmente corrosiva e radical (BORON, 2007, p. 40-42).

Ao sustentar que “o conflito social é onipresente” o método dialético aponta que o movimento histórico-social não ocorre alheio aos conflitos sociais, ou seja, não ocorre ocasionalmente, independente das ações do homem; ao assinalar que “a lógica na história não é de identidade senão de contradição” indica que o processo histórico não segue um percurso linear, evolucionista e imutável, ao contrário, são as contradições, os

conflitos e as revoluções sociais que impulsionam seu movimento; e ao “consagrar a provisoriedade e historicidade de todo o existente” assinala as possibilidades de processos de transformação no contexto da totalidade social.

Boron (2007) destaca três aportes fundamentais do pensamento de Marx ao estudo da sociedade, os quais são centrais para viabilidade do método dialético: o primeiro reside na importância decisiva que esse pensador deu ao estudo da totalidade social, o segundo diz respeito à construção teórica que recupera a complexidade e historicidade do social e o terceiro é a relação entre teoria e *práxis*.

A totalidade social se contrapõe à esterilidade das visões fragmentadoras e reificadoras das relações sociais características do pensamento burguês. Diante da ausência de contradições esta totalidade é, conforme Montenegro (1993), vazia e inerte e, estas, as contradições, fora da totalidade são formais e arbitrárias.

De acordo com Löwy (1992, p. 16), o princípio da totalidade como categoria metodológica não significa um estudo da totalidade da realidade, visto que ela é infinita e, portanto, inesgotável. Significa, então, “a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto”.

Já historicidade é um dos requisitos lógicos fundamentais de uma interpretação crítica. O contraponto passado e presente é essencial para explicar ou compreender o movimento da realidade social, cujas “configurações estáveis, normais, estáticas, sincrônicas representam momentos, sistemas, estruturas da mudança, dinâmica, modificação, transformação, historicidade, devir” (IANNI, 1990, p. 94). Trata-se de levar em conta as conexões históricas, em uma relação dialética que permite uma melhor compreensão da sociedade em que vivemos. Decerto podemos argumentar que precisamente aí está uma das limitações de parte das teorias sociológicas e educacionais contemporâneas, que captam o que o autor denomina de momento do real, ao invés de captarem o movimento do real.

E a relação entre teoria e *práxis* é fundamental porque a ação é condição do conhecimento e vice-versa. Ao se reportar a relação entre teoria (enquanto busca da verdade) e *práxis* (enquanto prática política) Boron (2007, p. 49) aponta a deserção dos intelectuais do campo da crítica e da revolução e explica que

Marx não estava interessado em desvendar os mais recônditos segredos do regime capitalista por mera curiosidade intelectual, mas sim sentia-se urgido pela necessidade

de transcendê-lo, dada a radical impossibilidade de construir, dentro de suas estruturas, um mundo mais justo, humano e sustentável.

Nessa perspectiva, o método dialético nos orienta não só a considerar a hegemonia da matéria sobre a idéia como a compreender o mundo para além da simples aparência, como um conjunto de processos em que a realidade social é vista como um fenômeno em movimento no contexto da totalidade social. Ademais, sugere que é sobretudo a partir da história que podemos perceber as contradições da realidade social e as possibilidades de superação dessas contradições, que ocorre por meio da ação concreta do sujeito social, isto é, da *práxis*. Concreto que, para Marx (1978), é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações.

O esquema reproduzido por esse método e difundido desde Hegel apresenta-se, conforme Fourez (1995), da seguinte forma: primeiro se afirma uma tese, isto é, a maneira pela qual a realidade se apresenta, depois, apresenta-se uma antítese, a negação da tese, negação que é aprovada pela aparição de outros pontos de vista, surgidos com base no exame crítico que se fez, e, enfim, apresenta-se uma síntese, que é uma nova maneira de ver, resultante do processo crítico.

A síntese não é, porém, uma visão incontestável das coisas “é simplesmente uma nova maneira de ver, resultado da investigação” (FOUREZ, 1995, p. 35). Como assinala Frigotto (2006, p. 89), “a síntese resulta de uma elaboração. É a exposição orgânica, coerente, concisa das ‘múltiplas determinações’ que explicam a problemática investigada”. Diz, ainda, que na síntese podemos discutir as implicações para a ação concreta, a *práxis*.

Pensar dialeticamente é, portanto, ir “de encontro ao senso comum vulgar, o qual é dogmático, ávido de certezas peremptórias” (GRAMSCI, 1975, p. 1425).

1.4 A forma de abordagem

Do ponto de vista da forma de abordagem esta pesquisa é qualitativa porque não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade e sim no critério de que os dados recolhidos devem ser “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas (...). As questões (...) são formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”.

(BODGAN e BIKLEN, 1994, p.16). Para estes autores, as características principais da investigação qualitativa são:

a) A fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; b) É descritiva (os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números); c) Seus investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; d) Seus investigadores tendem a analisar seus dados de forma indutiva; e) E o significado é de importância vital.

Segundo Lüdke e André (1986), os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo, ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes.

1.5 A finalidade investigativa

Do ponto de vista da finalidade esta pesquisa é explicativa porque “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2006, p. 44). Mais do que explicar os fatos sociais, ela visa explicar a razão, o porquê desses fatos.

1.6 O *lócus* da investigação

O *lócus* da investigação consiste em duas ONGs do estado da Paraíba: a Associação Santo Dias – ASD (situada na cidade de João Pessoa - PB) e o Serviço de Educação Popular – SEDUP (situado na cidade de Guarabira - PB), cujas trajetórias históricas serão abordadas no próximo capítulo.

1.7 Os critérios de escolha das ONGs pesquisadas

Os dados sobre a quantidade de ONGs atuantes no estado da Paraíba carecem de fidedignidade, uma vez que não encontramos nenhum documento ou dado oficial capaz de informar sobre a existência delas. Dois estudos nos serviram de norte para delimitar o universo da nossa pesquisa. O primeiro deles, realizado por CARNEIRO (2002),

revela a existência de 52 ONGs na capital paraibana (João Pessoa). O segundo estudo, de BATISTA (2003), ao atualizar os dados de Carneiro (2002) revela 50 ONGs existentes nesta mesma cidade. Além desses estudos, buscamos identificar quais ONGs paraibanas possuíam registro de associada na ABONG (Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais). Segundo essa associação, apenas seis ONGs do Estado da Paraíba, situadas nas cidades de João Pessoa, Campina Grande, Guarabira e Puxinanã, encontram-se atualmente associadas.

Tendo em vista a precariedade dos dados e a dificuldade em obtê-los, somados aos nossos objetivos de pesquisa, um recorte se impôs na constituição do lócus de pesquisa. Assim, os critérios para a escolhas das duas ONGs pesquisadas foram os seguintes: ter a educação popular como foco principal, atuar no âmbito da educação popular junto às camadas menos favorecidas, possuir uma trajetória histórica de luta junto aos movimentos sociais no contexto da ditadura militar, permanecer articulada aos movimentos sociais na atualidade e, por último, apresentar viabilidade de acesso ao campo de pesquisa.

1.8 Os sujeitos da pesquisa

Foram sujeitos desta pesquisa oito educadores, escolhidos segundo o critério de exercer atividades em educação popular nas ONGs pesquisadas, sendo 04 do SEDUP, o equivalente a maioria dos educadores que atuam nessa ONG, e 04 da ASD, o equivalente a todos os seus educadores. A caracterização deles quanto aos dados pessoais e profissionais (sexo, idade, estado civil, nível de formação, graduação, ano de conclusão da graduação, tipo de pós-graduação, ano de conclusão da pós-graduação) e quanto aos dados referentes à ligação com a ONG onde atua (função, tempo de atuação e remuneração) pode ser visualizada a partir dos quadros 01 e 02, a seguir:

QUADRO 01: Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto aos dados pessoais e profissionais

SUJEITOS*	Idade	Estado Civil	Nível de Formação	Graduação	Ano de Conclusão da Graduação	Pós-Graduação	Ano de Conclusão da Pós-Graduação
E1(F-SEDUP)	46 anos	Casada	Pós-Graduada	Serviço Social	1992	Especialização em Políticas Sociais	2001
E2(F-SEDUP)	50 anos	Solteira	Pós-Graduada	Psicologia	1987	Especialização em Educação	2000
E3(M-SEDUP)	39 anos	Solteiro	Superior	Comunicação social (Jornalismo)	1995	—	—
E4(F-SEDUP)	29 anos	Solteira	Superior	Ciências Sociais	2003	Cursando Mestrado em Educação	—
E5(F-ASD)	60 anos	Solteira	Ensino Médio	Não possui	—	Não possui	—
E6(F-ASD)	44 anos	Desquitada	Pós-Graduada	Serviço Social	1990	Especialização em Gestão Escolar	2006
E7(M-ASD)	60 anos	Solteiro	Pós-Graduado	Ciências Biológicas	1982	Especialização em Educação Ambiental	1984
E8(M-ASD)	52 anos	Solteiro	Superior	Psicologia	1985	—	—

* Codificamos os sujeitos da pesquisa com a letra E, de Entrevistado(a), seguido de um número entre 1 e 8, o qual corresponde à ordem em que a entrevista ocorreu, seguido de (F) em caso de sexo Feminino ou (M) em caso de sexo Masculino, acompanhado de uma das siglas referentes a ONG onde atuam, SEDUP ou ASD. Desse modo, sabemos, por exemplo, que E1(F-SEDUP) corresponde a entrevista nº 01 e é uma educadora do Serviço de Educação Popular, enquanto que E8(M-ASD) corresponde a entrevista nº 08 e é um educador da Associação Santo Dias.

QUADRO 02: Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto aos dados referentes à relação com a ONG

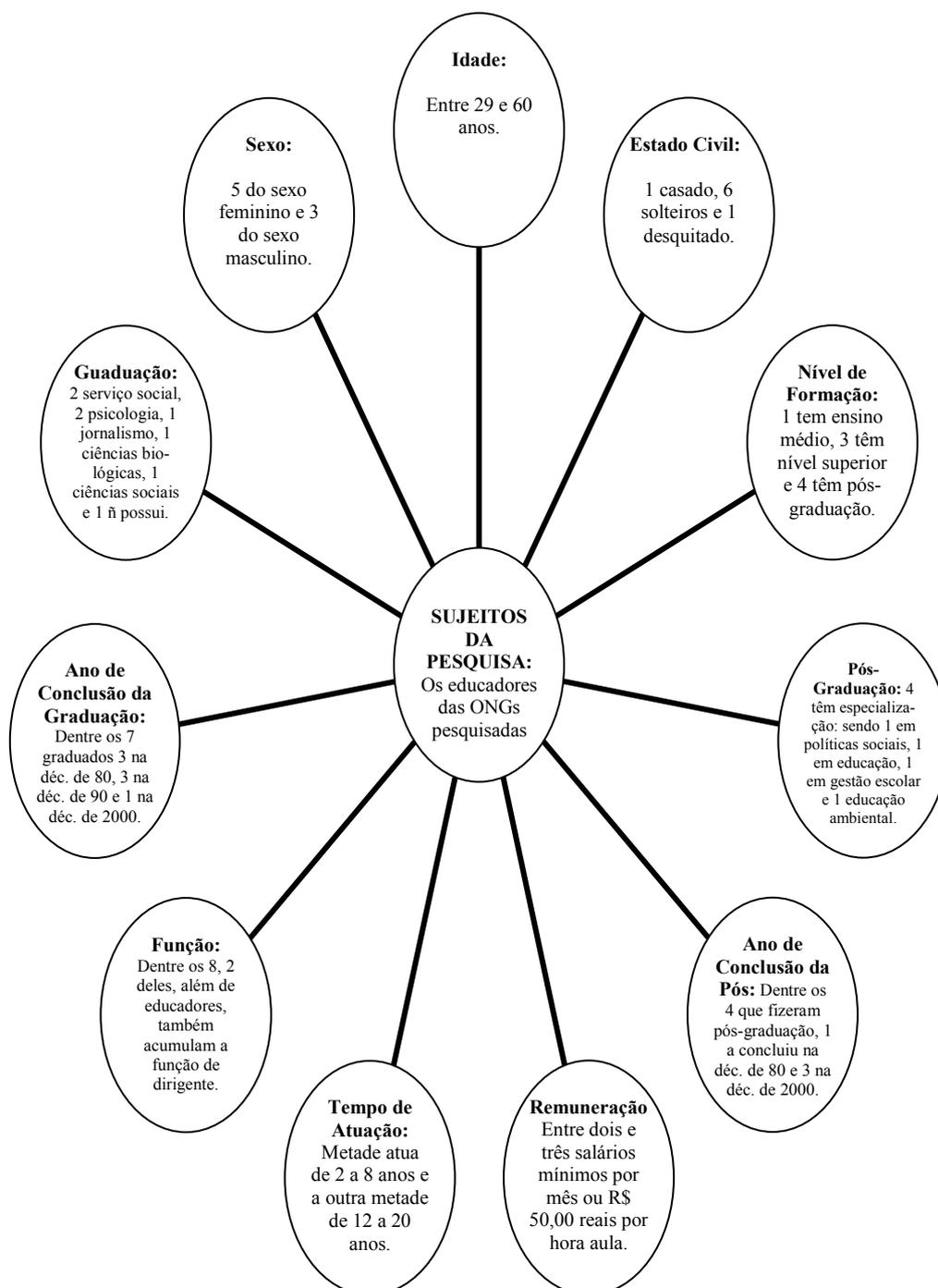
SUJEITOS*	Função	Tempo de Atuação	Remuneração**
E1(F-SEDUP)	Educadora	15 anos	03 salários mínimos
E2(F-SEDUP)	Educadora	13 anos	03 salários mínimos
E3(M-SEDUP)	Educador e Dirigente	12 anos	03 salários mínimos
E4(F-SEDUP)	Educadora	03 anos	03 salários mínimos
E5(F-ASD)	Educadora e Diretora financeira	20 anos (É uma das fundadoras da ONG)	02 salários mínimos
E6(F-ASD)	Educadora	02 anos	Entre 01 e 02 salários mínimos ou R\$ 50,00 por hora aula
E7(M-ASD)	Educador	08 anos	Não informou
E8(M-ASD)	Educador	04 anos	Não informou

** Atualmente o salário mínimo é R\$ 465,00.

Apesar de esta não ser uma pesquisa quantitativa não é demais registrar que dentre os 08 entrevistados 02 deles, além de educadores, também acumulam a função de dirigentes, 05 são do sexo feminino e 03 são do sexo masculino, entre 29 e 60 anos de idade, sendo 01 casado, 06 solteiros e 01 desquitado.

No que se refere ao nível de formação, 01 possui ensino médio e 07 possuem nível superior (sendo 02 formados em serviço social, 02 em psicologia, 01 em comunicação social/jornalismo, 01 em ciências sociais e 01 em ciências biológicas). Dentre esses 07 graduados 03 concluíram a graduação na década de 1980, 03 na década de 1990 e 01 na década de 2000. Ainda entre os graduados, vale ressaltar que 01 está cursando mestrado em educação (com previsão para conclusão ainda este ano) e 04 possuem pós-graduação (sendo 01 especialista em políticas sociais, 01 especialista em educação, 01 especialista em gestão escolar e 01 especialista em educação ambiental). Entre esses 04 que fizeram pós-graduação, 01 a concluiu na década de 1980 e 03 na década de 2000.

Quanto ao tempo de atuação na organização não-governamental que estão inseridos, metade deles informou que atua de 02 a 08 anos e a outra metade de 12 a 20 anos, ganhando em média entre dois e três salários mínimos por mês ou R\$ 50,00 reais por hora aula. Para uma melhor exposição do perfil dos sujeitos da pesquisa observemos o diagrama abaixo:



Ainda que não seja necessário possuir nível superior para atuar com a educação popular, os dados revelaram que apenas uma educadora não possui graduação e sim o ensino médio. Entretanto, o fato de a grande maioria dos educadores possuir nível superior, tanto mostra que tais profissionais têm elevado o nível de formação dos quadros profissionais das ONGs, visto que muitas dessas organizações quase sempre contam com voluntários sem nenhuma formação acadêmica, como revela que as ONGs vêm constituindo-se enquanto mercado de trabalho para esses profissionais liberais, inclusive porque a maioria deles estão empregados a mais de oito anos. Um dado, porém, nos chamou a atenção entre os educadores graduados: nenhum possui formação em pedagogia e a maioria tem grau de bacharel, o que demonstra que também não é obrigado ser da área da educação ou possuir licenciatura para atuar com a educação popular.

Ao levarmos em consideração não apenas o fato de que metade dos educadores possui pós-graduação, mas, também, que a educadora que afirmou estar cursando mestrado em educação atualmente já o concluiu, podemos dizer que a maioria dos entrevistados tem buscado atualizar seus conhecimentos, sobretudo as mulheres, tendo em vista que dentre os pós-graduados só há um homem e este concluiu sua pós em 1984, ou seja, 25 anos atrás, enquanto que as mulheres concluíram nos últimos 09 anos. Cabe destacar, ainda, que com exceção de uma, todas as pós-graduações foram voltadas à área da educação (educação, gestão escolar e educação ambiental).

1.9 Os instrumentos investigativos e os procedimentos de análise

Com o propósito de conhecer e avaliar as variadas visões que surgem sobre as ONGs em geral, realizamos um levantamento das produções teóricas que tratam da temática em foco. Após a apreciação desse material e objetivando analisar as ONGs pesquisadas no contexto da totalidade social, evidenciamos a articulação histórica das ONGs brasileiras aos variados modelos de desenvolvimento sócio-econômico na América Latina, desde o Nacional Desenvolvimentismo até o Neoliberalismo. Nesse contexto, tanto detectamos ONGs com um perfil assistencialista como ONGs compatíveis com um perfil progressista. Somente após a construção dessa fundamentação teórica partimos para pesquisa de campo em ONGs identificadas como progressistas no âmbito da educação popular.

No que se refere aos instrumentos para coleta das informações nas ONGs pesquisadas – SEDUP e ASD – utilizamos observação sistemática, formulário sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa, levantamento documental e bibliográfico e entrevista semi-estruturada.

Por considerarmos a complexidade e historicidade do social, as primeiras visitas que realizamos às ONGs – em outubro de 2008 – visaram não apenas conhecer suas instalações, seus educadores e dirigentes, mas obter informações orais, documentais e bibliográficas acerca de suas origens, seus objetivos, seus públicos alvo e suas relações com o Estado e com os movimentos sociais. Entre algumas idas e vindas ao interior da Paraíba, visto que uma das organizações se encontra na cidade de Guarabira - PB, conseguimos as seguintes fontes de análise:

- folhetos, folderes e informativos produzidos pelas próprias organizações sobre seus objetivos, resumos históricos e práticas educativas;
- xérox de parte do Projeto Institucional Trienal (2007/2009) do SEDUP;
- dissertação de mestrado de Silva (1992) sobre o SEDUP;
- *blog* da ONG SEDUP, onde são relatadas as atividades cotidianas;
- além das nossas observações registradas em diário de campo.

De posse desse material, percebemos que não havia muita informação escrita sobre a história de uma das ONGs, a Associação Santo Dias – ASD. Em vista disso, gravamos em *pen-drive* as informações orais prestadas por uma das fundadoras dessa ONG, a qual ainda atua como educadora. Daí ter sido identificada com o código E5(F-ASD). Transcrevemos na íntegra essa entrevista e, assim, conseguimos material suficiente para traçar e analisar a trajetória histórica da ASD.

Depois, ao longo de três meses, período de 09 de outubro de 2008 a 22 de janeiro de 2009, e com o auxílio de um gravador, realizamos as entrevistas semi-estruturadas de forma individual com os educadores. Conforme Triviños (1987), esse tipo de entrevista mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Ela favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também, sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores.

No decorrer das entrevistas realizamos a observação sistemática, pois, de acordo com Marconi e Lakatos (2004, p. 276), “realiza-se em situações controladas, para responder a propósitos preestabelecidos. Porém, as normas não devem ser rígidas ou padronizadas, pois situações, objetos e objetivos podem ser diferentes”.

As entrevistas foram compostas de duas partes, na primeira os(as) entrevistados(as) preencheram um formulário com perguntas abertas e fechadas, a fim de obtermos um breve perfil sócio-econômico dos sujeitos da pesquisa (Ver apêndice nº 01), na segunda, responderam as questões específicas a partir de um roteiro com perguntas abertas (Ver apêndice nº 02). Entretanto, houve outras perguntas que surgiram no decorrer da entrevista para dirimir algumas dúvidas. Cada entrevista durou entre quarenta minutos e uma hora.

De posse das entrevistas gravadas, passamos à etapa seguinte: a transcrição na íntegra dos conteúdos, com vistas a organizar o material para análise.

Na fase da análise dos dados tomamos por base a técnica análise de conteúdo porque, de acordo com Bardin (1977, p. 42),

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (...) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Para a autora, ao utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, o interesse da análise de conteúdo reside no que esses conteúdos poderão ensinar após serem tratados. Mesmo porque, “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar” (Ibidem, p. 14). Ela explica que as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Assim sendo, na fase da pré-análise fizemos uma leitura flutuante das entrevistas transcritas, o que permitiu as primeiras impressões sobre as práticas em educação popular das ONGs estudadas. Em seguida, selecionamos parte da entrevista de E5(F-ASD), as fontes documentais e bibliográficas obtidas nessas organizações para descrever e analisar as trajetórias históricas das mesmas.

Na fase da exploração do material realizamos a codificação dos sujeitos da pesquisa e a categorização dos conteúdos das mensagens.

A codificação, que garante o anonimato dos sujeitos da pesquisa, foi feita da seguinte forma: identificamos os sujeitos da pesquisa com a letra E, de Entrevistado(a), seguido de um número entre 1 e 8, o qual corresponde à ordem em que ocorreu a entrevista, seguido da letra (F), quando o sexo era Feminino, ou (M), quando o sexo era masculino, acompanhado de uma das siglas referentes a ONG onde atuam, SEDUP ou

ASD. Dessa forma, sabemos, por exemplo, que o código E1(F-SEDUP) corresponde a entrevista nº 01 e é uma educadora do Serviço de Educação Popular, enquanto que o código E8(M-ASD) refere-se a entrevista nº 08 e é um educador da Associação Santo Dias.

Já a categorização dos conteúdos das mensagens foi realizada por meio da “categorização semântica” (BARDIN, 1977), a qual consiste em agrupar os conteúdos das mensagens por categorias temáticas.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de caracteres comuns desses elementos (BARDIN, 1977, p. 117).

Neste sentido, no processo de categorização empregamos o procedimento por milha, cujo “sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. (...). O título conceitual de cada categoria, somente é definido no final da operação” (Ibidem, p. 119). Em outras palavras, a partir desse procedimento as categorias temáticas não são pré-estabelecidas, emergem dos significados hegemônicos do contexto ou do agrupamento de conteúdos afins.

Além disso, como nossa forma de abordagem foi qualitativa, as categorias não surgiram por causa da frequência de aparição nas mensagens, como é o caso da abordagem quantitativa, ao contrário, independem da frequência, surgiram devido à presença nas mensagens e dada a importância que possuem para o tema abordado.

Quanto à última fase da análise de conteúdo, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, além de nos basearmos nas análises de Montaño (2002) sobre as Organizações Não-Governamentais – ONGs, três pensadores foram fundamentais: Karl Marx, Antonio Gramsci e Paulo Freire.

Karl Marx (1818-1883), por apontar, sobretudo, que não se deve considerar somente as idéias, as representações que os indivíduos, as classes e os povos fizeram de si mesmo, mas os interesses materiais que os mobilizaram, pois é através da práxis que o ser humano transforma a si mesmo e o mundo;

Antonio Gramsci (1891-1937), tanto por ser o grande responsável pela expansão da noção de hegemonia como por perceber a educação como um campo aberto à construção de novas hegemonias, visto que, ao mesmo tempo em que explica a

sociedade a partir da estrutura (base econômica) percebe que é nas atividades superestruturais (base ético-política) que se traduzem e resolvem as contradições. Havendo, portanto, uma relação dialética entre estrutura e superestrutura e não uma hierarquia ou primazia de uma sobre a outra.

E Paulo Freire (1921-1997), por pensar a educação popular crítica, problematizadora, efetivamente comprometida com o processo de conscientização voltado à luta pela emancipação das classes subalternas.

1.10 Estrutura da tese

Além deste capítulo introdutório, que até agora consistiu em apresentar e problematizar a temática das Organizações Não-Governamentais – ONGs enquanto objeto de estudo, nortear a abordagem teórico-metodológica e os caminhos ou procedimentos da pesquisa, este trabalho apresenta mais quatro capítulos, os quais foram organizados a partir de dois pressupostos: o primeiro é de que, para analisarmos em que medida as ONGs identificadas como progressistas no âmbito da educação popular contribuem com hegemonia das classes subalternas, precisamos compreender suas trajetórias históricas, seus objetivos, seus desafios e as concepções e práticas dos seus educadores. O segundo pressuposto é de que, para que essas análises sejam direcionadas numa perspectiva crítica, tanto devemos entender o papel das ONGs no contexto da totalidade social como o significado de uma educação popular efetivamente crítica.

Assim sendo, no segundo capítulo, intitulado “Organizações Não-Governamentais (ONGs): definição, historicidade e contradições”, analisamos o significado, a origem, o desenvolvimento e as relações sociais das ONGs brasileiras no sistema capitalista, no sentido de revelar suas contradições ao longo da história. Dessa forma, se por um lado apontamos a funcionalidade dessas organizações a esse sistema e, atualmente, à hegemonia neoliberal, por outro lado destacamos a existência daquelas que, articuladas aos movimentos sociais, apresentam trajetórias históricas compatíveis com um perfil progressista, a exemplo das ONGs objetos de estudo desta tese, o Serviço de Educação Popular – SEDUP e a Associação Santo Dias – ASD. Nesse sentido, aqui também trazemos os objetivos e as trajetórias históricas dessas duas organizações e, por conseguinte, as primeiras análises da investigação.

No terceiro capítulo, “A educação popular e alguns de seus elementos constitutivos”, abordamos a educação popular nos moldes da perspectiva freireana e apresentamos alguns dos elementos essenciais para se pensar ações educacionais populares voltadas à hegemonia das classes subalternas: a práxis (na concepção de Karl Marx), a conscientização (na acepção de Paulo Freire) e a hegemonia (refletida por Antônio Gramsci), além da cidadania e da participação.

No quarto capítulo, “A educação popular na concepção dos educadores das ONGs pesquisadas”, expomos os elementos que os educadores das ONGs consideraram constitutivos da educação popular e as análises de suas concepções acerca desse tipo de educação a partir de 05 (cinco) categorias analíticas: 1) conhecimento popular, 2) conscientização, 3) participação, 4) cidadania e 5) diálogo, as quais emergiram das próprias falas dos educadores. Tais análises têm como “pano de fundo”, sobretudo, a educação popular na perspectiva freireana.

No quinto e último capítulo, “As práticas e os desafios das ONGs pesquisadas”, apresentamos os resultados e as análises sobre as práticas desenvolvidas pelas ONGs Serviço de Educação Popular – SEDUP e Associação Santo Dias - ASD no âmbito da educação popular e seus desafios na concepção dos educadores.

Por fim, sem a pretensão de esgotar as discussões sobre o tema, apresentamos uma síntese das conclusões levantadas ao longo deste estudo, na perspectiva de que nossa tese, de que ainda que as ONGs apresentem aspectos históricos e teórico-metodológicos compatíveis com um perfil progressista no âmbito da educação popular, suas práticas são insuficientes para contribuir com a hegemonia das classes subalternas, possa corroborar as discussões não só em torno do tema, mas, também, da ação concreta, a *práxis*.

CAPÍTULO 2

ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS – ONGs: definição, historicidade e contradições

No presente capítulo visamos refletir sobre o significado, a origem, o desenvolvimento e as relações sociais das Organizações Não-Governamentais – ONGs brasileiras, no sentido de revelar suas contradições ao longo da história. Assim, se por um lado apontamos a funcionalidade dessas organizações ao sistema capitalista e, atualmente, à hegemonia neoliberal, por outro lado destacamos a existência daquelas que, articuladas aos movimentos sociais, apresentam trajetórias históricas compatíveis com um perfil progressista, isto é, voltadas aos interesses dos setores populares, a exemplo das ONGs objetos de estudo desta tese, o Serviço de Educação Popular – SEDUP e a Associação Santo Dias – ASD.

2.1 Considerações sobre a definição de ONGs e alguns de seus aspectos jurídicos

Diante das diferenciadas organizações que se reconhecem enquanto ONGs no Brasil e no mundo, tornou-se difícil para os autores da área estabelecer um conceito amplo o suficiente para englobar essas diversas organizações. Não há um consenso acerca de uma definição, o que reflete uma das primeiras dificuldades em tomar as ONGs como objeto de estudo e que, inclusive, levou Durão (2001) a destacar aquilo que elas não são: não-lucrativas, não-governamentais, não-assistencialistas. Características questionáveis, haja vista a existência daquelas financiadas por verbas governamentais, daquelas que atuam de forma assistencialista e das que buscam lucratividade de forma indevida.

Contudo, no que diz respeito ao aspecto jurídico, as organizações não-governamentais são identificadas como associações ou fundações, que regem-se por estatutos registrados em cartório de registro civil de pessoa jurídica.

No Brasil, a Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais – ABONG, fundada em 1991, apresenta no art. 2º do seu estatuto a seguinte definição para as ONGs:

são consideradas Organizações Não-Governamentais – ONGs, as entidades que, juridicamente constituídas sob a forma de fundação, associação e sociedade civil, todas sem fins lucrativos, notadamente autônomas e pluralistas, tenham compromisso com a construção de uma sociedade democrática, participativa e com o fortalecimento dos movimentos sociais de caráter democrático, condições estas, atestadas pelas suas trajetórias institucionais e pelos termos dos seus estatutos (cf. <<http://www.abong.org.br>>. Acesso em 16/11/2008).

Além desse e de outros conceitos que surgem para definir as organizações não-governamentais, destacamos o que foi formulado pela Comissão Sobre Governança Global (1996), por ser um pouco mais abrangente.

As organizações não-governamentais (ONGs) constituem um grupo diverso e multifacetado. Suas perspectivas e suas áreas de atuação podem ser locais, regionais ou globais. Algumas se dedicam a determinadas questões ou tarefas; outras são movidas pela ideologia. Algumas visam ao interesse público em geral; outras têm uma perspectiva mais estreita e particular. Tanto podem ser pequenas entidades comunitárias cujas verbas são escassas, como organizações de grande porte, bem dotadas de recursos humanos e financeiros. Algumas atuam individualmente; outras formaram redes para trocar informações e dividir tarefas, bem como ampliar seu impacto. (COMISSÃO SOBRE GOVERNANÇA GLOBAL, 1996, p. 192).

A abrangência do conceito acima citado se dá por dois motivos centrais, primeiro porque reconhece a heterogeneidade das ONGs – outro grande desafio na hora de analisá-las – e, segundo, porque não as generaliza como sendo não lucrativas, não governamentais e não assistencialistas.

A heterogeneidade das ONGs levou Gohn (2000) a identificar quatro tipos de organizações não-governamentais atuando no Brasil: as *caritativas*, as *desenvolvimentistas*, as *ambientalistas* e as *cidadãs*, interpretadas pela autora como a modernidade da participação social na América Latina. Entretanto, essas ONGs “não trabalham na linha da militância e da politização da sociedade civil, como os movimentos sociais. Apenas uma parcela das ONGs cidadãs evocam o mundo da política, da participação, ao contrário das (...) assistencialistas” (GOHN, 2000, p. 59).

Conforme a autora, as *ONGs caritativas* recriam um cenário urbano de assistencialismo a partir de categorias específicas: criança, mulher e idoso. Atuando, por exemplo, com meninos e meninas de rua, ou na rua, inserindo-se em espaços de

educação infantil, com programas de intervenção direta nos bairros e locais de moradia, por meio de creches ou galpões comunitários em suas sedes paroquiais, que funcionam como prestação de serviços e buscam atrair novas clientelas.

Já as *ONGs desenvolvimentistas* surgiram e vêm crescendo baseando-se em propostas de desenvolvimento auto-sustentável, articulam-se em redes de caráter internacional. Na configuração do espaço urbano, intervêm regionalmente, em particular nas áreas de barragens, reservas ecológicas naturais, reservas indígenas ou de produção alternativa de produtos para o mercado popular.

Quanto as *ONGs ambientalistas*, a autora diz que são aquelas cujos trabalhos ecológicos mais aparece no cenário urbano, quer por suas campanhas espetaculosas, quer por seus estudos e diagnósticos, sob as premissas do desenvolvimento auto-sustentável e da cooperação internacional, estão contribuindo decisivamente para a mudança do perfil das cidades brasileiras.

As *ONGs cidadãs*, por sua vez, nascem e crescem referidas ao campo das associações e dos movimentos sociais, o que demarca seu papel como agente de democratização, característica peculiar no Brasil e em alguns outros países da América Latina. Voltadas para reivindicação dos direitos de cidadania, atuam no espaço urbano construindo redes de solidariedade, promovendo ou participando de programas e serviços sociais básicos e emergenciais, atuando junto a minorias discriminadas. Essas ONGs, em particular, têm uma grande atuação junto aos canais de comunicação e reivindicam políticas públicas, fornecendo subsídios para sua elaboração, fiscalizando-as ou fazendo denúncias quando ocorrem violações ou omissões.

Contudo, ao contrário das ONGs cidadãs, que nascem junto aos movimentos sociais, Montaño (2002) chama a atenção para as chamadas associações livres, incentivadas ou criadas pelo conservadorismo liberal, ou seja, determinadas instituições livremente construídas por grupos formais, que são mais do que uma forma de ampliar os poderes populares dos oprimidos e explorados, pois são uma forma de conter as insatisfações destes e pulverizar a participação e lutas sociais, retirando, com isso, o caráter revolucionário e classista destas e transformando-as em atividades por interesses específicos de pequenos grupos.

Assim, se por um lado existem ONGs voltadas ao conservadorismo e à manutenção do *status quo*, que se integram aos processos de regulação social prestando serviços assistencialistas, por outro, também há ONGs que valorizam as lutas populares e os mecanismos de participação política de populações locais. Segundo Meksenas

(2002), essas últimas vinculam-se aos projetos de emancipação social, pois enfatizam os laços de solidariedade sem cair no assistencialismo, almejam uma sociedade diferente da atual e possuem orientação ideológica e matrizes discursivas definidas, as quais são identificadas por Scherer Warren (1994) como neomarxistas, neoanarquistas, teologia da libertação e articulistas.

1) As neomarxistas são organizadas com o objetivo de contribuir na educação das classes trabalhadoras, formando a consciência de lideranças políticas. Apresentam-se como órgãos consultivos, de assessoria ou apoio às centrais sindicais, partidos de esquerda e movimentos populares;

2) As neoanarquistas concebem a emancipação social como um processo que ocorre no cotidiano, valorizam o poder local e de base e muitas vezes se confundem com os próprios movimentos sociais a que prestam assessoria;

3) As ligadas a teologia da libertação buscam a síntese da vida ética cristã com a análise marxista da sociedade, valorizam o saber popular no sentido atribuído por Gramsci, constituindo-se em centros de informação e formação, associadas a diversas pastorais da Igreja Católica;

4) E as articulistas são as que organizam projetos políticos definidos com o objetivo da expansão dos espaços-democráticos populares. Aparecem como agências de mediação dos movimentos sociais com o Estado e buscam garantias à autonomia e às conquistas dos primeiros. Também realizam fóruns, conselhos e seminários como estratégia de divulgação, ampliação e politização das questões de fundo étnico, sexual, de comunicação ou social, que se transformam em temas da sociedade civil.

Não obstante as particularidades de cada uma, Scherer Warren (1994) afirma que essas ONGs possuem em comum a busca pela realização de utopias que valorizam a democracia como síntese de uma maior igualdade econômica com liberdade política.

Ocorre que há diferentes noções de democracia, mas desde o século XIX ela foi tratada como uma ampliação dos princípios constitucionais e não como expansão do poder popular. Com isso, nos países capitalistas foi prevalecendo o sistema de democracia representativa e liberal, cujo ponto central é

limitar o poder arbitrário do Estado a fim de proteger o indivíduo e a “sociedade civil” das intervenções indevidas deste. Mas nada se diz sobre a distribuição do poder social, quer dizer, a distribuição do poder entre as classes. Na realidade, a ênfase desta concepção de democracia não se encontra no poder do povo, mas sim em seus direitos passivos, não assinala o poder próprio do povo como soberano, mas sim, no melhor dos casos, aponta para proteção de direitos individuais contra a ingerência do poder de

outros. De tal modo, esta concepção de democracia focaliza meramente o poder político, abstraindo-o das relações sociais ao mesmo tempo em que apela a um tipo de cidadania passiva na qual o cidadão é efetivamente despolitizado. (WOOD, 2007, p. 382).

Assim, “se por democracia entendermos, tal como indica a sua significação literal, o poder popular ou o governo do povo” (Wood, 2007, p. 382), a democracia representativa e liberal não representa uma democracia efetiva, visto que “não há democracia efetiva onde existe excessiva desigualdade material entre os cidadãos. Essa desigualdade material, econômica, impede inclusive que haja uma democracia política efetiva” (COUTINHO, 2002, p. 20).

A democracia não é um sistema político entre tantos, mas é, conforme Semeraro (2002), a prática específica pela qual o povo se institui como sujeito. Nela, os indivíduos se tornam sujeitos públicos enquanto seres políticos ativos e se transformam em seres socializados porque desenvolvem relações sociais e responsabilidades coletivas.

No âmbito das ONGs, não podemos negar a relevância de determinados trabalhos, projetos que visam contribuir com o desenvolvimento da cidadania e o avanço da democracia, porém, em sua grande maioria, são focalizados, fragmentados e limitados, por prevalecer a perspectiva do desenvolvimento comunitário, além de também serem instáveis por dependerem de financiadores e de profissionais voluntários, embora agreguem profissionais com vínculos empregatícios.

O fato é que, independentemente da heterogeneidade de perfis (cidadãs, caritativas, desenvolvimentistas e ambientalistas), é essencial destacarmos que as ONGs “não são entidades da democracia representativa: o princípio eletivo não se aplica aqui, tampouco podem expressar a soberania política do povo, visto o seu caráter particular” (LEHER, 2002, p. 194).

Desse modo, ao levarmos em consideração a noção de democracia representativa podemos dizer que essas organizações não se configuram, em si, espaços de ampliação da democracia porque seus representantes não foram eleitos pela sociedade, não cabendo a elas garantir direitos sociais e sim ao Estado.

E ao levarmos em consideração a noção de democracia efetiva, isto é, governo do povo, também não podemos tomar as ONGs, em si, como espaços de ampliação da democracia, uma vez que não expressam a soberania política popular. Mas podemos

dizer que uma parcela delas configura-se em espaço de luta pela ampliação da democracia.

O problema é que as próprias ONGs identificadas como cidadãs, apesar de mobilizarem a sociedade e cobrarem do Estado responsabilidades para com as questões sociais, e por isso mesmo terem o que Montaño (2002) chamou de “intenção progressista”, incentivam a luta pela proteção de direitos sociais contra a ingerência do poder de outros e não a luta pelo governo popular como soberano. Com isso contribuem mais com a versão mais branda da democracia liberal (cuja ênfase não se encontra no poder do povo, mas sim em seus direitos passivos) do que com a hegemonia das classes subalternas.

A verdade é que a luta pelo governo popular é condição para a mudança e a organização da hegemonia dos setores populares. Ao passo que a hegemonia dos setores populares é condição *sine qua non* para uma efetiva democracia.

Obviamente que a sociedade civil tem o dever de contribuir para o enfrentamento das problemáticas sociais, no entanto há que se analisar o tipo de contribuição que vem se dando no âmbito das ONGs.

Um levantamento realizado pela ABONG no ano de 2004 sobre o perfil das 262 ONGs associadas a ela, com respostas múltiplas, revelou que 57,43% das ONGs brasileiras atuam na Região Nordeste, 46,04% na Região Sudeste, 33,66% na Região Norte, 26,73% na Região do Centro-Oeste e 25,74% na Região Sul. As áreas temáticas por elas priorizadas distribuem-se da seguinte maneira: educação 47,03%, organização popular/participação popular 40,59%, justiça e promoção de direitos 29,70%, fortalecimento de outras ONGs/movimentos populares 26,73%, relação de gênero e discriminação sexual 26,24%, trabalho e renda 23,27%, saúde 22,28%, meio ambiente 20,30%, entre outras.

Landim (1993), pautada em sua própria experiência junto às ONGs, afirma que nelas circulam valores variados, não só de caridade e altruísmo, mas também de militância.

O fato é que as ONGs não são um bloco homogêneo. Há uma diversidade de ações, de discursos, de perfis, de objetivos e posicionamentos políticos. Tornando oportuna uma passagem de Meksenas (2002, p. 158) que destaca as ambigüidades e distinções entre tais entidades.

As ONGs estabelecem relações ambíguas (...). Possuem caráter assistencialista ou político, privatista ou social, dependendo tal caráter do modo como se relacionam com as classes trabalhadoras. O caráter progressista – político, social, econômico ou cultural – ganha relevância quando as ONGs visam expandir as lutas por direitos e a participação ao nível de emancipação social. Por outro lado, são conservadoras – assistencialistas e privatistas – quando os seus projetos, na verdade, correspondem aos da burocracia estatal ou dos grandes grupos econômicos. Nesse caso, tornam-se apêndices do Estado ou do mercado no seio da sociedade civil e por isso se voltam aos princípios da regulação social.

No que se refere aos aspectos jurídicos, Barbosa e Oliveira (2004) afirmam que as ONGs podem pleitear a obtenção de determinados títulos ou qualificações, como o título de utilidade pública, qualificação como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, entre outros. As autoras explicam que para uma entidade receber a qualificação de OSCIP, por exemplo, seus objetivos sociais devem abranger pelo menos um dos critérios estabelecidos na Lei nº 9.790/1999, quais sejam:

- promoção da assistência social;
- promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico;
- promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação de que trata esta lei;
- promoção gratuita da saúde, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta lei;
- promoção da segurança alimentar e nutricional;
- defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável;
- promoção do voluntariado;
- promoção do desenvolvimento econômico e social e do combate à pobreza;
- experimentação, não lucrativa, de novos modelos socioprodutivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito;
- promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar;
- promoção da ética, da paz, da cidadania e dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais;
- estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, promoção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos que digam respeito às mencionadas (BARBOSA E OLIVEIRA, 2004, p. 108-109).

Apesar de a maioria das ONGs se identificarem com um desses critérios, ou até mesmo mais de um, apenas as que pleiteiam esse título recebem a qualificação de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, a fim de obterem reconhecimento formal e credibilidade. Até porque as que buscam tal qualificação sabem que ajustar-se a um dos critérios é necessário, mas não o suficiente para a qualificação como entidade de caráter público. “A lei exige que os estatutos disponham expressamente sobre a observância dos princípios legais, a adoção de práticas de gestão

transparente, a constituição de um conselho fiscal, a destinação do patrimônio a entidade congênere, a submissão à prestação de contas” (Ibidem, p. 109). O que implica que nem toda ONG é, necessariamente, uma OSCIP.

Coelho (2001) indica que a legislação reguladora das ONGs proporciona-lhes subvenções e isenções de taxas e impostos. A Constituição Federal do Brasil (1988), por exemplo, diz o seguinte em seu Artigo 150:

Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, ao Distrito Federal e aos municípios: VI – instituir impostos sobre: c) patrimônio, renda ou serviços de partidos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei. (Art. 150, inciso VI, alínea c).

Ainda que este trabalho esteja focado no Brasil, não é demais lembrarmos que em Portugal, por exemplo, além de isenções fiscais, as ONGs ganham certos benefícios. Como informa Barroco (2000), desde 1977 o Art. 10 do Decreto-Lei n° 460/77 estabelece alguns privilégios para determinadas organizações portuguesas que prestam serviços à comunidade, por serem definidas como pessoas coletivas de utilidade pública. São elas: a) isenção de taxas de televisão e rádio; b) sujeição à tarifa aplicável aos consumos domésticos de energia elétrica; c) escalão especial no consumo de água, nos termos que vierem a ser definidas por portaria do Secretário de Estado dos Recursos Hídricos e Saneamento Básico; d) tarifa de grupo ou semelhante, quando exista, no modo de transporte público estatizado; e) isenção das taxas previstas na legislação sobre espetáculos e divertimentos públicos; f) e publicação gratuita no Diário da República das alterações dos estatutos.

A isenção de taxas tanto no exterior como no Brasil também leva empresas privadas, inclusive multinacionais, a criarem ou se articularem a ONGs e a entidades filantrópicas. Com isso, ao mesmo tempo em que realizam ações sociais, ditas “solidárias”, assumindo o que denominam de “responsabilidade social” ou “cidadania empresarial”, possuem grandes abatimentos nos impostos de renda. Além disso, com os lucros de seus produtos, geralmente identificados com selos que simbolizam as ações sociais, as empresas que entram nessa lógica da “responsabilidade social” contribuem com seu próprio *marketing*. Assim sendo, junto à sociedade civil organizada faz-se presente, também, uma política dirigida ao mercado. “A questão das isenções deve ser tratada então como uma modalidade de financiamento público às entidades, para

consecução de políticas públicas, responsabilidade primeira do Estado” (GOMES, 1999, p. 102).

Vale ressaltar, também, que muitas pessoas confundem as ONGs com os movimentos sociais. Mas os movimentos sociais, conforme Scherer-Warren (1999, p. 15), são “um conjunto mais abrangente de práticas sociopolítico-culturais que visam a realização de um projeto de mudança (social, sistêmico ou civilizatório), resultante de múltiplas redes de relações sociais entre sujeitos e associações civis”.

Gohn (2000) identifica algumas diferenças básicas entre as ONGs e os movimentos sociais:

As organizações são institucionalizadas, os movimentos não. Elas podem ter sistemas de relações internas informais, pouco burocratizadas, mas precisam ser, no mínimo, eficientes. Elas têm de se preocupar com a perenidade para sobreviver, e ter um cotidiano contínuo. Os movimentos não; eles têm fluxos e refluxos, não são exatamente estruturas funcionais. São aglomerados polivalentes, multiformes, descontínuos, pouco adensados, não necessitam compromisso com a eficácia operacional, a não ser algum tipo de resultado para suas bases. Eles não têm de fazer balancetes, prestar contas ou pagar funcionários. As ONGs têm tudo isso no seu cotidiano; seus orçamentos ocupam a maior parte do tempo dos dirigentes. Em síntese, a lógica que preside as ONGs tem de se basear na ação racional. Os movimentos sociais são um misto de não-racional/racional e até de irracional em certos momentos. (GOHN, 2000, p. 49).

A autora afirma que alguns estudiosos datam o surgimento das ONGs no Brasil desde a época da Colônia, pois referem-se aos trabalhos de grupos religiosos caritativos, de difícil comparação com as ONGs atuais porque a Igreja e o Estado não eram separados por lei. Embora tenha havido articulações entre grupos religiosos e determinadas ONGs, estas organizações nascem mesmo é no século XX, quando o Estado passa a ter um papel central no desenvolvimento das nações.

2.2 Trajetória histórica das ONGs no Brasil

A expressão ONG (Organização Não-Governamental), segundo Landim (1993) e Gohn (2000), foi criada pela Organização das Nações Unidas – ONU, na década de 1940, para designar entidades não-oficiais que recebiam ajuda financeira de órgãos públicos para executar projetos de interesse social, dentro de uma filosofia de trabalho denominada desenvolvimento de comunidade.

Essa perspectiva de desenvolvimento de comunidade surge na América Latina como parte de uma estratégia mais ampla do sistema capitalista, que buscava a superação da pobreza, do atraso e subdesenvolvimento do chamado “Terceiro Mundo”. Trata-se do “Nacional Desenvolvimentismo” (1930-1964), cujas políticas desenvolvimentistas eram propugnadas por organismos internacionais como: ONU, OEA, CEPAL, BID, FMI, visando o progresso e a modernização da sociedade, sobretudo pela via do crescimento econômico.

Segundo Wanderley (1998), na perspectiva desenvolvimentista desenvolver-se significava atingir o modelo das sociedades desenvolvidas ou sociedades modernas e crescimento econômico estava fundamentalmente relacionado à aceleração da industrialização que, por sua vez, eliminaria o atraso e a pobreza. Apontava-se para a possibilidade de mudanças estruturais e por isso uma das metas era mobilizar vários grupos da sociedade para se organizarem em torno da bandeira das reformas de base, agrária, urbana, tributária, entre outras.

Na realidade, essa estratégia de desenvolvimento também se devia ao temor do comunismo, pois, com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o cenário internacional vivia o que ficou conhecido como Guerra Fria, uma fase da história em que se contrapunham dois blocos de países, os capitalistas, liderados pelos Estados Unidos, e os socialistas, liderados pela União Soviética.

Enquanto os EUA se preocupavam com o perigo de uma possível supremacia mundial soviética num dado momento futuro, Moscou se preocupava com a hegemonia de fato dos EUA, então exercida sobre todas as partes do mundo não ocupadas pelo Exército Vermelho (HOBSBAWM, 1995, p. 231).

Em vista disso, para o sistema capitalista era imprescindível que os países mais desenvolvidos contribuíssem com o avanço dos denominados países subdesenvolvidos. No âmbito social, uma das estratégias era financiar ações comunitárias e incentivar movimentos de promoção social nos países do chamado “Terceiro Mundo”. Para tanto, as agências de cooperação internacional, originárias de países dos Estados Unidos e de parte da Europa,

necessitavam de parceiros locais que fossem capazes de formular projetos, acompanhar a sua execução e prestar contas. Necessitavam de contrapartes com personalidade jurídica, um mínimo de estrutura administrativa e uma afinidade de propósitos. Não tinham como chegar direta e regularmente aos movimentos sociais, pois estes, justamente, careciam de estabilidade institucional. E assim surgiram as ONGs latino-

americanas, num jogo de reforços mútuos, como parceiras de cooperação internacional no apoio às ações comunitárias e aos movimentos de promoção social (FERNANDES, 1994, p. 80).

O termo ONG foi, assim, importado das agências de financiamento (ONGs de 1º mundo) que, inicialmente, as denominava de ONGDs (Organizações Não-Governamentais de Desenvolvimento); mas, para os latino-americanos tornaram-se conhecidas como “Centros Populares” e só posteriormente é que o universo dessas organizações se ampliou na América Latina, adotando-se a expressão ONG.

Ocorre que, ao revisitar essa conjuntura, Fernandes (1987) explica que o Nacional Desenvolvimentismo foi uma forma de desenvolvimento capitalista dependente e subdesenvolvido para a América Latina que, embora tenha elevado a economia e feito avançar a industrialização e a urbanização, levando os países latino-americanos a saltarem da periferia para semi-periferia do capitalismo mundial, fez com que o processo de modernização desses países permanecesse na condição de dependência externa, sobretudo por não ter promovido um processo de industrialização orgânico, uma autonomização do Estado nacional em relação ao poder dos países mais desenvolvidos e uma independência da sociedade civil.

Aliás, as contradições advindas dessa conjuntura geraram “aumento da inflação, arrocho salarial, movimentos reivindicatórios da classe operária por melhores condições de trabalho e salários” (Wanderley, 1998, p. 23), entre outras coisas.

Diante desse contexto, as Organizações Não-Governamentais continuaram a surgir na América Latina buscando contribuir com o desenvolvimento do sistema capitalista por meio do abrandamento das questões sociais advindas deste mesmo sistema. Com isso, apaziguavam-se os conflitos sociais e evitavam-se as manifestações e possíveis avanços no sentido de um modelo alternativo de sociedade, o socialismo.

De um total de 4.327 ONGs latinas analisadas por Fernandes (1994), 32% emergem nessa conjuntura desenvolvimentista (desse percentual 17% tem raízes entre as décadas de 1950 e 1960 e 15% distribuem-se de maneira regular pelas décadas anteriores) e os restantes 68% aparecem depois de 1975.

No Brasil, as ONGs são um fenômeno mais recente, “nascem calcadas no modelo norte-americano e dentro de circuitos de cooperação global” (NAVES, 2005, p. 570). Embora as entidades assistenciais ou filantrópicas presentes entre os anos de 1960 e 1970 não se autodenominassem ONGs, Landim (1993) afirma que muitas delas foram se autodenominando organização não-governamental a partir da década seguinte.

Conforme a autora, ainda que o termo ONG tenha se popularizado entre as próprias organizações nos anos de 1980, muitas ONGs brasileiras já existiam nas décadas de 1960 e 1970. Elas apenas não tinham um nome que as reconhecesse conjuntamente, o que faz com que autores como Gohn (2000) afirmem que as ONGs brasileiras só nascem nos anos de 1980. Quando, de fato, o que ocorre nesse período é a adoção do termo que lhes conferem uma identidade.

As ONGs pioneiras deste país surgem, então, no contexto da ditadura militar, período em que já vigorava uma nova estratégia de desenvolvimento latino-americana, a “Autoritária Modernizante” (1964-1978), a qual dava continuidade ao crescimento econômico advindo do Nacional Desenvolvimentismo, mas gerava uma profunda repressão política e cultural, excluindo as classes populares e até mesmo as tradicionais autoridades religiosas, como as da Igreja Católica, “fora dos círculos mais íntimos do poder” (FERNANDES, 1994, p. 36). Não por acaso, várias das ONGs que emergem após os anos de 1970 possuíam, não só financiamentos internacionais, mas também, “o apoio de alas progressistas da Igreja Católica, que reviu suas posições quanto à organização da população para participar de movimentos e mobilizações conscientizadoras” (GOHN, 2000, p. 12). Esse apoio ocorre, sobretudo, a partir do movimento inspirado pela Teologia da Libertação⁴ e da criação das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, objetivando difundir “nos meios católicos a crença genuína de que se as pessoas pensarem juntas serão capazes de transformar a si próprias, a Igreja e o mundo” (FERNANDES, 1994, p. 39).

A finalidade da repressão imposta pelos militares com o golpe que instalou o regime ditatorial no Brasil, a partir de 1964, era, nos termos de Paulo Netto (2002, p. 16), de uma “contra-revolução preventiva”. Ou seja, “adequar os padrões de desenvolvimento nacionais e de grupos de países ao novo quadro (...) de internacionalização do capital; golpear e imobilizar os protagonistas habilitados a resistir a esta reinserção mais subalterna no sistema capitalista” (Ibidem) e frear os mais variados movimentos sociais que se posicionavam em defesa de um modelo alternativo de sociedade.

⁴ A *Teologia da Libertação* nasceu na década de 1970 e, segundo Mondin (1980, p. 25), significa “um movimento teológico que quer mostrar aos cristãos que a fé deve ser vivida numa práxis libertadora e que ela pode contribuir para tornar esta práxis mais autenticamente libertadora”. A libertação a que se refere é a libertação dos oprimidos e por isso a corrente marxista foi tomada como instrumental predominante. Não obstante, a fé em Deus permaneceu o sentido último da teologia.

No período ditatorial os movimentos sociais foram violentamente reprimidos, pois expressavam um novo modelo de ação social pautado na luta pela mudança do regime político brasileiro e no desejo de construir uma sociedade mais democrática e justa, isto é, com mais liberdade política e igualdade social. Sob o peso das pressões, prisões, torturas e homicídios, as reivindicações dos sujeitos políticos dos movimentos sociais voltados à hegemonia dos setores populares representavam uma ameaça ao sistema capitalista, principalmente quando defendiam idéias socialistas. Por isso mesmo tais movimentos tiveram um papel significativo nesse cenário de turbulências, assim como as ONGs que os apoiavam ou assessoravam.

No que diz respeito a essas ONGs que atuavam com serviços, assessorias ou apoio aos movimentos populares, Landim (1993) afirma que elas eram mais conhecidas como Centros Populares. Como exemplo dessas organizações, as quais surgem no final da década de 1960 e no decorrer de toda a década de 1970, a autora menciona, entre outras, as seguintes:

- SPEP (Seminário Permanente de Educação Popular - FIDENE), fundado em 1969 no estado do Rio Grande do Sul;
- PATAC (Programa de Ampliação da Técnica Adaptadora nas Comunidades), fundado em 1970 no estado da Paraíba;
- MOC (Movimento de Organização Comunitária), fundado em 1970 no estado da Bahia;
- CPV (Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro), fundado no início da década de 1970 no estado de São Paulo;
- CLF (Centro de Cultura Luis Freire), fundado em 1972 no estado de Pernambuco;
- FUNDIFRAM (Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco), fundado em 1972 no estado da Bahia;
- ADITEPP (Associação Difusora de Treinamentos e Projetos Pedagógicos) fundada em 1972 no estado do Paraná;
- CEM (Centro de Estudos Migratórios), fundado em 1973 no estado de São Paulo;
- NOVA (Nova, Pesquisa, Assessoramento e Avaliação em Educação), fundada em 1973 no estado do Rio de Janeiro;
- ESPLAR (Centro de Pesquisa e Assessoria Esplar), fundado em 1974 no estado do Ceará;

- CEDOP-NDP (Centro de Documentação e Pesquisa/Núcleo de Documentação Popular), fundado em 1974 (CEDOP) e em 1982 (NDP). Não há informação do local da fundação;
- CEAS (Centro de Estudos de Ação Social), fundado em 1975 no estado da Bahia;
- CEPIS (Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae), fundado em 1977 no estado de São Paulo;
- SPDDH (Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos), fundada em 1977 no estado do Pará;
- CEAS-URB (Centro de Estudos e Ação Social Urbano de Pernambuco), fundado em 1979 no estado de Pernambuco como filial do CEAS da Bahia, mas em 1990 torna-se autônomo;
- CDDH/P (Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis), fundado em 1979 no estado do Rio de Janeiro;
- CEDAC (Centro de Ação Comunitária), fundado em 1979 no estado do Rio de Janeiro;
- GEA (Grupo de Estudos e Assessoria Agrária), fundado em 1979 no estado do Rio Grande do Sul;
- SMDDH (Sociedade Maranhense de Defesa dos Direitos Humanos), fundada em 1979 no estado do Maranhão;

A existência dessas organizações mais preocupadas em assessorar ou apoiar os movimentos sociais revela que nem todas as ONGs nascem com a intenção de contribuir com o desenvolvimento comunitário, a fim de fazer avançar os países subdesenvolvidos do sistema capitalista, mas sim com o intuito de oporem-se as injustiças sociais decorrentes daquela conjuntura.

Quanto às ONGs mais comprometidas com a orientação cristã ou a promoção social dentro de um viés de modernização da sociedade capitalista. Landim (1993) cita, entre outras, as seguintes:

- CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento), fundado em 1969 no estado de São Paulo;
- ISER (Instituto de Ensino da Religião), fundado em 1970 no estado do Rio de Janeiro;
- CESE (Coordenadoria Ecumênica de Serviços), fundada em 1973 no estado da Bahia;
- Ação Cristã Pró-Gente, fundada em 1973 no Distrito Federal;
- IPEN (Instituto de Pesquisa das Culturas Negras), fundado em 1975 no estado do Rio de Janeiro;

- TAPS (Associação Brasileira de Tecnologia Alternativa na Promoção da Saúde), fundada em 1976 no estado de São Paulo;
- CJC (Centro Josué de Castro), fundado em 1979 no estado de Pernambuco;
- CTI (Centro de Trabalho Indigenista), fundado em 1979 no estado de São Paulo;

Essas ONGs, ao contrário daquelas articuladas aos movimentos sociais, tinham sim a intenção de contribuir com o desenvolvimento comunitário, a fim de fazer avançar os países subdesenvolvidos do sistema capitalista, seja amenizando os problemas sociais a partir de uma perspectiva assistencialista e altruísta, seja prestando serviços de utilidade pública.

Após as fases turbulentas de repressão às oposições, da reorganização econômica que culminaram com o Ato Institucional número 5 – AI-5, de dezembro de 1968 e do aparecimento das primeiras ONGs brasileiras, o regime parecia estabilizado como sistema político. Conforme Kucinski (2001), após 1974 o país era dirigido por uma nova classe de tecnocratas civis e militares, que comandavam não apenas o aparelho do Estado, mas também as gigantescas empresas estatais. A ditadura se sustentava numa aliança de três grupos de interesses bem definidos, chamados de tripé econômico: os empresários nacionais, os empresários estrangeiros e o Estado, os quais promoveram o crescimento acelerado, característico do “milagre” econômico. Esse período

criava continuamente novos empregos, permitindo a ascensão da classe média e de setores do operariado, o que legitimava o regime na prática. (...) A expansão do mercado amenizava a concorrência entre empresas do mesmo setor. Tudo isso facilitava a coexistência de grupos políticos dirigidos pelas famílias tradicionais, as oligarquias que em nível regional eram rivais entre si. Nos subterrâneos do regime ainda se empregavam formas bárbaras de repressão contra militantes de grupos políticos clandestinos, alguns deles adeptos da luta armada contra a ditadura (KUCINSKI, 2001, p. 10).

No entanto, embora a ditadura militar parecesse estabilizada, a partir de 1978 os militares se vêem pressionados a promover uma abertura democrática e em 1985 a ditadura encontra seu fim, registrando um dos mais importantes períodos da história brasileira. Segundo Kucinski (2001), o fim da ditadura militar é marcado pelas origens da proposta de abertura política, pelo colapso do “milagre econômico” (sobretudo devido à crise do preço do petróleo), crise institucional e militar, luta em defesa da democracia, campanha de anistia, greves do ABC, surgimento do novo sindicalismo e o movimento pelas eleições diretas para presidente.

A redemocratização do Brasil vem acompanhada da expansão de uma nova estratégia de desenvolvimento do capitalismo para América Latina. Após o “Nacional Desenvolvimentismo” e o “Autoritarismo Modernizante” é posto em prática uma nova estratégia do capitalismo, o “Neoliberalismo”. (Por ainda estar em vigor, abordaremos melhor o neoliberalismo em outro tópico deste capítulo).

Durante as décadas de 1980 e 1990, o chamado “discurso único” propôs o fim da utopia socialista e, assim, dos embates ideológicos (o “fim da história”), com a hegemonia absoluta do mercado, entendido como entidade quase metafísica. Trata-se de uma retomada da concepção inaugurada por Adam Smith, na Inglaterra, no séc. XIII. Nessa visão, o “mercado” das trocas financeiras e comerciais é visto como harmonizador ou catalisador “automático” de todos os interesses dos indivíduos, o lócus principal da conciliação do conjunto de interesses individuais. Porque Adam Smith preconizava a não regulamentação do mercado, foi chamado de “liberal”. Daí a retomada de seus princípios ser conhecida como “neoliberalismo” (NAVES, 2005, p. 565).

Petras (1999, p. 44) assinala que o ponto de partida para o desenvolvimento das ONGs ocorre quando “os setores mais perceptíveis das classes dirigentes neoliberais perceberam que suas políticas estavam polarizando a sociedade e provocando um descontentamento social de grandes proporções”. Em decorrência, assevera que no início da década de 1980 os políticos neoliberais começaram a financiar e promover uma estratégia paralela nos Estados Unidos, Europa e América Latina, a partir de organizações “comunitárias de base” (“*grass roots*”), com uma ideologia antiestatal para intervir nas classes potencialmente conflitantes.

Para o autor, na década de 1990 havia milhares dessas organizações descritas como “não-governamentais” e financiadas por fontes neoliberais a fim de estagnar e não apoiar os movimentos sociais que se chocavam com os governos. Contudo, explica que foram as ações assistencialistas da década de 1970, a exemplo da distribuição de sopões, apoio humanitário às vítimas das ditaduras militares, entre outras, que geraram uma imagem favorável delas, até mesmo entre os setores da esquerda. Ele enfatiza, ainda, que as limitações dessas organizações já eram evidentes naquela época, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que atacavam as violações dos direitos humanos, praticadas pelas ditaduras locais, raramente denunciavam os seus patrocinadores norte-americanos e europeus que as financiavam e aconselhavam. Não havia esforço sério para ligar as políticas econômicas neoliberais às violações dos direitos humanos, pois os patrocinadores limitavam a esfera da crítica e das ações das ONGs em prol dos direitos humanos.

Conforme Gohn (2000), ao longo dos anos de 1980, com a transição democrática, os movimentos foram mudando as posturas combativas e passaram a ser interlocutores privilegiados com o Estado.

Fatores externos, como a queda do muro de Berlim, em 1989, e o fim do chamado “Socialismo Real” agravaram a crise dos movimentos sociais e isso implicou mudanças nos rumos de determinados movimentos e ONGs, que, de modo geral, redefiniram a direção dos seus projetos éticos-políticos por deixarem de acreditar num modelo de sociedade alternativo ao capitalismo. Nos anos de 1990 os movimentos e as ONGs progressistas que sobreviveram à sua crise interna começaram a querer participar das políticas públicas, criando uma nova forma de participação, a pública não-estatal.

Diante desse contexto, Petras (1999), Gohn (2000) e Montaña (2002), afirmam que a diminuição dos movimentos sociais foi proporcional ao crescimento de redes de organizações não-governamentais voltadas para o trabalho em parceria com as populações pobres ou fora do mercado formal de trabalho. De tal modo que, no início dos anos de 1980, muitas ONGs disputavam diretamente com os movimentos sociopolíticos o engajamento e a fidelidade dos líderes locais e das comunidades militantes. Nos locais em que havia movimentos organizados, o novo paradigma de ação social gerou redes de poder social local, compostas pelos líderes dos antigos movimentos, que passaram a atuar como assalariados num campo de trabalho pouco preocupado com as questões ideológicas ou políticas partidárias e mais preocupado com a eficiência das ações, com o êxito dos projetos, pois disso dependia a sua continuidade e, portanto, os empregos dos líderes comunitários.

Em alusão aos locais em que não havia movimentos organizados, Gohn (2000) esclarece que os novos programas sociais de parceria se implantam não como direitos, mas como prestação de serviços, ocorrendo, muitas vezes, uma despolitização do conteúdo político da questão; portanto, “retrocedendo à problemática da cidadania de seus termos coletivos para antigos patamares da cidadania individual” (GOHN, 2000, p. 37). Em outras palavras, “a contestação do discurso hegemônico começou a se dar no âmbito dos direitos humanos universais, a luta social perdeu o enfoque capital-trabalho” (NAVES, 2005, p.570).

Segundo Lyra (2005), as mudanças conjunturais fizeram com que as organizações não-governamentais redefiniram seus discursos a partir de uma certa “conversão” de valores, uma vez que passam da idéia de revolução dos anos de 1960

para idéia democrática nos anos de 1980. Muitas, a exemplo das que ela pesquisou na região metropolitana da cidade do Recife – PE,

possuem em comum a elaboração de uma crença na autonomia do indivíduo para transformação social. Assim, a visão de empowerment (empoderamento) é compartilhada: “levantar-se puxando os cordões dos próprios sapatos” e/ou “cada ser em si possui o dom de ser capaz e ser feliz” (...) A idéia de autonomia, de empowerment do indivíduo pode ser compreendida nesse contexto, em que são produzidas fantasias mobilizadoras que permitem o funcionamento das instituições, o ir “tocando em frente”. (LYRA, 2005, p. 142 e 144).

Diante de várias matrizes de pensamento e da ação dessas ONGs, a autora apresenta uma visão crítica acerca dos discursos das organizações que produzem o que ela define de fantasias mobilizadoras, onde há o fortalecimento do indivíduo. “O que significa quebrar com a tradição marxista do coletivo (classe, partido). O ator coletivo é importante, mas há um resgate da individualidade”. (Idem, p. 117).

Assim, as ONGs se afirmam e se popularizam de maneira mais densa “a partir da década de 1980 e ganham importância mundial no decênio seguinte, sobretudo após a Eco-92” (MATOS, 2005, p. 23). A ECO 92, também chamada de Conferência Rio 92, ocorreu no Rio de Janeiro no ano de 1992 e, de acordo com Wendhausen (2003), foi um megaevento que contou com a realização do Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais, ocupando expressivos espaços na mídia, o que gerou uma série de oportunidades e, ao mesmo tempo, revelou a complexidade e diversidades do universo das ONGs.

Esse megaevento, marco da importância das ONGs no Brasil, ocorre no mesmo período em que a política neoliberal começa a ganhar terreno no país. Nesse sentido, compreender o movimento dessas organizações também requer um olhar atento às contradições do contexto neoliberal, tendo em vista que reflete um momento de complexos desafios, sobretudo diante do processo de reorganização do capital em detrimento dos direitos sociais, fator determinante no aprofundamento das múltiplas expressões da questão social.

2.3 As ONGs e a hegemonia neoliberal

A globalização vem sendo tomada como o processo gerador do grande momento de reflexividade que se vive na contemporaneidade, sobretudo por retratar as contradições de um cenário que adotou a política neoliberal como estratégia hegemônica de sustentação do sistema capitalista.

Embora se diga que o fenômeno globalizador não é algo novo, uma vez que as grandes navegações dos séculos anteriores já possibilitavam conexões comerciais globais, o fenômeno globalização, abordado nos tempos atuais, apresenta diferenças incomparáveis, sobretudo por causa da maior rapidez nas relações internacionais, comerciais ou não, numa escala nunca antes alcançada. Conforme Ianni (1996), trata-se de um novo “ciclo” da história, pois o que está em causa quando se fala de globalização é uma ruptura histórica de amplas proporções, com implicações epistemológicas que exigem reflexões. O autor esclarece que a globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedade, culturas e civilizações. Assinala a emergência da sociedade global, como uma totalidade abrangente, complexa e contraditória.

Dale (2004, p. 436), objetivando superar visões puramente economicistas acerca da globalização, a define como 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”. Contudo, não deixa de enfatizar que o lucro permanece o motor de todo o sistema.

Assim, independentemente das denominações aplicadas ao processo de globalização, reestruturação da economia capitalista mundial, mundialização, restauração do capital, ou simplesmente globalização, entendemos que esse processo busca fornecer as bases de sustentação para que o padrão societário capitalista se fortaleça frente à crise deflagrada nas três últimas décadas do século XX, a qual perpassa todas as esferas da vida, constituindo-se numa crise global da sociedade contemporânea, cujas conseqüências recaem sobremaneira na classe trabalhadora.

A mencionada crise se destaca por ser orgânica ou estrutural, acompanhada de tensões civilizatórias.

Os fenômenos orgânicos diferem de *fenômenos conjunturais*, pois embora estes últimos dependam de movimentos orgânicos, seu significado não tem amplo alcance histórico, porque dão lugar a uma crítica política miúda, do dia-a-dia, que investe os pequenos

grupos de dirigentes e personalidades imediatamente responsáveis pelo poder, já os fenômenos orgânicos, dão margem à crítica histórico-social, que investe os grandes agrupamentos, acima das pessoas imediatamente responsáveis e acima do pessoal dirigente. (GRAMSCI, *apud* BRAGA, 1996, p. 208).

Daí, portanto, a expressão crise orgânica do capital, ou seja, uma crise de cunho histórico-social que, diferente dos fenômenos conjunturais, nasceu e se aprofundou acima do previsto pelos capitalistas, podendo ser considerada relativamente permanente. Por conseguinte, surgem variadas tematizações a respeito do seu principal desencadeador.

Segundo Braga (1996), muitos teóricos entendem que os fatores que a deflagraram estão intrínsecos ao modo de produção capitalista, todavia interpretados sob diferentes aspectos, tais como a crise do trabalho, da relação salarial, dos mercados de consumo de massas, etc. Outros, porém, a exemplo de Bresser Pereira (1998), tomam o crescimento do Estado com despesas no âmbito social como o grande desencadeador; ou ainda, as contradições gestadas em um quadro histórico determinado pelo acirramento do processo de luta de classes no período da Guerra Fria.

Ocorre que em meados de 1960 o capitalismo já dava alguns sinais da crise contemporânea, perceptíveis através dos decréscimos nas taxas de lucros dos países imperialistas, mas é nos anos de 1970 que ela se manifesta de fato. Assim, dentre as distintas interpretações destaca-se a crise dos mercados de consumo de massa, ou seja, a do modelo de produção fordista, por se entender que foi a partir dos excessos da produção em massa, geradores da queda da taxa de lucro, que se desencadearam outras crises, inclusive a do mundo do trabalho e a do Estado.

O fordismo pode ser entendido não apenas como um regime de acumulação rígido, mas como o padrão tecnológico ou a “estratégia de organização e racionalização da produção” (MATTOSO, 1995, p. 35) em massa do sistema capitalista, cujos produtos padronizados estavam atrelados à lógica taylorista de organização do trabalho, o qual visava à maximização do rendimento da mão-de-obra. Segundo Katz (1995), o caráter específico do controle patronal do processo de trabalho apareceu nitidamente com o taylorismo, quebrando o domínio artesanal e submetendo o processo de fabricação à autoridade indiscutível dos patrões, ocorrendo a transferência dos conhecimentos das operações e dos projetos à gerência.

O binômio taylorismo/fordismo, expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, vigorou na grande indústria praticamente todo século XX, sobretudo a partir da segunda década, baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada. (...) Era necessário racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores combatendo o “desperdício” na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, visando a intensificação das formas de exploração. Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades (ANTUNES, 2001, p. 36-37).

Acontece que o binômio taylorismo/fordismo chega à exaustão, pois não mais conseguiu responder às necessidades industriais favoráveis ao desenvolvimento capitalista. A ausência de consumo frente às mercadorias produzidas em massa, ou seja, ao seu excesso, acarretou a queda da taxa de lucro. Além disso, o ressurgimento de ações ofensivas no mundo do trabalho e o conseqüente transbordamento da luta de classes foram, conforme Antunes (2001), elementos decisivos da crise do regime de acumulação taylorista/fordista, que, na perspectiva do autor, é a expressão fenomênica da crise estrutural do capital, cujos traços mais evidentes são: a queda da taxa de lucro, a hipertrofia da esfera financeira, a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas, a crise do Welfare State e o incremento acentuado das privatizações.

Como é a taxa de lucro do mercado que move o sistema capitalista de produção; sua oscilação determina crises políticas, econômicas e sociais, exigindo do capital uma solução que reponha os níveis de acumulação e mantenha o sistema vigente. Nesse sentido, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo configuram um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação para ajustar estruturalmente o sistema capitalista e possibilitar a supremacia do mercado sobre a regulação.

A reestruturação produtiva surge como necessidade de superar a crise da fase fordista, substituindo ou adequando o padrão produtivo taylorista-fordista aos padrões flexíveis de acumulação (entre os quais se destaca o toyotismo) objetivando atender às demandas do mercado e, ao mesmo tempo, recuperar o aumento da taxa de lucro.

Nesse processo de reestruturação ocorre uma mutação no interior do padrão de acumulação, e não no modo de produção, uma vez que este permanece capitalista. É aí que surge o, então, toyotismo, definido por Antunes (1998) como um modelo japonês produtivo, que pode ser traduzido de forma lacônica como um padrão que recusa a

produção em massa e em série; a produção passa a ser mais heterogênea, específica e flexível, adequando-se à lógica do mercado; há uma inovação comercial, alterações nas formas de gestão e controle da força de trabalho, um avanço organizacional e tecnológico produtivo que cada vez mais substitui trabalhadores por máquinas (automação), contribuindo para o surgimento de intensas mudanças no interior do mundo do trabalho em prol do desenvolvimento produtivo, como a rotatividade de funções, polivalência, trabalho em equipe, terceirização, novas exigências de qualificação, precarização nas condições de trabalho, desemprego estrutural, além do discurso da “qualidade total”, que prega a qualidade na aparência das mercadorias, mas prima pela negação de sua durabilidade .

Ao analisar as transformações político-econômicas do capitalismo no final do século XX, Harvey (1996) afirma que os sistemas de produção flexível permitiram a aceleração do ritmo da inovação do produto, ao lado da exploração de nichos de mercado altamente especializados e de pequena escala, ao mesmo tempo, primavam pela redução da durabilidade desse produto, especialmente em setores como o têxtil e o do vestuário, por isso davam uma atenção muito maior às modas fugazes e as mobilizações de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. Até mesmo em setores de videogames e de programas de computador a meia vida dos produtos cai, porque de nada adiantaria reduzir o tempo de giro na produção se não se reduzisse o tempo de giro no consumo.

Embora o *toyotismo* não seja o único modelo de acumulação flexível, é considerado o mais importante. Além do Japão, Serra (2001) aponta as experiências do Norte da Itália, Suécia, Alemanha e Califórnia como exemplos principais deste tipo de acumulação. Segundo a autora, o modelo japonês é chamado de toyotismo porque surgiu na fábrica Toyota, e seu princípio básico é o *just in time*, isto é, melhor aproveitamento do tempo de produção.

No entanto, Antunes (2001) afirma que as novas pesquisas realizadas, especialmente na Inglaterra, mostram que nos exemplos de especialização flexível não necessariamente tem havido benefícios para o trabalho como se supõe; ao contrário, tem sido possível constatar exemplos crescentes de intensificação do trabalho nos locais em que o sistema *just in time* é implantado. “Desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada tornaram-se traços constitutivos dessa fase da reestruturação produtiva do capital” (ANTUNES, 2001, p. 34).

Quanto ao outro componente do processo de reorganização do capital, o neoliberalismo, nasceu logo depois da Segunda Guerra Mundial como uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. Segundo Anderson (1998), é originado do texto “O Caminho da Servidão”, de Friedrich August von Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O autor afirma que as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno com a chegada da crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. Enquanto Hobsbawm (1995) aponta os Estados Unidos como o maior dos regimes neoliberais, Anderson (1998) diz que o primeiro regime neoliberal surgiu na Inglaterra, no governo de Thatcher em 1979, e apenas um ano depois no governo de Reagan, nos EUA, países onde imperava o capitalismo.

O fato é que o neoliberalismo visa um Estado que não intervenha nas leis do mercado – um Estado mínimo – que possibilite as condições necessárias ao constante desenvolvimento do capitalismo, dentro de uma perspectiva de livre mercado e livre concorrência.

A idéia de liberdade do mercado inclui uma suposta igualdade de condições na relação capital/trabalho. É como se o trabalhador tivesse total liberdade de escolha, não podendo o capitalismo impor-lhe qualquer coisa, pois não dispõe de qualquer mecanismo para tanto. Além disso, ao Estado não cabe interferência, não se deve voltar à planificação político-econômica, pois uma intervenção deste tipo é tida como desvio tendente ao socialismo. Portanto, no bojo de tais argumentos o que cabe ao indivíduo é estar livre, livre no mercado, ou melhor, livre para o mercado (MARCONSIN e FORTI, 2001, p. 211).

O neoliberalismo consolida-se como projeto a partir do Consenso de Washington ou Consenso Neoliberal⁵, o qual é apontado por Santos (2002) como o

⁵ O *Consenso de Washington* ou *Consenso Neoliberal* é um conjunto de medidas - que se compõe de dez regras básicas - formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras baseadas em Washington, como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do *International Institute for Economy*, e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser “receitado” para promover o “ajustamento macroeconômico” dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades. As dez regras resumem-se em: disciplina fiscal; redução dos gastos públicos; reforma tributária; taxas de juros; taxas de mercado; abertura comercial; investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições; privatização das estatais; desregulamentação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; e direito de propriedade.

gerador das características hoje dominantes da globalização. Se por um lado o neoliberalismo “trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas (...) por outro lado, expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica” (GENTILI, 1996, p. 10). Tendo a redução dos gastos públicos como uma de suas principais metas, a política neoliberal aponta para desresponsabilização do Estado no âmbito social, incentivando política e financeiramente as ONGs a assumirem, em seu lugar, ações sociais nas áreas da saúde, assistência social e educação. As organizações não-governamentais passam, então, a ter funcionalidade à hegemonia neoliberal. Daí um grande crescimento de ONGs, das mais diversas e espalhadas em todo o mundo, no decorrer da década de 1990.

Com a crise do Welfare State e a derrocada do chamado “Socialismo Real”, a proposta neoliberal de um Estado mínimo avançou como um “processo de construção hegemônica, isto é, como uma estratégia de poder” (Ibidem, p. 09), que, embora se apresente de forma diferenciada perante as particularidades de cada país e de cada governo, também tem se implementado

através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitima as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem e devem ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades (GENTILI, 1996, p. 09).

Contudo, Santos (2002), ao identificar quatro formas de globalização, o localismo globalizado, o globalismo localizado, o patrimônio comum da humanidade e o cosmopolitismo, afirma que já se fala em “Pós-Consenso de Washington”, devido os conflitos no interior do campo hegemônico e das resistências do campo contra-hegemônico. Esse campo contra-hegemônico denota o somatório do que o autor denomina de patrimônio comum da humanidade e cosmopolitismo, duas das quatro formas de globalização por ele apontadas.

O patrimônio comum da humanidade consiste nas lutas transnacionais pela proteção e desmercadorização de recursos, entidades, artefatos, ambientes considerados essenciais para sobrevivência digna da humanidade e o cosmopolitismo é a organização transnacional da resistência de Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais

vitimizados pelas trocas desiguais de que se alimentam os localismos globalizados e os globalismo localizados. É nessa última forma de globalização – o cosmopolitismo – que ele inclui as ONGs, como se todas elas fossem contra-hegemônicas, o que é contestável, pois, como vimos, as ONGs possuem uma identidade multifacetada. Além disso, o próprio autor aponta como uma das exigências estratégicas do Consenso de Washington a expansão de um setor privado não lucrativo, o qual inclui as ONGs. Ou seja, se determinadas organizações surgem a partir da própria hegemonia neoliberal significa que nem todas são contra-hegemônicas, apenas uma minoria se apresenta resistente ao neoliberalismo.

Santos (2002) entende que a contra-hegemonia dessas e outras organizações ocorre na medida em que dão respostas locais a pressões globais. Algo que, de acordo com Oliveira (2004), afeta muito pouco o poder das empresas, das instituições supranacionais e das instituições estatais. Não obstante, considera contribuições importantes, posto que é preciso contestar sempre, criar novos campos de contestação e inventar novas organizações, até porque, “não estamos exatamente numa era pós-neoliberal. Ainda não” (OLIVEIRA, 2004, p. 11).

Enfim, tomados como respostas superficiais à crise, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo ocasionaram, de início, a estabilidade econômica, mas também, a desregulamentação dos fluxos de entrada e saída de capitais estrangeiros, a reforma dos sistemas financeiros nacionais, as privatizações, a abertura comercial, as intensas mudanças e precarizações no mercado de trabalho, a minimização das políticas públicas e, conseqüentemente, dos direitos sociais. Tais respostas, por não terem avançado no trato das demandas sociais, têm levado os governos neoliberais a assumirem uma “nova” direção no âmbito da gestão social, qual seja, recorre-se à “Terceira Via” que, de acordo com Antunes (2001, p. 99), é “a preservação do que é fundamental do neoliberalismo, dando-lhe um frágil verniz social-democrático cada vez menos acentuado”.

Diante desse cenário, os mecanismos de proteção social desenvolvidos para garantir a consolidação dos direitos de cidadania, através das políticas públicas, estão, indubitavelmente, enfraquecidos. Na verdade, na maioria dos países que adotaram a política neoliberal na América Latina os compromissos com os direitos sociais estão sendo desfeitos, pois “predominam políticas sociais residuais, causais, seletivas, focalizadas na pobreza extrema” (PEREIRA, 1999, p. 47), como forma de amortecer os

impactos da política neoliberal. Soma-se a isso, o fato de que as ONGs passaram a ser concebidas como “parceiras” do Estado, e para facilitar essa “parceria”, ou melhor, a minimização do Estado, este torna-se, sobretudo nos anos de 1990, alvo de variados projetos de reformas no âmbito social.

Mas antes de uma abordagem acerca dessas reformas no Estado brasileiro, pode-se adiantar que elas, bem como o ajuste e estabilização econômica – guiados pela lógica do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, no sentido de debelar a crise do capital – não demonstraram eficiência no desenvolvimento de um modelo que equalizasse crescimento econômico com prosperidade ou desenvolvimento social. Na realidade, enquanto processos inacabados trouxeram em contrapartida as crises nos Estados nacionais e no denominado mundo do trabalho, não superando, assim, os desajustes sociais que se manifestaram ao longo desse contexto.

Os EUA, por exemplo, após uma fase de estabilização econômica orientada pelas reformas neoliberais, estão passando por mais uma profunda crise econômica, que teve seu ápice no final do ano de 2008, levando o próprio presidente neoliberal George W. Bush a incentivar a interferência estatal na economia, sobretudo em favor das multinacionais. Apesar de ser uma crise internacional recente, já se anuncia “o fracasso das políticas neoliberais e da crescente liberdade conferida ao setor privado desde os anos 70” (CARTA CAPITAL, 2008, p. 03). Sobretudo porque a crise nos EUA não é algo isolado, ela atinge vários países do mundo. No setor automotivo, por exemplo, as perdas “não se resumem às montadoras americanas, mas atingem também a italiana Fiat, bem como as japonesas” (Ibidem), entre outras. O que reforça a instabilidade econômica do sistema capitalista.

Se por um lado alguns economistas afirmam que os reflexos dessa nova conjuntura ainda não se manifestaram de forma intensa no Brasil, dado o aumento da economia no ano de 2007 – uma das maiores dos últimos dez anos – por outro lado algumas medidas preventivas são destacadas como fundamentais para o país emergir no cenário atual em condições de assumir um papel relevante na ordem econômica mundial. Segundo a Carta Capital (2008), reduzir a exposição às turbulências internacionais, não seguir mais a cartilha neoliberal, estabilizar o câmbio, reforçar o consumo interno e os investimentos públicos foram algumas das medidas apontadas por trinta e cinco especialistas de dez países que se reuniram na cidade de Curitiba – PR no Seminário Crise: Rumos e Verdades, entre 07 e 11 de dezembro de 2008.

Embora a atual conjuntura pareça sinalizar o esgotamento da hegemonia neoliberal não só no campo econômico e social como no campo político-ideológico, é importante destacar que são as reformas estatais orientadas pelo neoliberalismo entre a década de 1990 e início do século XXI que incentivaram as ONGs a assumirem as responsabilidades sociais do Estado no Brasil.

2.3.1 Reforma do Estado e o incentivo às ONGs

A política neoliberal aponta uma desqualificação do Estado enquanto instância de universalização das políticas sociais e, concomitantemente, assinala a necessidade de desestatização dessas políticas. Em vista disso, convida a sociedade civil a assumir a responsabilidade no trato da questão social.

Mas para uma efetiva desestatização faz-se necessária uma reforma estatal, cuja condução caberia ao próprio Estado, que, ante a necessidade de “modernização” e eficiência, deveria ser capaz de livrar-se dos encargos sociais assumidos até então, redefinindo e efetivando um novo pacto, agora entre Estado e Mercado, no qual aquele deveria eximir-se da sua função de regulador social, efetivando reformas nas esferas administrativa, previdenciária, fiscal, cujo objetivo maior consiste em enfrentar a crise fiscal e financeira desencadeada nas três últimas décadas do século passado.

Para Bresser Pereira (1996), ex-ministro da Administração Federal, mentor e intelectual das reformas operadas no Estado brasileiro no decorrer do primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), o crescimento do Estado foi a causa de sua própria crise, em virtude da ocorrência de um excessivo e distorcido crescimento do Estado desenvolvimentista no Terceiro Mundo, do Estado comunista no Segundo Mundo e do Welfare State no Primeiro Mundo. Em sua opinião, o que levou as economias latino-americanas a uma crise fiscal sem precedentes a partir dos anos de 1980 foram o populismo econômico e a decisão, antes desenvolvimentista do que populista, tomada nos anos de 1970, principalmente por regimes militares, de contrair uma enorme dívida externa, para, em seguida, transformá-la em responsabilidade do Estado.

O ex-ministro assinala, ainda, que a deflagração da crise econômica decorria da crise estatal, e não o contrário; por isso, a solução era reconstruir ou reformar o Estado,

a fim de “redefinir” (leia-se reduzir) seu modo de intervenção na economia. Define, assim, três dimensões da crise fiscal: uma de fluxo (déficit público e baixa poupança); uma de estoque (dívida pública interna e externa) e uma psicossocial (falta de credibilidade do Estado).

Numa linha argumentativa contrária à apresentada acima, entendemos que foi a crise cíclica do capital que proporcionou a crise financeira do Estado, afetando sua capacidade de gestão e sustentação de políticas de longo prazo. De acordo com Cruz (1998), sustentar a crise estatal como responsável pela crise econômica é minimizar o papel da cadeia internacional e da dependência dos países subdesenvolvidos, pois a crise econômica é estrutural, e o argumento da crise fiscal centra a explicação apenas em processos endógenos.

E embora Bresser Pereira (1998) afirme que nos anos de 1950 houve um crescimento explosivo do Estado no plano empresarial e no plano social, vale salientar que a partir dos anos de 1960 o aparecimento de serviços sociais privados resultaram “... na diminuição relativa da participação do Estado nos setores de educação e saúde” (DRAIBE, 1989, p.148). Dessa forma, não se pode dizer que os investimentos do Estado no plano social trouxeram mais peso para o déficit público do que os do plano mercadológico. Até porque,

as desacelerações provocadas, seja pelos constrangimentos externos, seja pelo descenso no ciclo do capital industrial, afetaram o seu volume de recursos e a sua capacidade de gastos, desacelerando automaticamente os capitais e empreendimentos dependentes de seu gasto ou seus subsídios. (...) como decorrência, uma inevitável crise financeira (FIORI, 1995, p. 48).

Portanto, a crise fiscal e financeira do Estado, presente nas últimas décadas do século XX e acompanhada de uma tensão política, está associada à crise estrutural do capital devido seu atrelamento ao mercado (através de financiamentos, gastos, investimentos, privatizações) e, por conseguinte, a acumulação capitalista. Isso sem contar com os corriqueiros casos de corrupção, que causam grandes desfalques nas contas públicas.

No contexto geral, não foram os gastos no âmbito social que prejudicaram o Estado financeiramente nesse período, ao contrário, foram as políticas públicas que ficaram comprometidas diante da escassez financeira estatal, advinda da relação Estado/capital.

Perante essa conjuntura, “uns propõem desfazer-se do Estado que eles mesmos construíram e outros (...) propõem reaproximá-lo de seu modelo ideal” (FIORI, 1995, p. 13).

No Brasil, a iniciativa de reforma do início dos anos de 1990 aparece mais no sentido de “desfazer-se” do Estado, principalmente por minimizar suas ações no âmbito social. Tal reforma eclodiu com o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), em especial com o intenso programa de privatização, o ajuste fiscal e a liberalização das importações. Embora Itamar Franco tenha assumido a presidência em 1992 e governado até 1994, devido o impeachment do presidente Collor, é no duplo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre 1995 e 2002, que as reformas são profundamente ampliadas. Isto se deve à implantação do Plano Diretor da Reforma do Estado, formulado pelo então ministro Bresser Pereira e preparado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado, o qual foi aprovado exatamente no ano de 1995 (início do primeiro governo de FHC).

A reforma é apresentada como estratégia ou resposta adequada à superação da crise estatal tanto do Brasil como da América Latina. Segundo Bresser Pereira (1996), é uma estratégia orientada ao mercado, mas é também pragmática e social-democrática ou social-liberal, e não uma estratégia neoliberal. Essa nova conformação do Estado tem suas bases em quatro diferentes setores:

- Núcleo estratégico – refere-se ao governo; nele são definidas as leis e as políticas, portanto, fomentadas as decisões estratégicas, correspondendo, nos Poderes Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público, e no Poder Executivo, ao presidente e seus ministros;
- Atividades exclusivas – correspondem ao setor de prestação de serviços somente de competência do Estado, a que se atribui o poder de regulamentar, fiscalizar e fomentar, a exemplo da fiscalização de impostos, a polícia, a previdência social básica, o subsídio à educação básica etc.
- Serviços não-exclusivos – o Estado atua ao lado de outras organizações públicas não-estatais e privadas, fazendo-se presente neste setor, tendo em vista que os serviços prestados envolvem direitos humanos fundamentais como a educação e/ou saúde, ou produzem ganhos relevantes que não podem ser apropriados pelo mercado, como universidades, hospitais, centro de pesquisas e museus;

- Produção de bens e serviços para o mercado – subentende o setor de atuação das empresas no desempenho de atividades voltadas para os lucros que permanecem no Estado, seja porque falta ao setor privado capital para o investimento, seja porque não é possível o controle via mercado, que demanda uma regulação rígida, por exemplo, o setor de infra-estrutura.

Embora o ex-ministro assegure que é um erro identificar orientação ao mercado com coordenação pelo mercado, paradoxalmente enfoca esse mesmo mercado, juntamente com o Estado, como os dois princípios ou mecanismos de coordenação da economia, porém apresentando o Estado num nível de coordenador suplementar, cujo papel é cooperar com a economia em nível nacional e internacional. Portanto, no que se refere à coordenação econômica, o mercado é visto num patamar acima do Estado, ou seja, é uma estratégia neoliberal disfarçada de social-democrática. Disfarçada por não admitir que visa um Estado mínimo, e sim um Estado pequeno e forte, considerando que um Estado pequeno se torna fraco e aos poucos mínimo, e não forte como o autor afirma. Além do mais, embora não assuma que essa reforma configura-se em uma estratégia neoliberal, se contradiz ao declarar que “a abordagem neoliberal estava correta quando propunha reformas do Estado orientadas ao mercado (...) faltando-lhe pragmatismo e operacionalidade” (BRESSER PEREIRA, 1996, p.19).

De acordo com Toledo (1995), os Estados capitalistas, pós-Estados sociais, têm traçado políticas econômicas formando novos blocos de forças e difundindo uma cultura e um sentido comum, que retomam aspectos parciais de diversos neoliberalismos teóricos, mas que nunca representam a aplicação rigorosa de nenhum deles. No entanto, mesmo que não sejam aplicadas em seu total rigor, nem por isso deixam de ser políticas neoliberais.

Para Bresser Pereira (1998, p. 58), a reconstrução ou reforma do Estado significa:

recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da contratação de organizações públicas não-estatais para executar os serviços de educação, saúde e cultura; e reforma da administração pública com a implantação de uma administração pública gerencial. Reforma que significa transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento.

A delimitação das funções do Estado e a redução do seu grau de interferência são dois componentes ou processos básicos fundamentais nos processos de reforma dos anos de 1990 e início do século XXI. Por isso que um dos seus objetivos foi a descentralização dos serviços sociais do Estado, os quais passaram a ser vistos como atividades auxiliares, uma vez que a estabilidade da moeda e do sistema financeiro eram tomadas como as atividades exclusivas.

A descentralização redirecionara os serviços sociais, de um lado, para os estados e municípios; de outro, para as denominadas “organizações públicas não-estatais”, cujo problema mais evidente era a instabilidade financeira. Até mesmo determinados serviços de educação e saúde deveriam ser executados por tais organizações.

A proposta de Bresser Pereira (1998) apresentava, ainda, uma série de atividades na área social e científica como atividades não exclusivas do Estado e, em vista disso, insistia que não havia motivos para que permanecessem dentro dele.

Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científicas e tecnológicas, as creches, os ambulatórios, os hospitais, as entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural, etc. (Ibidem, p. 66).

Todas essas atividades, por não serem consideradas inerentes às atividades estatais, no Plano Diretor da Reforma do Estado, seriam, portanto, transferidas para o setor público não-estatal (o chamado “Terceiro Setor”).

A expressão “Terceiro Setor” emerge na sociedade contemporânea para identificar um conjunto de organizações e iniciativas privadas (Organizações Não-Governamentais – ONGs, empresas “cidadãs”, instituições filantrópicas, entidades comunitárias, entre outras) que ora visa a produção de bens e serviços públicos, ora a produção de bens e serviços coletivos privados. Ainda que a expressão seja de uso recente, as idéias que o fundamenta e as questões que ele trabalha não são, visto que intervém em problemáticas advindas da relação capital versus trabalho (relação que teve como pano de fundo o contexto do desenvolvimento industrial no século XIX) e pauta-se em idéias presentes na humanidade desde os séculos passados, como voluntarismo e solidariedade.

Montaño (2002, p. 53) assevera que o termo “Terceiro Setor” possui nacionalidade norte-americana, cujo conceito, “setor privado com fins públicos”, surge nos EUA em 1978 com John D. Rockefeller III e chega ao Brasil por intermédio de um

funcionário da Fundação Roberto Marinho, se expandindo entre as décadas de 1980 e 1990. O autor o analisa como um fenômeno partícipe das transformações gerais do capital, isto é, como produto delas. Ele esclarece que o conceito “foi cunhado por intelectuais orgânicos do capital, e isso sinaliza clara ligação com os interesses de classe, nas transformações necessárias à alta burguesia”. O termo é, assim, construído a partir de um recorte social em esferas, nas quais o Estado é tido como “primeiro setor”, o mercado como “segundo setor” e a sociedade civil como “terceiro setor”. Uma divisão questionada tanto no que se refere a sua ordem numérica, por situar a sociedade civil em terceiro plano, quanto ao reducionismo deste conceito, que parece colocar o aspecto político pertencente apenas ao Estado, o econômico ao mercado e o social à sociedade civil. Em vista disso, o autor emprega as aspas ao termo “Terceiro Setor”, por entender que seu conceito

tem tanto sua origem ligada a visões segmentadoras, ‘setorializadoras’ da realidade social (nas tradições positivista, neopositivista, estruturalista, sistemista, funcionalista, do pluralismo e do institucionalismo norte americano, etc.) (...) quanto apresenta (...) forte funcionalidade com o atual processo de reestruturação produtiva do capital (MONTAÑO, 2002, p. 16).

Ademais, uma vez que este “setor” depende de financiamentos externos e instáveis, supostamente sem fins lucrativos, será que se interessaria pelas universidades, hospitais, centros de pesquisa e deles daria conta?

Ao analisar que o espectro do mercado ronda o “Terceiro Setor”, e conseqüentemente as ONGs, Tenório (2004, p. 51) afirma: “devemos ser cautelosos quanto à perenidade do setor privado em ações voltadas para o social. Quem pode garantir que em época de crise econômica este setor manteria investimentos corporativos na área social?”.

Além do mais, mesmo que as atividades na área social e científica não fossem atividades exclusivas do Estado isso não seria argumento para serem excluídas da esfera pública e transferidas para o setor privado. A denominação “não exclusiva” de forma alguma anula o caráter público e estatal.

O processo de transferência de serviços sociais para o chamado setor público não-estatal é denominado pelo ex-ministro Bresser Pereira (1996) de “publicização”, que, como bem afirmou Montañó (2002), significa a própria privatização, uma vez que o ex-ministro já esclareceu que as entidades públicas não-estatais são as instituições privadas do chamado “Terceiro Setor”. Ademais, ao transferir serviços sociais para o

setor privado, o processo de “publicização” dificulta o controle social sob as ações de interesse da sociedade civil.

Diante desse quadro, a questão que se coloca é: transferir atividades tão importantes, como saúde, educação, assistência social, para um “setor” instável financeiramente resolverá os problemas a eles relacionados?

A resposta a essa pergunta é dada por autores que definem tal estratégia de verdadeira contra-reforma. De acordo com Montañó (2002), a escassez de recursos do Estado é a grande justificativa para minimizar sua responsabilidade social, mas, contraditoriamente o próprio Estado financia projetos de organizações privadas do chamado “Terceiro Setor”, e, portanto, essa reforma estatal está articulada com o projeto de liberar, desimpedir e desregulamentar a acumulação de capital, retirando a legitimação sistêmica e o controle social da lógica democrática e passando à lógica da concorrência do mercado, tornando-se uma verdadeira contra-reforma operada pela hegemonia neoliberal.

De modo geral, entender o “Terceiro Setor” e as ONGs como panacéia para os problemas sociais da vida contemporânea e do mundo globalizado é um retrocesso histórico, porque aos poucos se rompe com o pacto social estabelecido entre capital e trabalho emergido no período do capitalismo monopolista visando atenuar as refrações da questão social (ou seja, as manifestações e não as causas) através de um Estado Social que promovesse tanto o bem-estar da classe trabalhadora (leia-se, a preservação da força de trabalho) como a manutenção da ordem estabelecida.

Nesse sentido, podemos dizer que a integração dos governos neoliberais com a lógica capitalista revela a conexão existente entre a reforma estatal e o processo de reestruturação produtiva, em que o Estado praticamente se desvincula dos direitos sociais e das lutas de classes, limitando-se a atividades mercantis. Para Nogueira (2004), sintonizar as economias nacionais, as sociedades e o aparato estatal com uma globalização econômica era predominante nesse reformismo de tipo passivo, mais adaptativo que criativo.

Oliveira (1999) explica que a contra-reforma começa com a abdicação da moeda nacional, uma condição para a globalização; o segundo ponto é a privatização; o terceiro, a formalização de acordos em relação à dívida externa; e o quarto e último ponto, a cobrança de que os governos nacionais, para sustentarem uma moeda de ficção, façam os cortes orçamentários exigidos em decorrência desses acordos. E conclui que a

do Estado brasileiro, do ponto de vista dos grupos dominantes, já foi efetivada, faltando apenas alguns ajustes.

Embora nem tudo signifique retrocesso na reforma estatal, visto que, conforme o próprio Nogueira (2004), houve ganho incontestável de transparência na área administrativa, renovação dos métodos de gestão, novos parâmetros para gestão pública, atualização do modelo burocrático, aumento do controle social e a incorporação de mecanismos de participação; pode-se dizer que as privatizações e a realização dos cortes orçamentários, sobretudo nas políticas sociais, como estratégias de superação da crise financeira do Estado brasileiro ou como um modo de melhorar a qualidade dos serviços públicos foram alguns dos equívocos da era FHC. Basta que observemos alguns dos exemplos apresentados pelo jornalista econômico Aloysio Biondi.

Antes de vender as empresas telefônicas, o governo investiu 21 bilhões de reais (...). Vendeu tudo por uma “entrada” de 8,8 bilhões de reais ou menos – porque financiou metade da “entrada” para grupos brasileiros. Na venda do Banco do Estado do Rio de Janeiro (Banerj), o “comprador” pagou apenas 330 milhões de reais e o governo do Rio tomou, antes, um empréstimo dez vezes maior, 3,3 bilhões de reais, para pagar direitos dos trabalhadores. Na privatização da rodovia dos Bandeirantes, em São Paulo, a empreiteira que ganhou o leilão está recebendo 220 milhões de reais de pedágio por ano desde que assinou o contrato (...). A Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) foi comprada por 1,05 bilhão de reais, dos quais, 1,01 bilhão em “moedas podres” – vendidas aos “compradores” pelo próprio BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social), financiadas em 12 anos. Assim é a privatização brasileira: o governo financia a compra no leilão, vende “moedas podres” a longo prazo e ainda financia os investimentos que os “compradores” precisam fazer (...) o governo “engole” dívidas bilionárias (BIONDI, 2001, p. 5).

As privatizações não apenas não resolveram a crise do Estado, nem a qualidade dos serviços prestados, como ainda aumentaram as dívidas do setor público. Em alguns casos, a exemplo da privatização de rodovias, os cidadãos tiveram que arcar com as dívidas passando a pagar pedágios.

Quanto aos cortes nos orçamentos das políticas sociais, as conseqüências foram mais drásticas, pois as questões sociais passaram a ser vistas como “missão” da sociedade civil ou das empresas “cidadãs” em forma de solidariedade ou responsabilidade social. O que se evidenciou no governo de FHC no trato da chamada questão social foi ações focalizadas, pulverizadas e descontínuas, nas quais os constantes cortes orçamentários revelaram a precarização dos serviços sociais prestados, aumentando de forma considerável o campo de atuação das organizações não-governamentais. Ocorre que ao deslocar a prestação de serviços sociais do plano da

cidadania para a filantropia, a política social deixa de ser direito e passa a ser mero assistencialismo, como ocorria no início do século XIX por influência da Igreja Católica, daí o termo refilantropização social.

Os projetos de reforma do Estado, ajuste e estabilização econômica traduziram as circunstâncias históricas de modo passivo (...). Dobraram-se aos fatos, em vez de dialogar com eles. O Estado foi, assim, convertido em fardo e custo. As populações (...) terminaram por ser incentivadas a não esperar mais do Estado, a buscar viabilizar-se por si mesmas, no mercado ou na dinâmica comunitária, num contexto de luta pela vida, esforço pessoal e voluntarismo. (NOGUEIRA, 2004, p. 46).

As propostas de “parceria” do poder público às organizações públicas não-estatais no governo de FHC buscavam, portanto, transferir as funções sociais do Estado às ações da “sociedade civil organizada”, no sentido de torná-lo menos oneroso com o social e mais eficiente às demandas do mercado.

Para Semeraro (2002, p. 218), “ao esvaziar a democracia do conteúdo social e público, o povo é reduzido à multidão, o Estado-nação à empresa, o cidadão transformado em consumidor, a política em espetáculo, (...) [e] as associações em nichos de interesses localizados”. Além do fato de as instituições públicas serem cobertas de descréditos.

Como bem afirma Boron (1999), a realidade é que as sociedades que o neoliberalismo construiu são mais injustas, levando os homens e as mulheres a viverem sob renovadas ameaças econômicas, trabalhistas, sociais e ecológicas. E o grave problema que caracteriza essa época é que, embora o modelo neoliberal, do mesmo modo, já apresentasse evidentes sintomas de esgotamento, não se admitia um modelo de substituição no horizonte das sociedades contemporâneas.

Tanto é que até mesmo um partido historicamente de esquerda, conhecido por defender um modelo alternativo de sociedade, como o Partido dos Trabalhadores – PT, elegeu o presidente Luiz Inácio Lula da Silva com propostas de continuidade a determinados direcionamentos do neoliberalismo, apenas com um verniz mais social democrático, como pode se ver em seu primeiro governo (2003-2006).

Para Paulo Netto (2004, p. 13-14), com os primeiros anos do governo Lula experimenta-se uma nova conjuntura, na exata medida em que

assume a prática “neoliberal” que combateu frontalmente durante a era FHC – como o comprovam, sobejamente, as relações com o FMI e a condução da contra-reforma do Estado. (...) no primeiro caso (relações com o FMI), o governo capitaneado pelo PT

excede as exigências daquela agência do grande capital, por exemplo, acrescentando o percentual do superávit primário; no segundo (a contra-reforma), o indecoroso prosseguimento da reforma previdenciária chegou a um limite a que não se alçou o governo FHC. (...) o discurso governamental petista resgata o passado recente: a defesa da estabilidade econômica.

Apesar disso, ao contrário da era FHC, o governo petista apresenta uma política mais direcionada à defesa dos direitos sociais, alcançando uma recuperação parcial do papel do Estado. E isso é possível porque, de acordo com o próprio Paulo Netto (2004), a orientação macroeconômica sinaliza o leque de alternativas de desenhos possíveis de política social, o que significa que o governo Lula guarda alternativas de implementação e redirecionamento e não tem, necessariamente, que reiterar a política social que marcou os dois últimos governos que lhe antecedeu, embora os limites estruturais sejam os mesmos.

De acordo com Braz (2007), no primeiro governo Lula a política econômica caracterizou-se, em linhas gerais, por um conjunto de políticas macroeconômicas de estabilização acompanhadas de reformas estruturais liberalizantes que se resumiu à: diminuição do déficit fiscal por causa da redução com o gasto público; aplicação de uma política monetária restritiva para combater a inflação; prevalência de uma taxa de juros elevada adequada a uma política de câmbio variável; transformação das exportações como motor de crescimento, enfraquecendo o mercado interno; liberalização do comércio exterior; atenuação das regulações estatais, maximizando o uso do mercado e concentrando o investimento do setor privado. O autor explica que tal política econômica foi acompanhada de uma redefinição global do campo político-institucional que, em face da desigualdade social crescente, passou a situar a figura do pobre como centro das políticas focalizadas de assistência, que se torna um instrumento essencial de legitimação do Estado.

No que diz respeito ao atual mandato do presidente Lula (iniciado em 2007), consolida-se um quadro que, ainda segundo Braz (2007), há muito tempo não se via no Brasil, no qual um governo federal goza de prestígio em praticamente todos os setores sociais: entre seus equivalentes executivos, nos parlamentos, na grande mídia, nas classes mais altas, nas classes médias, nas classes mais pauperizadas e entre os mais fortes e estruturados segmentos organizados das classes trabalhadoras. Nesse quadro, o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) é apresentado como uma programa de desenvolvimento que pretende atingir vários núcleos do Estado, cujas propostas mais relevantes têm sido implementadas por decretos ou por Mps (medidas provisórias).

O PAC se apresenta como uma remodelagem do Avanço Brasil de FHC em 1999. É um programa econômico que não altera o essencial da política econômica, cujo eixo central está na transferência de riquezas do setor produtivo (sobretudo do capital e do trabalho) para segmentos rentistas da economia capitalista, substancialmente bancos e fundos de pensão. (BRAZ, 2007, p. 56).

O fato é que, embora o governo Lula também estabeleça a necessidade de reformas no âmbito estatal em prol da aceleração do crescimento econômico, as quais dão continuidade as reformas da era FHC, a condução das mesmas não tem incentivado as ONGs ou mesmo o “Terceiro Setor” a assumir as obrigações do Estado no âmbito social.

Conforme Maltchik (2007), a Controladoria Geral da União - CGU divulgou, em 2006, um balanço dos repasses federais às organizações não-governamentais entre 1999 e 2006, período que compreende a investigação da CPI das ONGs no Congresso. No levantamento, o principal destaque é o fato de que os repasses, corrigidos pela inflação, foram maiores no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002) em relação à primeira gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006). De acordo com o texto, entre 1999 e 2002, as ONGs receberam do governo federal R\$ 28,04 bilhões, já contabilizada a correção monetária. Enquanto isso, nos primeiros quatro anos do governo Lula, o saldo de repasses atingiu R\$ 19,98 bilhões, portanto, representa uma queda de 28,75%, segundo a CGU.

Segundo o jornal Folha de S. Paulo (2007), o atual ministro da Educação, Fernando Haddad, afirmou durante o debate "Estado e Terceiro Setor na Educação", ocorrido na entrega do Prêmio Empreendedor Social 2007 (parceria da Folha com a Fundação Schwab), que defende a criação de um marco regulatório para que a parceria entre governo e organizações não-governamentais ocorra com transparência. Destaca, porém, que as ONGs não devem substituir o governo no papel de educar, embora reconheça que isso ocorra no país, principalmente em situações emergenciais. "O governo federal, tanto quanto possível, deve evitar uma relação com as ONGs para atividades-fim. Ou seja, no caso do Ministério, nosso dever é educar, é propiciar o acesso do maior número de pessoas ao direito de aprender" (HADDAD, apud FOLHA DE SÃO PAULO, 2007).

O posicionamento do ministro Haddad, do governo Lula, difere significativamente da visão do ex-ministro Bresser Pereira, do governo de FHC. Enquanto o primeiro valoriza o trabalho das ONGs sem tomá-las como saída para a

problemática das questões sociais, em especial no âmbito da educação, o segundo – como foi visto – defendia a des-responsabilização do Estado no que se refere a essas mesmas questões, inclusive saúde e educação, visto que as considerava atividades não-exclusivas do Estado. Em vista disso, levava o governo a adotar uma política que incentivava as ONGs e o “Terceiro Setor” para atividades que substituíssem as ações estatais no âmbito social, como saída para os problemas sociais.

Como o próprio ministro da educação reconhece, algumas ONGs têm sim substituído o Estado, inclusive assumido o papel de educar, seja no campo da educação infantil, seja no da educação de jovens e adultos. Daí este estudo apontar a funcionalidade delas à hegemonia neoliberal.

Por outro lado, muitas organizações continuam atuando no campo da educação popular e investido na mobilização da opinião pública em geral, são raras as que não publicam periódicos, livros, cartilhas, manuais ou produzem vídeos, campanhas e denúncias. Entretanto, Tachizawa (2007) destaca o crescimento, em termos de importância, da idéia de educação para a cidadania, convivendo com – ou substituindo – a tradicional educação popular. E completa: “Se o popular não deixa de ser uma referência forte no mundo das ONGs, surge e afirma-se cada vez mais o cidadão, apontado para ênfase na atuação dentro dos marcos de construção e fortalecimento da sociedade civil” (TACHIZAWA, 2007, p. 27).

Aos poucos, até mesmo as ONGs compatíveis com o perfil progressistas vão se afastando da percepção da cidadania de seus termos coletivos, ou seja, uma cidadania que não busca apenas a garantia de direitos sociais de determinados grupos ou indivíduos (mulheres, negros, homossexuais, idosos, crianças, adolescentes, portadores de HIV, câncer) e sim de toda uma classe menos favorecida no sistema capitalista, independentemente de sexo, cor, raça, idade, doença.

Em termos gerais, nosso estudo posiciona-se contrário a transferência de responsabilidades sociais do Estado para a sociedade civil, reconhece que a prestação de serviços assistenciais das ONGs é algo importante, porém, funcional à hegemonia neoliberal e comunga com a linha de pensamento de Montaña (2002) ao defender a parceria das ONGs com os movimentos sociais e não com os governos neoliberais. Até porque, a nosso ver, geralmente as organizações não-governamentais articuladas aos movimentos sociais têm buscado, na medida do possível, enfrentar as políticas neoliberais, a exemplo daquelas que possuem trajetórias históricas compatíveis com um

perfil progressista no âmbito da educação popular. Vejamos, então, a trajetória histórica de algumas delas.

2.4 Trajetória histórica das ONGs pesquisadas

Segundo Wendhausen (2003), algumas análises afirmam que a proliferação e o fortalecimento das ONGs em países em desenvolvimento são motivados pela consolidação de agendas globais para reconstrução de uma nova ordem mundial pós-guerra fria. Ao fazer uma breve cronologia, que vai dos movimentos sociais ao chamado “Terceiro Setor”⁶ ele destaca três fases distintas: a primeira compreende a década de 1970 e início da década de 1980, quando os movimentos da sociedade civil ocupavam espaços públicos para denunciar e reivindicar causas sociais no contexto da ditadura militar; a segunda compreende o período dos anos de 1980 e parte dos anos de 1990, cuja ênfase dos movimentos concentrava-se na sua própria organização que, paulatinamente, vão se institucionalizando num contexto de abertura democrática, o qual desestabilizava os movimentos populares reivindicativos enquanto as ONGs atuavam visando a transformação em nível micro; a terceira e “última” fase inicia-se nos anos de 1990 e ainda não teve término, suas características são a ênfase no caráter propositivo das ONGs e a conquista de competência nas ações.

Dentre essas três fases históricas apontadas pelo autor, é na primeira delas que surgem as ONGs que pesquisamos, o Serviço de Educação Popular – SEDUP e a Associação Santo Dias – ASD, a primeira em 1981 e a segunda em 1982, ou seja, quando os movimentos da sociedade civil ocupavam espaços públicos para denunciar e reivindicar causas sociais no contexto da ditadura militar.

Mas, vale salientar que nessa fase a ditadura já vivenciava um processo de crise “na qual se combinavam aspectos econômicos, políticos e culturais que golpeavam profundamente os mecanismos de legitimação e tutela militar” (BRUNO, 2007, p. 12). Conforme Bruno (2007), se de um lado a perda crescente de dinamismo da economia contribuía para a corrosão da capacidade do regime militar de aglutinar as classes e os grupos dominantes, de outro, havia o avanço dos movimentos populares, incluindo o

⁶ Embora o termo “Terceiro Setor” tenha surgido para identificar o “setor privado com fins públicos”, concordamos com Montañó (2002) ao questionar tanto essa setorialização do Estado como primeiro setor, do mercado como segundo setor e da sociedade civil como terceiro setor, como o fato deste último ser identificado como um setor público não-estatal e receber verbas estatais.

nascimento do Partido dos Trabalhadores – PT, pressionando os grupos dominantes com uma multiplicidade de demandas

que iam desde a exigência de uma verdadeira “refundação” do Estado em crise até uma redefinição dos padrões de redistribuição de riqueza social (direitos trabalhistas, direitos sociais, reforma agrária, reforma urbana), passando pela inauguração de novos campos de construção de direitos e novas reivindicações, dentre as quais a questão ambiental, as relações de gênero, as relações interétnicas, etc. (BRUNO, 2007, p. 12).

O fato das duas ONGs que pesquisamos terem surgido nessa fase histórica de reivindicações e mobilizações dos movimentos da sociedade civil já dá alguns indícios de que suas trajetórias históricas condizem com um perfil progressista. Mas o que realmente nos permite apontá-las como ONGs com trajetórias históricas compatíveis com um perfil progressista é o fato delas surgirem assessorando e apoiando, por meio das práticas em educação popular, os movimentos sociais.

A primeira ONG que pesquisamos, o Serviço de Educação Popular – SEDUP, localiza-se na cidade de Guarabira, brejo paraibano e, conforme seu Projeto Institucional Trienal (2007/2009), foi criado em fevereiro de 1981, como serviço da Diocese de Guarabira, com o objetivo de promover a educação popular como processo de formação em suas diferentes dimensões, “através de ações de cunho educativo, formativo e organizativo junto aos movimentos populares, sindicatos e pastorais do brejo, com vistas à transformação da sociedade”. Segundo o referido Projeto, de início o SEDUP atuou na zona rural, assessorando e acompanhando os trabalhos organizativos de pastorais, Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), sindicatos e movimentos populares. Alguns anos depois, passou a desenvolver um trabalho de alfabetização de jovens e adultos, que foi ampliado e aprimorado ao longo de quase vinte anos, tornando-se uma das atividades mais importantes da entidade, embora hoje em dia não a desenvolva mais.

Silva (1992), que integrou o quadro de profissionais do SEDUP por sete anos, afirma, em sua dissertação de mestrado, que a entidade surge movida pela necessidade e interesse de alguns agentes de pastoral, os quais buscavam contribuir com organização dos grupos populares no sentido de fortalecer seus movimentos. Segundo o autor, foi uma equipe composta por membros da Comissão Pastoral da Terra – CPT, uma das coordenadoras do Projeto Educativo do Menor – PEM e alguns padres e agentes de pastoral, que se reuniu em fevereiro de 1981 e decidiu criar a entidade.

A entidade não criaria novos grupos nem movimentos, mas fomentaria os já existentes, no sentido de ajudar-lhes a superar as dificuldades de organização e de crescimento. Atuaria muito mais atendendo solicitações, disporia de recursos gráficos, de arquivo de informações e de uma biblioteca a serviço do movimento (SILVA, 1992, p. 48-49).

Ao definir o projeto da organização, que também contou com o apoio de intelectuais e do Bispo Auxiliar da Arquidiocese da Paraíba, Dom Marcelo Pinto Cavalleira, a equipe passou a apresentá-lo aos sindicatos e as instâncias da própria pastoral. Silva (1992) ressalta que os objetivos expostos no projeto original eram: 1) Colocar conhecimentos, informações e recursos educativos a serviço da classe trabalhadora, das organizações, das comunidades e dos grupos populares do brejo paraibano; 2) Fornecer meios para que os conhecimentos e as expressões possuídos e criados pelas classes populares da região fossem organizados, registrados e divulgados entre os grupos e as comunidades populares.

O autor, baseando-se nos relatórios das demais reuniões que ocasionaram a criação do SEDUP, explica que os referidos objetivos foram aceitos sem muita discussão pelas lideranças sindicais, alegando que “se está vindo da Igreja só pode ser coisa boa” (SILVA, 1992, p. 51). Entretanto, a resistência se deu sobretudo em setores da própria pastoral, que alegavam a necessidade de um centro de formação para os “animadores da pastoral” e não para outros grupos. O impasse gerou várias reuniões, donde se optou, em março do mesmo ano (1981), pela criação de duas entidades, cada qual em um prédio, com sua própria equipe. Tais entidades foram chamadas de SEDUP PASTORAL e o SEDUP SOCIAL.

A primeira entidade, de cunho pastoral, emerge para atender os anseios da maioria dos agentes pastorais, ou seja, contribuir com a qualificação dos “animadores da pastoral”, e, enquanto existiu, seu elo com o SEDUP SOCIAL fora, na prática, puramente financeiro. A segunda entidade, a que estamos tratando aqui, surge para atender, por meio da educação popular, não só os que faziam parte da Igreja, mas, especialmente, os trabalhadores das comunidades populares, tendo em vista que visava fortalecer o movimento sindical do Brejo Paraibano. Em vista disso, Silva (1992) avalia que apesar de ser uma entidade criada pela Igreja Católica, ela sempre atuou em favor dos movimentos populares (identificado com setores da classe trabalhadora), prestando serviços ligados às questões sociais e não às de caráter religioso.

O período de 1981 a 1987, que demarcou os estudos do autor sobre o SEDUP, é dividido em três fases: de 1981 a 1983: período em que o SEDUP surge para assessorar

os movimentos populares no contexto de abertura democrática da ditadura; de 1984 a 1986: fase caracterizada pelo amadurecimento dos movimentos populares, que passam a exigir uma contribuição mais especializada de seus assessores, levando a entidade a ampliar seu quadro de pessoal e atender ao movimento através de setores de serviços, transitando da “fase de mobilização” a “fase administrativa”. Nessa fase, o “SEDUP caiu num trefismo que causou um debate sem precedentes entre a equipe [profissional], que questionou o próprio papel da entidade e o tipo de serviço que vinha prestando” (SILVA, 1992, p. 144); e, por último, a fase identificada a partir de 1987, quando a entidade passa por uma crise de atuação, sobretudo por causa da saída de parte de sua equipe profissional e do afastamento dos líderes sindicais da região.

Silva (1992) observou que no final da década de 1980 os principais líderes sindicais afastaram-se do movimento sindical da região para assumir cargos de direção na sede da Central Única dos Trabalhadores – CUT do estado da Paraíba, o que ocasionou um esvaziamento de lideranças no Brejo, fazendo com que muitos sindicatos tidos como combativos sentissem dificuldades até em realizar suas reuniões mensais. Como o SEDUP assessorava os movimentos sindicais, quando esses entraram em crise, devido o esvaziamento de seus líderes, a entidade também entrou, pois isso desestabilizou suas ações. O problema se agravou porque após esse esvaziamento nos sindicatos, posteriormente, os novos líderes sindicais também “não encontravam mais no SEDUP tanta disposição em dar-lhes um acompanhamento cotidiano, a exemplo do que acontecia ao grupo anterior” (SILVA, 1992, p. 198-199). O que se deve ao fato de que parte da equipe do próprio SEDUP também saía para trabalhos em organismos de âmbito regional, por ter maior abrangência.

O contexto local, por sua vez, revelava “uma certa competição entre a Pastoral Rural e o movimento sindical. Com o atenuante de que onde a Pastoral conseguia influir nos rumos do movimento sindical, este reduzia sua atuação aos problemas ligados à posse da terra” (Ibidem, p. 199). Assim,

a nova conjuntura apresentou desafios ao setor de assessoria sindical e exigiu uma tomada de posição. Ocorria competição entre a CPT e sindicalistas da CUT [estadual], e discordâncias, dentro da própria Igreja Progressista, do papel que o SEDUP deveria desempenhar no Brejo Paraibano. (Ibidem)

Diante dessa situação, “a entidade sentia que já era tempo de reavaliar o seu trabalho, de discutir o seu desligamento da Igreja, de estabelecer melhor a sua forma de

intervenção e os grupos prioritários para acompanhamento”. (Ibidem, p. 200). Daí, portanto, Silva (1992), ter assinalado o período a partir do ano de 1987 como a fase da crise de atuação da entidade.

Para superar essa “crise de atuação”, a organização passa a acompanhar as mudanças conjunturais. Elementos como o processo de transição democrática do país ao longo da década de 1980 e a crise política e financeira dos movimentos sociais nesse mesmo período levaram o SEDUP a mudar sua postura combativa junto ao movimento sindical, passando a buscar o consenso com o Estado.

De acordo com Silva (1992), com o processo de abertura democrática ampliaram-se os movimentos específicos (de mulheres, negros, índios, etc.), o que incentivou a presença de entidades de assessoria a estes movimentos. Porém, mesmo com a efervescência dos centros de assessoria e dos movimentos populares nos anos de 1980, havia dispersão e isolamento. Algo que, para uns era tido como prejudicial, para outros era visto como estratégia defensiva ante os aparatos repressivos do Estado.

O autor explica que a fragilidade, a desarticulação e a inexperiência da maioria dos movimentos populares constituíam o grande desafio a ser vencido pelas entidades de assessoria desta época. “A própria composição destes movimentos, diluídos em contornos não propriamente de classes, às vezes em torno de interesses imediatos, às vezes, por questões de vizinhança, moradia, etnia e sexo ou por questões sindicais (SILVA, 1992, p. 84)” levaram as ONGs a considerar ultrapassadas as teorias pautadas em princípios de determinações estruturais, pois entendiam que elas não davam mais conta da realidade social.

Assim, aos poucos noções como as de sociedade, capitalismo, divisão social do trabalho, classe social, consciência de classe, hegemonia, conscientização, práxis e revolução presentes na década de 1960 eram rechaçadas, principalmente a partir de 1989, dada a derrocada do chamado “Socialismo Real”. Daí a década de 1990 em diante apresentar-se como o período em que a relação das ONGs progressistas com o poder público não se dá apenas por meio da resistência e da pressão como em momentos históricos anteriores, mas, sobretudo, pela busca do diálogo.

Em meio a esse contexto, no ano de 1991 o SEDUP torna-se associação autônoma sem fins lucrativos, de utilidade pública, com atuação no âmbito estadual e municipal. Segundo seu Projeto Institucional Trienal (2007/2009), nesse período passou por um processo de redimensionamento de sua ação, intensificando sua intervenção no espaço urbano do município de Guarabira, apoiando as lutas populares em bairros

periféricos por melhores condições de vida, ao passo que na zona rural, após a falência da maior usina da região, encampou junto aos canavieiros um processo de luta por seus direitos trabalhistas. O que significa que suas lutas junto aos setores populares permaneceram, no entanto, restringiram-se às mudanças das condições locais.

Embora o referido Projeto afirme que a ONG permaneceu com os mesmos princípios éticos, políticos, educacionais e religiosos que permearam suas ações, observamos que, na prática, sua luta em prol da democracia e justiça social não se dá numa perspectiva religiosa, tampouco sua perspectiva política segue assessorando e apoiando os movimentos sociais “com vistas à transformação da sociedade” como afirmou o seu Projeto Institucional Trienal (2007/2009). Na verdade, a lógica transformadora dá lugar a lógica reformista, pois não se busca a transformação da sociedade capitalista e sim mudanças sociais dentro do próprio sistema. Como afirma a educadora a seguir:

“Bom! Eu acho que, ao longo dos anos, a gente aprendeu a lidar com essa coisa de anti-capitalismo de uma outra forma. Eu acho que isso, com certeza, na maioria das ONGs talvez isso seja um grande dilema, anti-capitalista. Acho que a gente, naturalmente, depois de 88, a gente procurou a posição de reformas, de participar, de tá junto, de contribuir, de mudar, de acreditar nas coisas, mas não de uma mudança tão radical. As ONGs não conseguem seguir isso não!” (E4(F-SEDUP)).

O ano de 1988, o qual a educadora se remete, foi marcado pelo surgimento da atual Constituição Brasileira. Como naquele período o país tinha acabado de sair da ditadura imposta pelos militares, muitos a chamaram de “Constituição Cidadã”, posto que surge para instituir o Estado democrático no país. Quando E4(F-SEDUP) afirma que a partir desse período o SEDUP “procurou a posição de reformas” e “não de uma mudança tão radical”, deixa claro que a perspectiva política mudou. Se antes a ONG assessorava e apoiava os movimentos sociais, sobretudo os sindicais, “com vistas à transformação da sociedade”, hoje ela luta por reformas estatais que garantam os direitos constitucionais dos trabalhadores no interior do próprio sistema. Se havia a utopia de transformar a sociedade capitalista em socialista, atualmente essa utopia foi descartada, conforme revela a mesma educadora:

“Se você vier me perguntar se a gente acredita que a gente vai viver uma sociedade socialista, comunista, com esse quadro que tem aí hoje. Eu vou dizer que não. Eu vou dizer que a gente vai conseguir avançar, vai dar passos importantes, como já deu, mas, nessa questão política, acho que ainda falta muito (...). Eu acho que é difícil trabalhar uma perspectiva dessa hoje” (E4(F-SEDUP)).

Quanto ao atual público alvo do SEDUP, permanece o mesmo definido nos anos de 1990, ou seja, inclui desde qualquer cidadão do campo e da cidade até os atores sociais de entidades ou movimentos sociais, mas o foco principal deixou de ser a zona rural e passou a ser a zona urbana, como revelam as falas a seguir:

“Antes era mais trabalhadores rurais, hoje, atualmente, nós trabalhamos a educação popular no campo e na cidade. E o público é variado (...) temos jovens, adultos e idosos. E deficientes. Então essa faixa etária é muito variada, de jovens, adultos” (E1(F-SEDUP)).

“O SEDUP tem vários projetos, então na cidade de Guarabira o público alvo é qualquer pessoa, qualquer cidadão (...). No Fórum das Entidades Populares e Movimentos Sociais de Guarabira o público são os atores sociais, ou seja, pessoas de outras organizações, associações de moradores, fundações, sindicatos. E no campo o público são os trabalhadores rurais assentados (...) e professores da zona rural.” (E2(F-SEDUP)).

“As entidades, os movimentos sociais, a sociedade civil mais na zona urbana (...) associações de bairros, entidades, movimentos juvenis” (E4(F-SEDUP)).

Segundo Tachizawa (2007), na metade dos anos de 1980 as ONGs brasileiras mudam do campo para a cidade, inverte-se a tradicional predominância que tinham em meios rurais. Hoje, 52,4% das ONGs associadas a ABONG (Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais) dirigem seus trabalhos aos movimentos urbanos ao passo que 22,5% os dirigem aos sindicatos rurais. Para o autor, isso se deve ao fato dessas organizações buscarem acompanhar as questões sociais emergentes na cena nacional. Podemos citar como exemplos dessas questões, o êxodo rural, o aumento contínuo da pobreza nas cidades, o crescimento dos movimentos urbanos, o desemprego no campo e na cidade, ocasionados pelas crises econômicas.

Portanto, o trajeto histórico do SEDUP demonstra que desde sua origem tem buscado contribuir com os movimentos populares, mas, como vimos, sua forma de atuação seguiu as mudanças conjunturais. O que também pode ser percebido na atual forma como procura se relacionar com o poder público.

Ao perguntamos aos educadores do SEDUP como se dava a atual relação da ONG com o poder público, os entrevistados se remeteram à questão da resistência, mas

explicaram que visam, sobretudo, o diálogo e o consenso. Não obstante, a questão é abordada de duas maneiras:

Na primeira, considera-se que a relação da ONG com o poder público local é de diálogo, visto que a resistência por parte da entidade apresenta-se pouco ofensiva, como revela a fala abaixo:

“Acho que a relação é de diálogo. Eu acho que não é de parceria e nem sinto tanto essa de resistência! Acho que isso deu uma mudada. Agora isso é meio conjuntural. A gente já teve relação de parceria com o poder público, em alguns projetos. Mas mesmo assim, era uma parceria pontual. Aí em outras ocasiões, naquela mesma prefeitura, tendo aquela parceria, mesmo assim tinha algumas resistências com alguns projetos. E mesmo assim, dialogávamos tanto. Se for olhar pra hoje. Não tem parceria não. Hoje tá muito numa resistência, mas que eu não considero. É fraca. É uma resistência, mas não é um enfrentamento, aquela coisa da oposição. Pelo contrário, busca-se o diálogo, pressiona por um lado, pressiona por outro, tenta envolver as pessoas, mas não tem aquele caráter mesmo da oposição” (E2(F-SEDUP)).

Na segunda, considera-se que de fato a ONG sempre busca a relação de diálogo, de consenso com o poder público, mas como nem sempre isso é possível, parte-se para o enfrentamento, a resistência, a luta, a pressão, conforme os relatos a seguir:

“O que prevalece na prática do SEDUP é o diálogo. Mas nem sempre a gente... Bom! A gente vai para dialogar, mas a gente não encontra esse clima de diálogo. Então começa assim com enfrentamento. Na maioria das vezes começa com enfrentamento porque o poder público não reconhece essa contribuição que pode ser dada através dos movimentos. Ele não reconhece esses movimentos. A relação com os movimentos fica fragilizada por causa da cooptação, né? Fica fragilizada! Então quando a gente vai pro embate, tem enfrentamento. Só que a perspectiva é sempre do diálogo. A gente enfrenta mas a gente procura um consenso. Então, no final das contas, uma negociação, algo que ajude, mas a gente faz isso com muita dificuldade porque existe muita resistência do poder público em aceitar a contribuição da sociedade civil.” (E4(F-SEDUP)).

“É não só de diálogo, mas também de pressão. Porque muitas vezes só o diálogo não funciona, né? Mas é de luta e de resistência, né? Porque, você sabe como é nosso poder público. Como a questão do orçamento público, eles têm a idéia de que o orçamento é deles e não da sociedade. E é justamente esse nosso trabalho, divulgar pra sociedade que qualquer cidadão tem o direito de opinar sobre o orçamento, dar sugestão e enviar propostas” (E1(F-SEDUP)).

Se nessa relação do SEDUP com o poder público “muitas vezes só o diálogo não funciona”, como afirma a E1(F-SEDUP), se há “muita dificuldade”, “muita resistência do poder público em aceitar a contribuição da sociedade civil”, em determinados momentos a ONG “não encontra esse clima de diálogo” e “o poder público não

reconhece essa contribuição que pode ser dada através dos movimentos” como coloca a E4(F-SEDUP), então prevalece uma relação desigual e, por isso mesmo, não está havendo um efetivo diálogo entre as partes. Não há diálogo onde há resistência à contribuição e opinião do outro.

O fato é que o SEDUP, mesmo buscando dialogar e contribuir com o poder público, tem encontrado dificuldades e resistência por parte deste último. A questão que se coloca, então, é: Qual a razão de ser desse fato? Porque será que o SEDUP “não encontra esse clima de diálogo” (E4(F-SEDUP)) e sim “muita dificuldade” (E4(F-SEDUP)), se, como vimos anteriormente, desde a década de 1990 o próprio poder público tem buscado uma maior parceria com as ONGs?

Ora, porque essa parceria proposta pelo Estado não vem no sentido de dialogar com as ONGs e sim no sentido incentivá-las a assumirem suas responsabilidades no âmbito social, pois, numa perspectiva neoliberal, visa a minimização das políticas públicas. Como o SEDUP não tem buscado assumir tais responsabilidades, ao contrário, segue numa perspectiva de controle social, incentivando a organização e participação popular, a fim de que os setores populares cobrem do Estado a efetivação das políticas públicas, ainda que em nível local, acaba indo contra a perspectiva neoliberal de minimização do Estado. Daí, portanto, a resistência do poder público local em aceitar a contribuição e opinião do SEDUP. Daí, também, a importância desse tipo de ONG para os setores populares.

A segunda ONG que pesquisamos, a Associação Santo Dias – ASD, foi fundada em dezembro de 1982 na cidade de João Pessoa, capital paraibana, mas alguns de seus projetos são desenvolvidos no Sítio Tamatupé, em Alhandra, interior da Paraíba. Conforme a E5(F-ASD), uma de suas fundadoras, essa ONG surge por iniciativa de uma pastoral operária e, por isso, articulada não só a Igreja Católica, particularmente ao movimento inspirado pela Teologia da Libertação, como, também, aos sindicatos e movimentos sociais, como mostra seu depoimento:

“Antes da fundação da Associação Santo Dias éramos pastoral operária, mas era uma pastoral de operários, é de produção comercial. E tinha aqui pequenos grupos de funcionários e todo esse povo dos movimentos sociais (...) de vários bairros de João Pessoa. Então a pastoral operária existia nesse setor e era uma pastoral operária em que éramos a questão de ser cristão, da fé, da teologia da libertação, que é povo de Deus, o caminho para uma libertação e, também, pessoas que estavam preocupadas com as oposições políticas, várias categorias. E a pastoral operária foi desenvolvendo um trabalho muito grande aqui na Paraíba (...). A pastoral começou a crescer muito, a

desenvolver muito. Era também um trabalho que tinha, na época, uma solidariedade com ABC paulista, com as oposições no Brasil, era no tempo de Lula, dos metalúrgicos (...), organização da igreja” (E5 (F-ASD)).

Segundo a entrevistada acima, naquele período entre o final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, diante da recessão econômica e, conseqüentemente, das grandes dificuldades financeiras, alguns membros da pastoral operária procuraram as lideranças sindicais para ver a melhor forma de se organizar, de criar “um instrumento que fosse legalizado, que fosse passado no cartório” (E5(F-ASD)), que pudesse contribuir com o fortalecimento dos movimentos sindicais nas suas reivindicações trabalhistas e, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento intelectual e profissional dos trabalhadores. Como os mínimos recursos que adquiriam vinham apenas de campanhas e vendas de jornais, a saída, então, era fundar uma ONG, sobretudo porque, dessa forma, poderiam receber recursos de agências financiadoras para implementação de seus projetos. Vejamos mais um pouco desse trajeto em outro momento do depoimento:

“Nessa época, vivíamos das campanhas, da venda de jornal, a gente vivia, mas a gente via que por mais que a gente puxasse tudo isso dos nossos companheiros era tudo muito improdutivo. Nós vivíamos, também, uma recessão econômica em 1981 (...) onde os trabalhadores empobreceram muito mais. Aí a gente tentou uma forma que... A gente se organizou, começou a discutir as organizações sindicais que tava nas mãos do superior [ou seja, dos patrões] 30 anos na mão de um, 28 anos na mão de outro. – Como é que a gente faz? Aí a gente estudou todo esse processo. E lá na frente começou já os trabalhadores entrando nas fábricas (...) organizando as chapas de oposição, (...). O processo era muito miudinho, difícil, muitos trabalhadores analfabetos, muitos trabalhadores e trabalhadoras com muita dificuldade de raciocínio e entendimento. E, também, os que estavam chegando do interior, que a maioria era analfabeta. Mas estávamos todos estudando” (E5 (F-ASD)).

E continua,

“Se a gente quer mudar a realidade, a gente tem que estudar, tem que conhecer, tem que participar, né? Pra que seja uma coisa coletiva e não uma coisa injusta.” (E5 (F-ASD)).

Nessa trajetória histórica, os membros da pastoral operária não só se preocupavam com a alfabetização, a formação política e a qualificação profissional da classe trabalhadora, no intuito de fortalecer seus movimentos sindicais, como, também, com uma forma de amenizar a pobreza desses trabalhadores. Assim, por seguirem numa perspectiva não apenas política, mas, também, religiosa, conseguem, através do Padre Pedro, o apoio da Congregação Religiosos de São Vicente de Paula – RSV, que, no

início dos anos de 1980, doou dezessete mil hectares de terra na cidade de Alhandra - PB, que se tornou o Sítio Tamatuapé, um verdadeiro jardim botânico, onde até hoje funcionam vários projetos da ONG (como o Centro de Pequena Produção, o Centro de Formação e Capacitação, a Escola Natureza) e, inclusive, uma usina de capricultura e uma cooperativa que surgiu em 2005, chamada CAPRISUL (Cooperativa de Criadores de Caprinos do Litoral Sul Paraibano). Conforme o relato abaixo:

“Aí compramos, doaram, terras de 17 mil hectares de terra, de 6km de Alhandra. A gente pensou: a gente vai pra lá, cuida dessa terra, planta, vamos colher e enquanto eles [os operários] estão na luta lá [nas fábricas], a gente tá produzindo alimentos para que eles não desistam da luta. Quem doou a terra foi a Igreja, Congregação do Padre Pedro, Religiosos do São Vicente de Paula. E dessa terra nós desbravamos, plantamos fruteiras, criamos peixes, criamos porcos, criamos galinha. Que é hoje a usina da capricultura, onde a gente agora tem uma cooperativa. Fazemos parte de uma cooperativa chamada CAPRISUL, que é a bacterização do leite de cabra e seus produtos derivados (...). Eu sei que conseguimos essa terra e muitos trabalhadores da construção civil desempregados iam pra lá. Nós fizemos um projeto com a Aleluia e a Aleluia financiava, dava o financiamento para pagar esses trabalhadores que iam trabalhar no campo. E começou-se a produzir milho, feijão, frutas, etc. Tinha uma horta. (...) Então, eles tinham esse reforço para continuar na luta, na oposição, (...) para mudar a situação do sindicato, etc.” (E5(F-ASD)).

Além do apoio da Igreja e das lideranças sindicais, a pesquisa revelou que a pastoral operária também contou com a ajuda de intelectuais (professores da Universidade Federal da Paraíba – UFPB) para fundar a ONG, como podemos ver na fala seguinte:

“E a gente também tinha muito apoio de trabalhadores da UFPB, né? Muitos não, mas, muitos professores trabalhavam nesses conjuntos de mudanças” (E5(F-ASD)).

O apoio desses professores da UFPB é reconhecido pela entrevistada acima, não apenas pela contribuição intelectual que davam, capacitando e qualificando os membros da Associação Santo Dias, mas, também, por terem contribuído com a fundação da Sociedade de Assessoria ao Movimento Popular e Sindical⁷, como mostra a fala abaixo:

⁷ Segundo Monteiro (2009), a Sociedade de Assessoria ao Movimento Popular e Sindical – SAMOPS foi fundada no primeiro semestre de 1985, considerada de utilidade pública estadual e municipal, tem como objetivo geral a defesa e promoção dos direitos humanos no Estado da Paraíba. Através de um programa institucional desenvolve atividades específicas nas áreas de direito à segurança, criança, adolescente e a questão urbana. Atualmente trabalha com o monitoramento das políticas públicas nas áreas citadas e a capacitação em direitos humanos com comunidades populares. Participa do Conselho Estadual de Direitos Humanos na proposição de políticas públicas nas respectivas áreas de atuação, do Fórum Estadual da Reforma Urbana, e diversas articulações locais. Além de tudo mantém assento político em articulações regionais e nacionais, a exemplo do Movimento nacional de Direitos Humanos (MNDH), Fórum Nacional da Reforma Urbana (FNUR), Associação Nacional do Solo Urbano (ANSUR) e a

“Era coisa ampla com a universidade, grupos de trabalhos na universidade, (...). A gente ia pra lá estudar, a gente tinha dificuldade de manusear aqueles documentos, aqueles livros. A gente se juntava, tinha orientação da UFPB importantíssima, né? A universidade abria as portas para o movimento popular. (...) eles começaram a fazer assessoria e ajudaram muito. Eles aprenderam e a gente aprendeu (...). E nós fundamos a famosa SAMOPS - Sociedade de Assessoria ao Movimento Popular e Sindical - que foi a porta aberta da UFPB” (E5(F-ASD)).

Contudo, a decisão de criar a Associação Santo Dias não se deu sem a resistência de determinados membros da pastoral, pois, além das divergências de opinião, o mesmo contexto de crise econômica que instigava a luta de classes também gerava, entre outras coisas, um grande temor ao desemprego, ou seja, os operários que ainda estavam empregados temiam perder seus empregos caso seus patrões descobrissem que não faziam parte de uma pastoral e sim de uma ONG que reivindicaria direitos sociais. Essas divergências e o medo dos trabalhadores de perder seus empregos são visíveis no depoimento a seguir:

“A gente teve uma divisão, um racha, porque de fato a gente analisou e viu que feito isso, nós éramos uma equipe muito avançada e a gente estudava muito, corria, ia para São Paulo, seminário ali, (...) pra gente poder participar, poder falar, poder lutar nas discussões as propostas. Tanto lutávamos, como crescíamos no conhecimento da realidade (...). Fizemos uma grande assembléia e lá uns queriam uma ONG, outros não queriam. Foi aquela racha! Aí a maioria aprovou. Uns não queriam porque quando a gente vai fundar o novo, qualquer coisa nova, há muita dificuldade, dos que diziam: - Pode não dá certo! - Ah! Vamos perder tempo! - Ah! Vamos perder nossos empregos. Há sempre aqueles que têm um ah! E também tem uma questão de metodologia. Nós tínhamos uma metodologia de trabalho e outro grupo de pessoas tinha outra e não batia. Havia um choque! Uns cresciam não em sabedoria e inteligência, mas, dentro dessa realidade, dentro dessas condições políticas e a gente tava muito na frente desse grupão aí. Aí houve o racha. Não queriam formar [a ONG], mas, mesmo assim, eles assinaram e formaram, mas havia sempre uma queixa, né?” (E5 (F-ASD)).

E uma dessas queixas que a E5(F-ASD) se refere tem a ver com o fato de alguns membros da pastoral temerem a questão da laicização, ou seja, dos operários cristãos se afastarem dos preceitos religiosos da Igreja Católica quando a pastoral se tornasse ONG, como mostra mais uma de suas falas:

“Quando vai fundar tem alguns que não aceitam e quando aceitam fica sempre com um pé atrás (...). Achar que é uma ONG! E a gente mais cristão! A gente não é mais pastoral! O medo, né? Que a gente tem! Fundou uma ONG, né? E a ONG é de todos os credos, de todas as religiões, de todos os partidos! (...) E pronto, funda a Associação

Santo Dias e a Associação vem com muita dificuldade, mas vem com muito fôlego” (E5 (F-ASD)).

Assim, a ONG foi fundada no dia 13 de dezembro de 1982, conforme uma cartilha informativa (1999) da ASD, e seu nome homenageia o metalúrgico Santo Dias da Silva, um líder operário assassinado em 30 de outubro de 1979 num piquete em São Paulo, no contexto da ditadura militar⁸. Embora a maior parte de seus projetos funcione no Sítio Tamatuapé, em Alhandra - PB, sua sede administrativa funciona no município de João Pessoa, em uma sala alugada na residência de um de seus fundadores, especificamente, a E5(F-ASD).

De modo geral, o objetivo da Associação Santo Dias sempre foi apoiar e assessorar a classe trabalhada na luta por direitos e interesses coletivos, como mostra o relato abaixo:

“A Associação Santos Dias se iniciou no período de regime de recessão, onde as conquistas trabalhistas eram muito limitadas. Havia muita injustiça social, a distribuição de renda deixava muito a desejar. E os trabalhadores locais começaram a se reunir e discutir o que fazer em termos de organização, pra fazer valer os seus direitos e, de certa forma, admirados com o trabalho de Santos Dias (...). E esse pessoal foi se organizando, foi se aglutinando, foi discutindo e resolveram institucionalizar a proposta, né? E essa organização, ela primava muito pela questão da justiça social, pela busca de direitos, da busca de benefícios e até passou a expandir isso pra comunidade. Problema da comunidade, orientar a comunidade a procurar os direitos, órgãos competentes pra sanar as dificuldades coletivas. Eu não vou negar a você que deveria ter um cunho ideológico, né? Porque congregava mais membros da área sindical, de partidos políticos de oposição, mas nada assim pra combater a realidade política da época. Na verdade a proposta foi a defesa de direitos e interesses coletivos, mas não aquela forma de combater, de confrontar o regime na época, que até então era complicado isso, né?” (E8 (M-ASD)).

⁸ Em 1979 a “Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo fez seu primeiro congresso definindo como princípios de sua atividade uma frente de sindicalistas que lutavam pela mudança da estrutura sindical, que entendiam deveria ser independente do Estado e organizada a partir das comissões de fábrica. Santo Dias participa desse processo (...). Em outubro, os metalúrgicos começam nova campanha salarial. Desta vez, a reivindicação era 83% de aumento dos salários, não aceita pelos patrões. Uma assembléia com seis mil trabalhadores na rua do Carmo decidiu, numa sexta-feira, iniciar a greve. No primeiro dia da paralisação, 28 de outubro, as subsedes do Sindicato, abertas para abrigar os comandos de greve, foram invadidas pela Polícia Militar, que prendeu mais de 130 pessoas. Sem o apoio do sindicato e com a intensa repressão policial sobre sua ação, os metalúrgicos passaram a se reunir na Capela do Socorro, sendo a Zona Sul a região de maior concentração da categoria. No dia 30, Santo Dias, como parte do comando de greve, saiu da Capela do Socorro, para engrossar um piquete na frente da fábrica Sylvânia (...). Viaturas da PM chegam e Santo Dias tenta dialogar com os policiais para libertar companheiros presos. A polícia agiu com brutalidade e o PM Herculano Leonel atirou em Santo Dias pelas costas. Ele foi levado pelos policiais para o Pronto Socorro de Santo Amaro, mas já estava morto. Seu corpo só não “desapareceu” por conta da coragem de Ana Maria, sua esposa. Ela entrou no carro que transportava seu corpo para o Instituto Médico Legal, apesar de abalada emocionalmente e pressionada pelos policiais a descer, não cedeu. Divulgada a notícia de sua morte pelos vários meios de comunicação, seu corpo seguiu para o velório na Igreja da Consolação. No dia 31 de outubro, 30 mil pessoas saíram às ruas da Capital [São Paulo] para acompanhar o enterro e protestar contra a morte do líder operário, pelo livre direito de associação sindical e de greve e contra a ditadura”. (Cf. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Dias_da_Silva>. Acesso em 24/05/2009).

Apesar do E8(M-ASD) supor que naquela ocasião a Associação Santo Dias “deveria ter um cunho ideológico porque congregava mais membros da área sindical [e] de partidos políticos de oposição”, ele acredita que tais membros não confrontaram o regime militar porque, nos seus termos, “era complicado”. No entanto, a E5(F-ASD), que vivenciou essa transição histórica na condição de membro da ASD, desde que esta era pastoral operária, revela que havia sim confronto com o regime por parte dos membros da pastoral, desde os sindicalistas e agricultores até os padres ligados ao movimento da Teologia da Libertação. E esse confronto se dava por meio do apoio que ofereciam aos movimentos sociais, aos agricultores que realizavam as ocupações de terra e acampavam em frente às instituições de poder e até através das missas que seus padres celebravam nas mobilizações da classe trabalhadora, como mostra seu depoimento:

“Todo mundo queria uma coisa diferente, que era justamente a democratização, pra gente sair dessa situação que foi toda essa coisa de 64. E a gente se organizou com os movimentos sociais e as ocupações de terra. Isso era agregar todo mundo junto, o pessoal que foi preso, que foi torturado, era agregar todo mundo junto. A missa de natal e de ano novo a gente fez na porta do palácio [do governo] com os agricultores acampados, isso era uma provocação para eles [os militares] e mesmo assim padre Pedro celebrou na porta do palácio, na entrada de ano novo. Celebrando e os soldados com uma arma nas costas dele. Do lado, a gente estava vivendo um momento difícil, e todos nós cantando e celebrando. Chamavam isso de comunismo, mas eles sabiam que no fundo a gente era cristão” (E5(F-ASD)).

Ao afirmar que os membros da pastoral que fundaram a ASD, os quais se inclui, eram chamados de comunistas mas na verdade eram cristãos, a entrevistada os identifica mais pela postura religiosa do que política. Entretanto, ela considera esse grupo era mais avançado dentro da pastoral operária porque estudava muito Marx. O que demonstra bem a influência do Movimento da Teologia da Libertação, cujos militantes se fundamentavam na corrente marxista para libertar os oprimidos sem perder de vista a fé em Deus. Como podemos evidenciar no relato seguinte:

“A gente tinha muitas dificuldades com as pessoas, com a igreja [a ala tradicional] que não colaborava e que via a gente de uma forma diferente. Claro! Eles tinham uma formação, nós tivemos outra (...). Então, juntava-mos dentro dessa teologia [da libertação] para que a gente, povo de Deus, construíssemos o nosso novo mundo, um mundo de libertação a partir da vida cristã e do olhar em Jesus Cristo. Com esse olhar em Jesus Cristo, focando a dimensão social, política e econômica onde a gente estudava. Tinha seminário, guia de estudo só pra gente entender essa sociedade que a

gente vivia e que sociedade a gente queria. (...) Estudávamos sobre o marxismo. Estudávamos muito!” (E5(F-ASD)).

De acordo com Amadeu (2007), o descobrimento do marxismo pelos cristãos progressistas e pela teologia da libertação não foi um processo puramente intelectual ou universitário. “Seu ponto de partida foi um fato social incontrovertível, uma realidade maciça e brutal na América Latina: *a pobreza*. Um número de crentes escolheu o marxismo porque este parecia oferecer a explicação mais sistemática, coerente e global das causas da pobreza” (AMADEU, 2007, p. 89), o que era necessário para lutar eficazmente contra ela. Para o autor, uma diferença importante entre os religiosos tradicionais e os da teologia da libertação é que os primeiros enxergam os pobres como objetos de caridade, enquanto que os segundos os enxergam como objetos de sua própria libertação. A ajuda paternalista dá lugar a luta junto aos pobres por sua própria libertação. E é exatamente aí “que se opera a união com um conceito fundamental do marxismo, ou seja, a libertação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores” (Ibid. p. 90).

Ainda que para os teólogos Deus tenha criado o mundo e para os marxistas o mundo tenha criado Deus, “ambos se posicionam a favor do trabalho vivo contra a reificação, e a favor da vida dos pobres e dos oprimidos contra o poder alienado das coisas” (Ibid. p. 91).

O posicionamento da Associação Santo Dias em favor dos pobres e oprimidos ainda hoje está presente em seus materiais informativos. No informativo da ASD de maio/2006, por exemplo, o padre Cleto Leclerc, atual presidente da ONG Santo Dias, afirma que essa organização “nasceu com os pés na base popular e não da cabeça de alguns teóricos libertários” e que, por isso mesmo, seu público alvo são “os operários e suas famílias e, por extensão, os trabalhadores de poucos recursos”. Ao se reportar a história da ONG afirma:

Firmamos uma luta com muita garra, que traz como ideologia a ética, como partido a solidariedade, como sonho a liberdade democrática, o fim da exploração e o direito de todos aos bens essenciais à vida, como proposta a formação da consciência crítica dos companheiros(as), a denúncia dos responsáveis pelas desigualdades sociais, a defesa dos direitos dos cidadãos e a construção de uma civilização do amor (LECLERC, 2006, p.01).

Atualmente, a Associação Santo Dias é reconhecida como entidade de utilidade pública e desde 2002 possui um certificado de Entidade Beneficente de Assistência

Social, conforme Lei nº8.742/93. É filiada ao Movimento Nacional de Direitos Humanos (Articulação Paraíba) e a Rede Mulher. Tem convênio com a Universidade Federal da Paraíba e é parceira da Central Única dos Trabalhadores – CUT e dos movimentos sociais da Paraíba, tais como: movimento camponês e operário, movimento de mulheres, movimentos dos meninos e meninas de rua, movimento da moradia.

Segundo a cartilha informativa da ASD (1999), seus atuais objetivos consistem em: 1) fomentar a união e a solidariedade entre os trabalhadores; 2) apoiar a luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e de vida, com projetos de formação e capacitação de mão de obra; 3) desenvolver com crianças e adolescentes, mulheres do meio popular, assentados e pequenos produtores urbanos e rurais, atividades de caráter associativo, formativo, assistencial e cultural, incluindo arquivos, documentos e banco de dados sobre a realidade cultural do público alvo; 4) fomentar a promoção e a defesa dos direitos fundamentais da pessoa humana e promover a implantação dos direitos e garantias previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Por não ser mais pastoral operária e sim uma organização não-governamental, hoje em dia a Associação Santo Dias está aberta às pessoas de todos os credos, religiões e partidos políticos, como afirma o relato abaixo:

“A gente não é mais pastoral, (...) fundou-se uma ONG, né? E a ONG é de todos os credos, de todas as religiões, de todos os partidos (...). É uma entidade jurídica, que acolhe, que tem seus associados de várias tendências, mas dificilmente a gente tem novos sócios que não sejam parecidos com a gente, pelo menos parecidos com a gente e tenha alguma coisa da nossa prática. (...) Mas às vezes aparece uns assim de fora e a gente acompanha. O importante que não podemos escolher ninguém, né? A porta é aberta para todos.” (E5(F-ASD)).

Porém, embora a ASD seja uma organização não-governamental “aberta para todos” como afirma E5(F-ASD), ela não perdeu seu vínculo com os preceitos religiosos da Igreja Católica. Tanto é que há mais de dez anos a entidade ainda é presidida por um padre que, por sua vez, é estrangeiro e um de seus fundadores. O vínculo religioso está tão presente na ASD que um dos seus dirigentes nos fez a seguinte questão: – “Qual a sua religião?” E5(F-ASD). Ora, uma postura laica não se preocupa com a religião de ninguém, mas foi exatamente o que aconteceu conosco no nosso primeiro dia de entrevista. Não obstante, essa mesma entrevistada reconhece a importância das práticas de pessoas que não são ligadas a igreja, como podemos perceber na fala a seguir:

“tem pessoas que não são de igreja e tem trabalhos importantíssimos em processos de mudança” (E5(F-ASD)).

A relação com a Igreja Católica é um dos pontos em comum entre as ONGs pesquisadas, visto que ambas foram criadas por iniciativas de agentes de pastoral. Mesmo que este não seja um estudo comparativo, notamos que há outras similaridades entre as trajetórias históricas da Associação Santo Dias – ASD e do Serviço de Educação Popular – SEDUP, tais como: o envolvimento com a luta da sociedade civil por direitos humanos, com a luta dos trabalhadores rurais por terra e com a luta dos sindicatos por direitos trabalhistas. Além disso, a fundação dessas duas ONGs não se deu sem o apoio de intelectuais, sindicalistas e religiosos ligados ao Movimento da Teologia da Libertação e, também, sem a resistência de agentes de pastorais conservadores.

A Igreja Católica (...) tendo apoiado o golpe militar de 1964, viu seus quadros atingidos por aqueles que o representava. Freiras, padres e leigos eram presos e mortos. Bispos eram desacatados. Esta foi a guerra declarada à Igreja (...) por ter se posicionado, em determinadas circunstâncias, ao lado da classe trabalhadora (SILVA, 1992, p. 19).

Contudo, de acordo com Silva (1992), diante de toda repressão imposta à sociedade civil no contexto da ditadura militar, a Igreja Católica ainda era o único canal menos perseguido, através do qual as organizações populares puderam se expressar. Daí a Igreja conseguir exercer uma grande influência e monopólio desses movimentos naquele período.

Mas, porque será que no decorrer dos anos o SEDUP se desvinculou dos preceitos da Igreja e a ASD não?

Esse fato nos chamou atenção porque, a nosso ver, dois fatores podem ter contribuído com o processo de laicização do SEDUP e impedido a desvinculação da ASD com os preceitos da Igreja: o econômico e o político-ideológico. O econômico porque enquanto o SEDUP estruturou-se em uma casa de pequeno porte alugada pela Diocese de Guarabira, a ASD estruturou-se em terras doadas pela Congregação Religiosos de São Vicente de Paula – RSV, onde até hoje funciona a maior parte de seus projetos, sobretudo, os de geração de produção e renda, como a caprinocultura, a fruticultura, a avicultura e a piscicultura, o que torna mais difícil essa ONG abrir mão do vínculo patrimonial estabelecido com a Igreja, pois corre o risco de ter as terras confiscadas e seus projetos extintos. O político-ideológico porque, como vimos, na

fundação do SEDUP as questões religiosas ficavam a cargo do chamado SEDUP PASTORAL, que funcionava em um outro prédio e com sua própria equipe, ao passo que na ASD, desde sua fundação as questões religiosas se misturavam com as questões de cunho social e político, ao contrário do SEDUP, não havia estrutura nem equipes separadas. Ainda hoje é possível encontrar alguns dos ex-membros da pastoral operária, fundadores da ASD, em cargos em cargos de direção dessa ONG e que ainda defendem a perspectiva da Teologia da Libertação.

Como vimos no início deste capítulo, Scherer Warren (1994) afirma que as ONGs que nascem junto aos movimentos sociais vinculadas a projetos de emancipação social podem ser identificadas a partir de quatro orientações ideológicas e matrizes discursivas (neomarxistas, neoanarquistas, teologia da libertação e articulistas). Lembrando que: 1) As neomarxistas são organizadas com o objetivo de contribuir na educação das classes trabalhadoras, formando a consciência de lideranças políticas. Apresentam-se como órgãos consultivos, de assessoria ou apoio às centrais sindicais, partidos de esquerda e movimentos populares; 2) As neoanarquistas concebem a emancipação social como um processo que ocorre no cotidiano, valorizam o poder local e de base e muitas vezes se confundem com os próprios movimentos sociais a que prestam assessoria; 3) As ligadas a teologia da libertação buscam a síntese da vida ética cristã com a análise marxista da sociedade, valorizam o saber popular no sentido atribuído por Gramsci, constituindo-se em centros de informação e formação, associadas a diversas pastorais da Igreja Católica; 4) E as articulistas são aquelas que organizam projetos políticos definidos com o objetivo da expansão dos espaços-democráticos populares. Aparecem como agências de mediação dos movimentos sociais com o Estado e buscam garantias à autonomia e às conquistas dos primeiros. Também realizam fóruns, conselhos e seminários como estratégia de divulgação, ampliação e politização das questões de fundo étnico, sexual, de comunicação ou social, que se transformam em temas da sociedade civil.

Diante das trajetórias históricas e dos objetivos das ONGs pesquisadas podemos dizer que o SEDUP apresenta-se mais compatível com o perfil articulista, enquanto que a ASD com um perfil ligada a teologia da libertação. Portanto, ambas nascem junto aos movimentos sociais vinculadas a projetos de emancipação social. Contudo, para analisarmos em que medida contribuem com as classes subalternas, faz-se necessário analisarmos suas atuais práticas no campo da educação popular. Antes, porém, vejamos o que significa educação popular e alguns de seus elementos constitutivos.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO POPULAR E ALGUNS DE SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

A finalidade deste capítulo é apresentar a educação popular nos moldes da perspectiva freireana, trazendo alguns dos elementos essenciais para se pensar ações educacionais populares voltadas à hegemonia das classes subalternas, tais como: a práxis (na concepção por Karl Marx), a conscientização (na aceção de Paulo Freire) e a hegemonia (refletida por Antônio Gramsci), além da cidadania e da participação.

3.1 A educação popular

A educação popular constitui-se uma forma de educação que visa contribuir com o processo de conscientização das classes subalternas. A partir de uma teoria referenciada na realidade e de uma base ética e política voltada à transformação social, ela aposta em metodologias (pedagogias) que estimulam a luta coletiva pela emancipação dos oprimidos no sistema capitalista.

O elemento popular não se apresenta aqui apenas para adjetivar um tipo específico de educação, mas para diferenciá-la como a que “é capaz de contribuir para a construção de direção política dos setores sociais que estão à margem do fazer político” (MELO NETO, 2004, p. 158). De acordo com esse autor, embora a categoria popular adquira uma plasticidade conceitual, ao pensá-la de forma dialética, no contexto de sua historicidade, algo é popular se tem origem nas postulações dos setores sociais majoritários da sociedade ou de setores comprometidos com suas lutas, exigindo-se que as medidas a serem tomadas beneficiem essas maiorias.

É no contexto do Nacional Desenvolvimentismo, sobretudo no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que emerge, no Brasil, as raízes da educação popular. Conforme Bezerra (1984, p. 17), nesse período histórico surge “um movimento de expressão popular em cujo interior se inscreveram as mais diversas iniciativas de cunho educativo”. Se por um lado a ênfase no nacionalismo e no progresso da fase desenvolvimentista fazia com que as instituições estatais ou paraestatais e as frações sociais nitidamente elitistas promovessem movimentos educativos para “disciplinar o preenchimento do papel social das camadas populares no interior do modelo de sociedade mantido pelas elites” (Ibidem, p. 27), por outro lado o debate acerca de uma identidade cultural e a busca pela democratização da cultura permitiram a emergência de um movimento popular que posteriormente possibilitou a presença das expressões de cultura e de educação popular do setor universitário, o surgimento dos Centros Populares de Cultura – CPCs da UNE e das UEE e, paralelamente, as iniciativas da Igreja (como o Movimento de Educação de Base) e dos grupos de profissionais liberais (a exemplo dos Movimentos de Cultura Popular).

Para Bezerra (1984), as atividades educativas características dessa época dividem-se em três grupos de atividades: alfabetização, educação de base e cultura popular. Apesar de estarem relacionados entre si, a autora diz que as origens dos dois primeiros grupos (alfabetização e educação de base) estavam mais ligadas à instrução, à transmissão do saber compatível com o progresso e vinculadas à insuficiência e à ineficácia do ensino formal e dos seus sistemas, posteriormente foi que seus universos

de trabalho seguiram no caminho pedagógico para conscientização das camadas populares, enquanto que o último grupo (cultura popular) esteve, desde o início, voltado para “a afirmação de uma cultura verdadeiramente nacional, a luta contra a invasão cultural, contra o imperialismo e a desnacionalização, a democratização pela valorização da expressão cultural e política das camadas populares” (BEZERRA, 1984, p. 33).

Diante desse contexto, a autora afirma que o conjunto de práticas de educação popular reveladas pelos movimentos educativos que se afirmam no período de 1959/64 estava predominantemente voltado para o exercício da cidadania, para afirmação e desempenho, pelas camadas populares, do papel que deveriam assumir no cenário sócio-político; buscava a convocação de alinhamentos dos grupos populares em um movimento de resistência ao imperialismo e não à integração dos indivíduos ao sistema e, ao mesmo tempo, propunha desvendar os conflitos sociais e o reconhecimento das tensões existentes em nome da construção de uma força de pressão suficiente para mudar as condições sociais postas.

Assim, é a partir dos movimentos educativos voltados à hegemonia dos setores populares do início dos anos de 1960 que nasce, no país, a educação popular sistematizada por Paulo Freire, o qual a define como a que,

posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um *nadar contra a correnteza*. É exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição e classe e, ao mesmo tempo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. (...) É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias (...) critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo (FREIRE, 2007, p. 103-105).

A educação popular nos moldes da perspectiva freireana é, ainda, enquanto prática eminentemente política, a que se aproxima da comunidade e dos movimentos populares com os quais aprende para a eles poder ensinar também. Essa proposta educacional surge, pois, no

terreno fértil das utopias de independência, autonomia e libertação, que propunham um modelo de desenvolvimento baseado na justiça social. Para esse modelo de educação popular a conquista do Estado era fundamental. Porém esse processo foi interrompido pela brutal intervenção militarista e autoritária. A educação popular refugiou-se, então,

nas Organizações Não-Governamentais [ONGs] e, alguns casos, na clandestinidade. (GADOTTI, 2000, p. 292).

Conforme o autor, desde então a educação popular tem-se constituído num paradigma teórico que trata de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza e de dar voz a indignação e desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial.

Faz-se necessário lembrar que outras formas de educação foram denominadas de popular, mas que, na verdade, eram populistas, pois, embora também fossem direcionadas às classes subalternas não buscavam contribuir com a emancipação destas e sim com a reprodução da ideologia dominante, ou seja, com “a ocultação de verdades, a distorção da razão de ser dos fatos que, explicados, revelados ou desvelados trabalhariam contra os interesses dominantes” (FREIRE, 2007, p. 101), a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização - o MOBRAL, que se preocupava, entre as décadas de 1970 e 1980, apenas em alfabetizar o cidadão e não em contribuir com o desenvolvimento de sua visão crítica. Até mesmo porque o interesse principal desse tipo de educação era com “o desenvolvimento das capacidades produtivas da população/força de trabalho em busca de maior rendimento sócio-econômico (o progresso)” (BEZERRA, 1984, p. 26).

Nessa perspectiva, voltada para o desenvolvimentismo do país e não para emancipação das classes subalternas, “a educação seria uma espécie de alavanca social com capacidade de tirar populações inteiras do estado de pobreza e atraso cultural (...) seria através da superação da ignorância que os outros dois males seriam sanados” (Ibidem, p. 28). Como se o atraso social fosse uma questão educativa.

É evidente que a democratização da alfabetização das classes subalternas é algo extremamente importante, mas não é suficiente para que uma educação seja popular. Na perspectiva freireana, é preciso que a educação popular vá além da democratização da alfabetização; deve estar voltada para a conscientização da população, conscientização de sua condição social e econômica na sociedade. Uma educação em que haja, conforme Gadotti (2000), um processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares com o

objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico, ou seja, do saber da comunidade ao saber de classe na comunidade.

O autor assinala que a grande utopia da educação popular dos anos de 1960 visava à conquista do Estado e a mudança radical da política econômica e social. E hoje, o que se assiste é a educação popular dispersando-se em milhares de pequenas experiências, perdendo aquela grande unidade teórica, mas ganhando em diversidade.

Contudo, diante dessa diversidade de práticas que vem se identificando como educação popular, emerge, por parte dos educadores desse campo, a preocupação com a qualidade de tais atividades. Um exemplo disso são as conclusões do Seminário Taller sobre educação popular na América Latina e no Caribe, realizado em La Paz, Bolívia, no ano de 1990, cujos registros no livro Educação popular – utopia latino-americana demonstraram que as maiores preocupações dos participantes deste seminário eram as crises tanto do discurso como da prática em educação popular, que se expressam, por um lado, na insuficiência do discurso para falar e dar conta da ação e, por outro, nos problemas que afetam as práticas e especificidades no contexto social e político da região. Tais análises não negam os avanços da educação popular, entretanto, apontam os desafios que emergem para esse paradigma educativo em face da realidade contemporânea da América Latina.

A partir de um olhar acerca da especificidade e rigorosidade interna, os participantes do Seminário Taller tanto constataram uma rica variedade de práticas que se identificam como educação popular como a ausência de sistematizações de tais atividades, ou seja, o desconhecimento da qualidade destas.

O consenso dessas discussões reflete que, dada a tendência geral da educação popular, de um discurso ligado a uma leitura das dimensões estruturais da dominação e funcionamento da sociedade, restou pouco espaço para análises teóricas dos problemas cotidianos e processos de constituição da subjetividade dos sujeitos. O que demonstrou, para os participantes, um descuido no que tange à compreensão da natureza simbólica das práticas educativas, sua especificidade pedagógica e as características dos cenários e processos cotidianos nos quais estas transcorriam.

O problema é que o foco na prática cotidiana desconectada do todo social oculta a realidade, uma vez que esta não se manifesta de maneira imediata, através da aparência. Ao se apegar à micro-narrativa em detrimento da explicação globalizante muitos educadores passam a considerar apenas a questão da cotidianidade e excluir a

historicidade, a enfatizar a individualidade, a alteridade, a diferença regional, local, rejeitando as concepções pedagógicas direcionadas às mudanças estruturais.

Segundo Gadotti e Torres (1994), os debates do Seminário Taller visavam melhorar a qualidade dos processos educativos que vinham sendo implementados, o que implica, por um lado, analisar com maior profundidade os processos de aprendizagem que se promovem, o problema da transmissão de conhecimento e sua articulação com o saber popular, a transferência dos recursos simbólicos e materiais e a relação de autonomia ou dependência que estabelecem as Organizações Não-Governamentais – ONGs com as organizações sociais, por outro lado, constatar como o problema do Estado surge com importância no debate dos educadores populares.

Os temas abordados como fundamentais nas conclusões advindas das discussões realizadas no mencionado seminário, os quais ainda hoje nos levam a uma maior e melhor reflexão sobre a educação popular, foram os seguintes: 1) educação popular e a construção de um novo discurso; 2) questões metodológicas da educação popular; 3) a transformação de saberes e o problema da autonomia; 4) cultura e educação popular; 5) Estado, poder e educação popular; 6) educação popular e escola pública; 7) gênero e educação popular e 8) formação dos educadores populares. Assim sendo, os educadores concluíram que, perante a diversidade de temas e, ao mesmo tempo, desafios, resulta a necessidade de realizar maiores investigações sobre o trabalho da educação popular. Não apenas da realidade socioeconômica, mas, sobretudo, do mundo simbólico da cultura, das concepções do mundo, valores, etc. Investigações que levem em consideração as diferenças.

O Seminário Taller reiterou que as agências de cooperação deveriam desenvolver estratégias que permitissem superar a dissociação entre fazer educação popular e investigar a educação popular. Em outras palavras, devia-se trabalhar para evitar a já conhecida divisão entre teoria e prática, problemática que aflige o campo da educação como um todo. Ademais, afirmou o quanto é imprescindível que o educador popular abarque outros níveis de conhecimento, e um deles seria a reformulação do poder. Isso porque não se pode afirmar a tentativa da criação de uma sociedade alternativa se não ocorre, na prática, a superação da concepção clássica do poder vigente na sociedade.

Ressalte-se, porém, que nesse contexto dos anos noventa, Paulo Freire já destacava a existência de um equívoco nos novos debates sobre a educação popular: o de que a “boa” educação popular é a que se despreocupa com o desvelamento da

realidade, com a razão de ser dos fatos, reduzindo a prática educativa ao ensino puro dos conteúdos. “Este equívoco é tão carente de dialética quanto o seu contrário: o que reduz a prática educativa a puro exercício ideológico” (FREIRE, 2007, p. 110). Para ele, preocupar-se com o ensino puramente técnico, com a transmissão de um conjunto x de conhecimentos necessários às classes populares para a sua sobrevivência é típico do discurso neoliberal e, mais do que uma postura politicamente conservadora, esta é uma posição epistemologicamente insustentável.

Apesar do mencionado equívoco, toda literatura da educação popular registra, conforme Sales (1999), a preocupação com a transformação da realidade. É por isso que não se deve tomar a *práxis* como uma categoria filosófica obsoleta no pensamento pedagógico; ao contrário, ela está mais do que atual, tendo em vista que, de acordo com Vázquez (1977), une compreensão teórica à ação real, com vistas à transformação radical da sociedade. Para este último autor, a *práxis* é “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUES, 1977, p. 03). É ele quem vai dizer que o homem comum encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico e que, portanto, sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo se pode dizer de sua própria atividade prática. Ou seja, somente a partir da superação do ponto de vista espontâneo ou instintivo, isto é, da consciência comum, é que se pode unir de modo consciente pensamento e ação.

A educação popular, na tentativa de contribuir com o desenvolvimento da capacidade crítica das classes subalternas, busca essa compreensão teórica, ao mesmo tempo em que, na luta pelo protagonismo dos sujeitos sociais, também está buscando a ação real desses sujeitos. Isso significa dizer que esse modelo educativo, enquanto *práxis* educativa, visa estimular a *práxis* social. Conforme Freire (1977, p. 84) a própria “educação se re-faz constantemente na *práxis*”.

Ao analisar a relação entre globalização e educação Dale (2004) entende que é “através da influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais” (DALE, 2004, p. 441). Apesar dessa influência, afirma que as variações nacionais continuam fortes, a cultura mundial está longe de ser homogênea e que, portanto, a incorporação de um único modelo pode acontecer a um nível meramente ritual. Daí a relevância das políticas e práticas educativas no processo de transformação da realidade imposta pelas classes dominantes.

Hoy, ante la propuesta de los organismos financieros internacionales y ante el discurso neoliberal predominante basado en una “racionalidade instrumental” (...) afirmamos, por el contrario, que necesitamos una educación que contribuya a cambiar el mundo, humanizándolo, transformando las relaciones autoritarias de poder. Una perspectiva desde la cual se busca formar (...) sujetos críticos de transformación (...) En esta perspectiva, propongo inscribir las búsquedas teóricas las experiencias sistematizadoras y las prácticas innovadoras de la **educación popular** latinoamericana que se plantean propuestas de um tipo de educación que posibilite a las personas construirnos como sujetos e actores sociales (HOLLIDAY, 2004, p. 113).

Portanto, uma educação popular voltada à hegemonia das classes subalternas não deve perder de vista a conexão de suas propostas com as idéias e práticas reivindicatórias das camadas marginalizadas, para a formação de sujeitos históricos críticos, no sentido de atingir seu objetivo maior, contribuir com a emancipação humana. Para tanto, pode-se dizer que ao menos cinco elementos são essenciais para nortear esse tipo de educação, a práxis, a conscientização, a hegemonia, a cidadania e a participação.

Os três primeiros elementos (práxis, conscientização e hegemonia) são categorias filosóficas complexas. Refletir sobre elas é retomar ideologias que parecem adormecidas, utopias que parecem desfeitas e teorias que supostamente dão ares de não responder determinadas questões na atual conjuntura. É desafiar a descrença na denominada filosofia da práxis e, acima de tudo, resgatar o valor de categorias fundamentais à transformação da sociedade.

Mesmo que no mundo contemporâneo um modelo alternativo de sociedade pareça algo inalcançável, não se pode negar que práxis, hegemonia e conscientização constituem ameaças ao sistema capitalista. Mas elas só são reconhecidas como ameaças quando analisadas em profundidade. Daí serem constantemente refutadas por intelectuais que defendem a eternidade do capitalismo, como se a história não já tivesse mostrado que todo modo de produção um dia encontra seu próprio fim.

Quanto aos outros dois elementos (cidadania e participação), embora não sejam categorias tão polêmicas quanto as anteriores, posto que estão presentes nas mais diversas tendências teóricas, são fundamentais para a educação popular, estando, inclusive, mais presente nos debates contemporâneos relacionados às ONGs. Zarco (2000) afirma que a estreita relação da cidadania com a educação é um dinamismo chave para o desenvolvimento social. Esse autor destaca que na América Latina a educação popular é precursora da chamada educação cidadã, sobretudo através da

educação dos direitos humanos e da educação política, que estimula a participação social, a consciência crítica e a organização popular.

A participação social, porém, não deve ser descaracterizada e reduzida ao discurso neoliberal da cooperação solidária entre cidadãos e sim à luta pela transformação social, ou seja, a transformação do próprio sistema capitalista, visto que nele não é possível a hegemonia das classes subalternas.

É verdade que a *práxis* é o principal elemento do processo de transformação social. Não obstante, o próprio Freire (2007, p. 17) alertava que a educação, “não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo”.

3.2 Alguns elementos constitutivos da educação popular

A práxis, a conscientização, a hegemonia, a cidadania e a participação são alguns dos elementos imprescindíveis para se pensar a educação popular.

O problema é que, atualmente, muitos intelectuais consideram a práxis, a conscientização e a hegemonia categorias obsoletas e, ao invés de dialogar com elas, preferem excluí-las do debate contemporâneo. Alguns nunca as levaram em consideração, outros consideraram e até dialogaram, mas, desde a derrocada do Muro de Berlim no ano de 1989 e o advento da hegemonia neoliberal, nucleada pela Inglaterra de Margaret Thatcher e pelos EUA de Ronald Reagan, desacreditaram nos seus valores porque passaram a desconfiar das teorias calcadas em concepções globais que lhes deram sustentação, tomando-as por superadas.

O fato é que, desde o final dos anos oitenta do século passado, fala-se em crise de paradigmas, teorias ou modelos nos diversos campos do conhecimento das ciências sociais, expressas em autores clássicos como Émile Durkheim e Max Weber, bem como, Karl Marx, o pai da filosofia da práxis (termo cunhado por Gramsci para substituir a expressão “materialismo histórico”). Desconsideram-se noções como as de sociedade, capitalismo, divisão social do trabalho, consciência coletiva, classe social, consciência de classe, nação, hegemonia, conscientização, práxis, revolução, e descaracterizam ou reduzem conceitos como os de solidariedade, cidadania e participação.

Contudo, para enfrentar as incertezas dos novos tempos é preciso desvelar a realidade social considerando o movimento dialético da história, movimento este, que não se concretizaria sem a existência da práxis, da conscientização, da cidadania e da participação das pessoas na luta pela hegemonia dos setores populares.

Portanto, como abandonar o diálogo com categorias filosóficas e históricas como a práxis, a conscientização e a hegemonia? Como pensar, então, que discutí-las é algo ultrapassado? Reconhecer a importância delas na atual conjuntura não é coisa do educador obsoleto teoricamente, mas, do que é capaz de perceber, de forma dialética, que se ainda existe a prática pragmática, sua antítese é a práxis, que se ainda existe alienação, sua antítese é a conscientização, e, se ainda há a hegemonia da classe exploradora, sua antítese é a contra-hegemonia da classe explorada. Lembrando que antítese significa negação, repúdio, oposto, contrário.

Portanto, embora existam muitos outros elementos para se pensar a educação popular de que se trata aqui, este tópico tanto faz uma abordagem acerca da práxis, da conscientização e da hegemonia, por considerá-las atuais nesse debate, como da cidadania e da participação, por estarem sempre presentes nas atuais discussões das ONGs que atuam com educação popular.

3.2.1 Práxis

A práxis se configura como uma categoria filosófica que transcorre todo o movimento histórico da humanidade. Não é por acaso que, no percurso desse movimento, passa por algumas redefinições ao longo dos séculos. Neste tópico abordaremos seu movimento histórico, desde as percepções dos filósofos gregos Platão e Aristóteles, no século II a.C., à concepção de Karl Marx no século XIX.

Ao discorrer sobre a origem do termo, Vázquez (1977) vai buscar na Grécia Antiga o significado semântico da palavra práxis, a qual transcreve um termo grego, *πραξις*, utilizado na antiguidade para designar a ação propriamente dita. Uma ação que tem seu fim em si mesma, que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade. Um exemplo dado é a ação moral, intersubjetiva, bem como a atividade política do cidadão tanto nos debates como nas deliberações da comunidade.

Por outro lado, a ação que cria um objeto exterior ao sujeito e a seus atos se chama em grego *ποιησις*, *poiésis*, que, embora no idioma português expresse poesia, aí

significa produção ou fabricação, a exemplo da atividade do artesão. Em outros termos, trata-se da atividade prática que produz.

Segundo Konder (1992), para Aristóteles existiam três tipos de atividades humanas fundamentais: a práxis, a poiésis e a theoria. A práxis era encarada como atividade ética e política, distinta da atividade produtiva, que era a poiésis, enquanto que a teoria representava, exclusivamente, a busca da verdade.

Vázquez (1977) afirma que nessa época o mundo grego, assim como o romano, ignorava ou repelia o mundo produtivo, pois, diante de um modo de produção escravista, a atividade prática material era considerada própria dos escravos, enquanto que a teórica destinava-se aos homens livres, determinando a ruptura entre a ciência e a produção. E nessa divisão social do trabalho, exaltava-se a atividade contemplativa, intelectual. Dessa forma, Aristóteles, assim como Platão, até admitia a legitimidade da práxis política, mas sempre com um nível inferior a vida intelectual, posto que para ambos o ser humano só se realiza verdadeiramente na vida teórica.

A separação entre teoria e prática, ou entre a ciência e suas aplicações prático-mecânicas, que é característica da Grécia clássica e que serve de base para a atitude depreciativa em relação ao trabalho e às artes mecânicas, não se manifesta em tempos anteriores na Jônia. (VÁZQUEZ, 1977, p. 24).

Assim sendo, a unidade entre ciência e técnica existente nas cidades jônicas contrastava com a atitude depreciativa que prevalecia em Atenas (capital da Grécia). Todavia, vale ressaltar que, segundo o próprio Vázquez (1977), ainda na Grécia Antiga existiam opiniões que discordavam dessa depreciação da atividade prática produtiva. Tanto é que já em Hesíodo⁹ – poeta grego do século VIII a.C. – revela-se o valor do trabalho, expresso em seu poema *Os trabalhos e os dias*. O que demonstra uma valorização da atividade prática e não apenas da atividade contemplativa, intelectual. Mas, conforme o autor opiniões desse gênero são encontradas, principalmente, entre os sofistas que se pronunciavam contra a escravidão.

A Idade Média segue no ritmo da Antiguidade, no que diz respeito à oposição entre teoria e prática, uma vez que, apesar da desintegração da escravidão romana, os camponeses tornaram-se servos dos nobres feudais. De acordo com Silva (1985), os

⁹ Sobre Hesíodo ver: JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

servos viviam em extrema miséria, pois, além de estarem presos a terra por força da lei, estavam presos aos senhores, a quem deviam muitas obrigações e impostos. Já a nobreza e o alto clero compunham a camada dominante dos senhores feudais, ou seja, daqueles que tinham a posse legal da terra, a posse do servo e o domínio do poder político, militar e jurídico.

Portanto, é somente no Renascimento (transição da Idade Média para a Era Moderna) que a consciência filosófica da práxis sofre uma mudança radical, associando-se essa mudança aos nomes de, entre outros, Leonardo da Vinci, Giordano Bruno e Francis Bacon. A partir daí o homem deixa de valorizar apenas o mundo teórico e político para valorizar também o mundo produtivo. Reivindica-se a dignidade humana não só pela ação contemplativa, como também pela ação produtiva.

A prática que produz objetos, que transforma, ganha novo significado, passando a ser vista como condição necessária da própria liberdade humana, logo, estava longe de escravizar o ser humano. Vázquez (1977) assevera que essa idéia do homem como ser ativo, que passa a elevar a condição social do artesão e principalmente dos artistas (pintores e escultores), é ressaltada pelos mais notáveis representantes do humanismo renascentista, entre os quais destaca dois nomes, G. Pico della Mirandola e Leon Batista Alberti. Este último afirmava que o ser humano não nasceu “para apodrecer deitado, mas para fazer coisas” (GARIN, apud KONDER, 1992, p. 99).

Ocorre que embora a atividade contemplativa mantivesse um status social superior a própria atividade prática, particularmente a manual, esta já não ocupava mais um lugar desprestigiado na sociedade, ou seja, como algo relegado apenas aos escravos ou aos servos. Não obstante, na Era Moderna, em particular no século XVI, “Maquiavel põe a teoria a serviço da práxis, dando a essa unidade entre as duas um forte acento pragmático” (VÁZQUEZ, 1977, p. 29), pois buscava uma práxis política funcional à burguesia italiana de seu tempo.

De acordo com Vázquez (1977), a Revolução do século XVIII representa um marco decisivo no processo de ascensão da classe burguesa e de suas idéias de elevação da consciência da práxis produtiva. Tais idéias estão associadas a Francis Bacon, Descartes, bem como, aos enciclopedistas franceses e economistas ingleses. Embora os dois primeiros, Bacon e Descartes, engrandeam o trabalho, não exaltam a figura do trabalhador, pois de certa forma permanecem com a concepção aristotélica de que na atividade teórica encontra-se a força do homem.

Mais tarde, porém, Rousseau, ao contrário dos pensadores iluministas e enciclopedistas franceses, nega a positividade do trabalho produtivo, sendo o primeiro a relacionar a transformação da natureza com a transformação do homem, aliás, uma transformação negativa deste, uma vez que ao refletir sobre as conseqüências do progresso conclui que a transformação da natureza só serviu para degradar e aviltar o homem, antecipando idéias que posteriormente aparecerão em Marx.

O fato é que a partir do domínio da burguesia no século XIX, o ativismo pragmático, cuja tese fundamental é que a verdade de uma doutrina consiste no fato de que ela seja útil e propicie alguma espécie de êxito ou satisfação do indivíduo, foi prevalecendo e, desse modo, a atividade da produção material, ou seja, a que os filósofos da Grécia Antiga denominavam de *poiésis*, foi tornando-se mais valorizada que a ação intersubjetiva, política e moral dos cidadãos, isto é, do que a própria *práxis*.

No entanto, conforme Konder (1992), é nesse contexto que a economia política clássica inglesa sublinhava a importância do trabalho, mas não o fazia do ponto de vista dos trabalhadores. O que significa que a burguesia seguiu valorizando o trabalho e seu produto e, ao mesmo tempo, desprestigiando o trabalhador. O autor destaca que nos horizontes burgueses da cultura liberal era impossível realizar a síntese dos dois movimentos (*poiésis* e *práxis*), pois a *práxis* era exercício das elites. Neste sentido, “coube justamente a Marx promover essa modificação decisiva (...) repensar a relação entre a *práxis* e a *poiésis* do ângulo dos trabalhadores” (Ibidem, p.103).

Contudo, não podemos negar que, mesmo sem enaltecer o trabalhador, o avanço do pensamento filosófico acerca da atividade prática, isto é, o avesso da depreciação em relação ao trabalho no decorrer dos anos, não deixou de ser uma contribuição para Marx redefinir a *práxis*. Aliás, uma redefinição que a toma como uma atividade exclusivamente humana, unindo, em um mesmo movimento, teoria e prática, distinguindo-se, de tal modo, da prática pragmática, principalmente por objetivar fins transformadores e, em maior nível, revolucionários.

Embora a *práxis* na concepção de Karl Marx deite raízes nos Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844, é em *A ideologia alemã*, de 1845, que ele apresenta uma sistematização da *práxis* revolucionária, sobretudo nas Teses sobre Feuerbach, as quais recebem, posteriormente, pequenas reformulações de seu amigo e parceiro intelectual, Friedrich Engels.

A *práxis* no sentido que lhe atribui Marx, ação transformadora, revolucionária, transcende a condição de simples ação. Mas também não expressa qualquer ação

transformadora, posto que está aprofundada numa concepção dialética da história e da sociedade, unindo pensamento consciente e ação real, com vistas à transformação radical da sociedade. Isso porque, a práxis torna possível a passagem da teoria à prática. É, essencialmente, uma prática transformadora, revolucionária. Todavia, quando se trata de abordar a práxis a partir de uma consciência filosófica, encarando-a como atividade humana que transforma o mundo natural e social, Vázquez (1977) indica como marcos fundamentais não apenas a teoria de Marx, mas também as de Hegel e Feuerbach. Entretanto, assinala a práxis hegeliana como uma práxis teórica que só encontra seu fundamento no próprio movimento teórico do Absoluto (Deus, idéia, consciência). A concepção feuerbachiana, por sua vez, gera uma inversão significativa do conceito de práxis, pois a coloca num nível humano, substituindo o Absoluto pelo homem real. É, porém, criticada por Marx como algo que está longe de compreender o conceito de práxis como atividade material produtora, mas sim como uma atividade moral, permanecendo, igualmente, num nível teórico. Destarte, embora Marx tenha sido discípulo de Hegel se opôs a ele ao promover uma nova inversão metodológica, ao estabelecer que não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência. Tal inversão encontra-se presente nas onze teses¹⁰ sobre Feuerbach.

“Em seu conjunto, as onze teses constituem um texto (...). Com elas esclarece-se o sentido e precisa-se o alcance do conceito central da filosofia de Marx: o conceito de práxis” (KONDER, 1992, p. 123). Dentre essas teses três merecem destaque: a segunda, a oitava e a décima primeira, por sintetizarem as demais.

II tese

...É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento...

VIII tese

Qualquer vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam ao misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis.

XI tese

Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo. (MARX, 2005, p. 120).

¹⁰ As onze teses (sobre Feuerbach) foram escritas por Marx aproximadamente no ano de 1845, mas as que aqui se apresentam receberam mínimas reformulações de Engels, que as publicou no ano de 1888. Sabe-se, porém, que em 1932 a versão original de Marx foi recuperada e publicada como anexo de *A ideologia Alemã*, esta obra, no entanto, ao ser republicada pela editora Martin Claret, em 2005, oferece a público a versão engelsiana, utilizada nesta tese por perceber que as mudanças são, de fato, mínimas.

Uma visão focalizada nessa última tese, a décima primeira, dá a impressão de uma elevação da prática sobre a teoria, todavia o que se evidencia no conjunto das supracitadas teses é justamente o contrário, a indissociabilidade e a interdependência entre ambas, por se tratar de uma prática movida por uma teoria, isto é, por uma visão crítica e filosófica de mundo.

Ao estabelecer que a fonte real humana é a práxis e não a consciência, Marx se rebela contra o mundo das idéias, dos dogmas, das entidades imaginárias. Com ele “atam-se os fios procedentes de Hegel, Feuerbach, dos economistas ingleses e das doutrinas socialistas de seu tempo” (VÁZQUEZ, 1977). Emergindo, assim, uma concepção marxista da práxis, cuja síntese une, em uma mesma categoria filosófica, as atividades humanas mencionadas por Aristóteles, *theoria*, *práxis* e *poiésis*.

A práxis, na concepção de Marx, não se limitou a unir a *theoria* e a *poiésis*, pois envolvia também – necessariamente – a atividade política do cidadão, sua participação nos debates e nas deliberações da comunidade, suas atitudes na relação com outros cidadãos, a ação moral, intersubjetiva. Envolvia, em suma, aquilo que os antigos gregos chamavam de *práxis*. (KONDER, 1992, p. 128).

A práxis marxista, portanto, pode ser definida como “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 1977, p. 3). É, em um nível mais elevado, “a revolução, ou a crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (Ibidem, p. 128). Ou, ainda, é a “atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformam-se a si mesmos. É a ação que (...) precisa da reflexão, da teoria; e é a teoria que remete à ação” (KONDER, 1992, p. 115).

E por ser uma atividade exclusiva do ser humano, simultaneamente subjetiva (por estar presente na consciência antes da sua materialização) e objetiva (por agir em uma realidade natural que existe independente do sujeito), distinguiu-se da mera atividade subjetiva (psíquica ou espiritual) que, por não se objetivar materialmente, não pode ser considerada como *práxis*, a menos que esteja se referindo a *práxis* na visão dos antigos gregos e não na de Marx.

Assim, ao ressaltar, sobretudo, o caráter objetivo da *práxis*, Marx ultrapassa tanto a visão espiritual e abstrata da *práxis* hegeliana (ligada à consciência) como a

visão subjetiva da práxis feuerbachiana (ligada à ação moral). Percebe, dessa forma, o ser humano como sujeito histórico, construtor de suas representações, de suas idéias, de suas relações sociais, econômicas, políticas. Porém, sempre levando em consideração o desenvolvimento das forças produtivas, a divisão social do trabalho e as relações de dominação presente entre as classes sociais no interior do sistema capitalista, por influenciarem de forma significativa os rumos da construção histórica.

“Não se trata, como na concepção idealista da história, de buscar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer sempre no solo real da história; não de explicar a práxis a partir da idéia, mas de explicitar as formações ideológicas a partir da práxis material; chega-se, em consequência disso, ao resultado de que todas as formas e todos os produtos da consciência não podem ser resolvidos por força da crítica espiritual [intelectual] (...) mas só podem ser dissolvidas pela derrubada prática das relações reais das quais brotam essas tapeações idealistas; não é a crítica mas a revolução, a força motriz da história...” (MARX e ENGELS, 2005, p. 65-66)

Nessa perspectiva, desde Marx até os tempos atuais entende-se que a práxis transcende a prática pragmática, individual e auto-suficiente. Porém, Konder (1992) afirma que inúmeras confusões podem ser constatadas acerca da práxis marxista, dentre as quais duas se destacam: a primeira é quando a reduzem à prática estritamente utilitária, e a segunda é quando a restringem ao trabalho. Embora ela o envolva, inclui muito mais que ele, inclui todas as objetivações humanas. Assim, “a práxis, que nasce do trabalho, vai além dele afirmando potencialidades que se multiplicam num sujeito que se diferencia” (KONDER, 1992, p. 125). Trata-se, pois, de uma atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente, é a atividade que precisa da teoria. E como bem coloca Vázquez (1977, p.185), “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”.

Esse último autor aponta que a práxis se apresenta sob diversas formas específicas, mas todas elas são concordantes no fato de se tratar da transformação de uma determinada matéria-prima e da criação de um mundo de objetos humanos ou humanizados, quais sejam: a práxis produtiva (transformação da natureza pelo trabalho humano, em que o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo); a práxis artística (que permite a produção ou criação de objetos humanos ou humanizados que elevam a capacidade de expressão e objetivação humanas); a práxis científica (cuja finalidade imediata é teórica); e a práxis social (atividade de grupos ou classes sociais

que leva a transformar a organização e direção da sociedade), apresentando esta última, como uma práxis política.

Ocorre que para a expansão do significado da práxis, em especial da práxis social, é fundamental o que Vázquez (1977) define de “consciência da práxis”, autoconsciência da prática transformadora, a qual ocorre a partir do processo de conscientização.

3.2.2 Conscientização

A conscientização é (...) um ato de conhecimento. Implica um desvelamento da realidade com o qual vou me aprofundando (...) para desvelar a sua razão de ser (...). O processo de conscientização implica (...) um ato lógico de conhecimento e não transferência de conhecimento. (...) não se pode basear na crença de que é dentro da consciência que se opera a transformação do mundo, a criação do mundo. É dentro do próprio mundo que, na história, através da práxis que se dá o processo de transformação (FREIRE, 1979, p. 114-115).

O referido autor afirma que geralmente acredita-se que ele é inventor deste vocábulo, conscientização, por este ser o conceito central de suas idéias sobre educação popular, mas, na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB, entre os quais cita o filósofo Álvaro Vieira Pinto e o professor Guerreiro Ramos, no início dos anos de 1960.

Ao analisar as concepções a respeito da educação, Pinto (2003) apresenta dois tipos de consciências, a ingênua e a crítica. Segundo esse autor, a consciência ingênua acredita que suas idéias vêm dela mesma, não provém da realidade, ou seja, que têm origem em idéias anteriores. Ela pode refletir sobre si mesma, porém não chega a ser uma autoconsciência. Já a consciência crítica é a representação mental do mundo exterior e de si, acompanhada da clara percepção dos condicionantes objetivos que a fazem ter tal representação. Quando reflete sobre si torna-se verdadeiramente autoconsciência, pelo fato de perceber seu conteúdo acompanhado da representação.

Para Freire (1979, p. 113), a “conscientização (...) é um processo humano que se instaura quando a consciência se torna reflexiva”. Entretanto, ele explica que mais do que a tomada de consciência, que resulta do simples fato do homem ter uma consciência reflexiva, é o aprofundamento da tomada de consciência, que significa a ultrapassagem do que chama de forma cotidiana de abordagem do mundo – consciência comum nos

termos de Vázquez (1977) ou ingênua nos moldes de Pinto (2003) – para uma forma crítica de abordagem do mundo, na qual se busca, não apenas o desvelamento, mas, também, a transformação da realidade.

A conscientização produz a desmitologização. (...) Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a desvela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 2001, p. 33).

Conforme o autor, quanto mais o sujeito social conscientizado reflete sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la, pois, quanto mais conscientizado se torna, mais capacitado está para anunciar a estrutura humanizante e denunciar a estrutura desumanizante, graças ao compromisso de transformação social que assume. Daí a conscientização, ou desenvolvimento crítico da tomada de consciência, enquanto atitude crítica do ser humano na história, ser um processo inacabado e contínuo.

Ao pensar o significado semântico da palavra conscientização, Serpa (2006, p. 51) a apresenta da seguinte maneira: “conscientização = com + ciência + ação = com o saber você age”. A autora reconhece que pode parecer uma visão simplista, por utilizar o vocábulo quase como uma equação, mas bem elucidativa quanto a sua natureza e essência. Ela afirma que a consciência é formada por processos objetivos e subjetivos de apreensão da realidade, interna e externa, na qual a construção de uma identidade é percebida tanto em termos individuais como coletivos. E essa consciência passa a um estado avançado quando se coloca crítica em relação à realidade.

Freire (2005) sempre insistiu na necessidade da conscientização e na sua atualização, visto que, “enquanto aprofundamento da ‘prise de conscience’ do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, é (...) um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2005, p. 54). No que diz respeito a conjuntura neoliberal, afirmava que o neoliberalismo, com ares de pós-modernidade, insiste em convencer que nada é possível contra a realidade social, na tentativa de naturalizar a cultura e a história, expressando bem o fatalismo dessa ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora.

Ressalte-se que, conforme o autor, a conscientização está ligada a utopia, não sendo esta irrealizável. “Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o

idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (FREIRE, 2001, p. 32). De modo que, “a partir do momento em que denunciemos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocratizamos” (Ibidem, p. 33).

Em outras palavras, não basta o indivíduo refletir criticamente sobre a realidade se ele não se dispõe a mudá-la, se não tem consciência de que sua própria ação pode somar-se a uma prática coletiva mais ampla, isto é, transformadora. Freire (2005, p. 40) traz um exemplo mais cotidiano ao dizer que seria exagero falar que se “fumar ameaça a minha vida, já significa deixar de fumar. Mas deixar de fumar passa (...) pela assunção do risco que corro em fumar. (...) Mas, é na prática de não fumar que a assunção do risco que corro por fumar se concretiza materialmente”. Em outras palavras, mais do que refletir sobre o parar de fumar é preciso conscientização sobre os males do cigarro no sentido de mover-se na direção oposta, de decidir romper com o fumo e evitar o ato de fumar.

Apesar de não comungar com os determinismos históricos do(s) marxismo(s), o autor recorre às idéias de Marx para ajudá-lo a entender melhor a problemática histórica global das camadas populares que ele já vinha trabalhando, tomando a práxis – categoria central da filosofia marxista – como uma das categorias fundamentais da educação popular, pois, compreende que a superação da contradição opressor-oprimido, tanto da parte do opressor que se descobre opressor, quanto pelo oprimido que se descobre oprimido, não pode ser superada apenas idealisticamente (no nível da consciência, da subjetividade), mas, também, objetivamente. “É atuando que posso transformar meu anteprojeto em projeto; (...) que se faz projeto por meio da práxis e não do blábláblá” (FREIRE, 2001, p. 32).

Conforme o autor, o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la. Implica, pois, que “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (Ibidem, p. 46). Em virtude disso, aponta que é preciso fazer da conscientização o primeiro objetivo de toda educação, provocando uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação, sem submeter, domesticar, adaptar o ser humano, sem ajustá-lo à sociedade, e, sim, promovendo-o em sua própria linha de raciocínio. “A

educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado” (Ibidem, p, 39).

Contudo, a sociedade capitalista não tem interesse em uma educação que contribua com o processo de conscientização, pois desvelá-la significa ameaçá-la. Como acrescenta Pinto (2003), ela visa educar os analfabetos não para criar condições de participação crítica, mas para permitir que esta se faça em patamares mais identificados com a hegemonia da classe dominante, cumprindo o que julga um dever moral, quando em verdade não passa de uma exigência econômica.

Assim, aqueles que buscam realizar ações educacionais voltadas à hegemonia das classes subalternas reconhecem que “transformar a educação é a tarefa mais complexa que uma sociedade e um Estado podem se atribuir, precisamente porque tem a ver com transformações de consciências e de cultura” (UNESCO, 2005, p. 147). E é exatamente por transformar consciências e culturas que os “serviços intelectuais são elementos de hegemonia, ou seja, de democracia no sentido moderno” (GRAMSCI, 1985, p. 153).

3.2.3 Hegemonia

O termo hegemonia deriva do grego *eghestai*, que, segundo Gruppi (2000), significa “conduzir”, “ser guia”, “ser líder”; ou também, do verbo *eghemoneuo*, que quer dizer “guiar”, “preceder”, “conduzir”, e da qual deriva “estar à frente”, “comandar”, “ser o senhor”. Por *eghemonia*, o antigo grego entendia a direção suprema do exército. Trata-se, pois, de um termo de origem militar. Hegemônico era o chefe militar, o guia e também o comandante do exército.

Na literatura marxista, Antonio Gramsci (1891-1937) é considerado o grande responsável pela noção de hegemonia, cuja importância é enfatizada no início do século XX, primeiramente em sua obra *A questão meridional*, a qual se torna marco decisivo na teoria política do autor. Nela, Gramsci (1987) aponta momentos formadores dos grandes temas que se dedicará pelo resto da vida, pois, além de tematizar a questão da hegemonia das classes dominantes sobre as classes dominadas, também aborda o papel dos intelectuais na sociedade, tradição histórica e mudança. E, depois, nos *Cadernos do*

Cárcere¹¹, onde a hegemonia aparecerá como fio condutor dos trinta e três volumes. Entretanto, Portelli (1977) afirma que o próprio Gramsci recusa a paternidade do conceito por perceber a origem dela na obra e ação política de um outro marxista, Lênin.

Gruppi (2000) explica que o debate sobre hegemonia é o ponto de confluência entre Lênin e Gramsci, sendo este último o teórico marxista que mais insistiu sobre o seu conceito. Diz, ainda, que quando Gramsci fala de hegemonia refere-se, ora à capacidade dirigente, ora à simultaneidade entre direção e dominação, enquanto que Lênin, ao contrário, entende por hegemonia sobretudo a função dirigente. No entanto, para ambos é impossível hegemonia sem a unidade entre teoria e ação, porque ela “só se dá com a plena consciência teórica e cultural da própria ação; com aquela consciência que é o único modo de se tornar possível a coerência da ação; de emprestar-lhe uma perspectiva, superando a imediatividade empírica” (GRUPPI, 2000, p. 11). Daí a compreensão de hegemonia não apenas como direção política, mas também como direção moral, cultural e ideológica.

Além de relacionar hegemonia ora a capacidade dirigente, ora a simultaneidade entre direção e dominação, Gramsci (2004) entende que hegemonia também tem a ver com o consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce do prestígio e confiança obtidos pelo grupo dominante por causa de sua posição e função no mundo da produção. Em vista disso, Coutinho (1981) assevera que na perspectiva gramsciana a hegemonia da classe trabalhadora não deve limitar-se à coerção, mas fundar-se especialmente sobre o consenso das massas.

Na obra *A questão meridional*, Gramsci (1987) examina os problemas econômicos, políticos e culturais da desigualdade entre Norte e Sul da Itália e, dada a experiência dos comunistas de Turim¹², aponta para a relevância do consenso das

¹¹ “Os *Cadernos do Cárcere* são formados pelas notas que Gramsci redigiu na prisão, de 1929 a 1935, isto é, dois anos após sua detenção (...) e antes que as suas doenças se agravassem a ponto de colocá-lo, como ocorreu em seus dois últimos anos de vida, na impossibilidade de trabalhar. Em tais escritos, Gramsci enfrenta uma série de temas, preparando simultaneamente vários cadernos. Ele sublinha o caráter provisório, de esboços a desenvolver, dessas notas e apontamentos. É como tais que devem ser lidos, como textos não destinados a publicação, mas como primeira base da pesquisa que Gramsci se propunha a realizar” (GRUPPI, 2000, p. 65).

¹² Segundo Gramsci (1987), os comunistas de Turim reagiram energeticamente contra a ideologia burguesa, que considerava os problemas do Sul da Itália a bola de chumbo que impedia os progressos no desenvolvimento civil do país. Essa ideologia tomava, ainda, os camponeses (meridionais) como seres biologicamente inferiores, semi-bárbaros ou bárbaros completos, por destino natural. Nessa perspectiva, se o Sul era atrasado não era por causa do sistema capitalista, mas sim da natureza, que fez dos

massas a partir de uma aliança entre os operários e os camponeses. Ou seja, se antes o marxismo depositava a responsabilidade da transformação social, a conquista da hegemonia, apenas na união dos trabalhadores urbanos inseridos nas indústrias, a partir do pensamento gramsciano compreende-se que é preciso “modificar a orientação política e ideológica do próprio proletariado” (GRAMSCI, 1987, p. 139), no sentido de que este reconhecesse a importância de unir-se, também, aos trabalhadores do campo e, dessa forma, alcançar uma ampla mobilização da classe trabalhadora contra o sistema que os oprimia, o capitalismo.

Os anos se passaram e, apesar dos históricos processos de lutas de classes, do surgimento e derrocada de um modelo societário alternativo (o chamado “Socialismo real”), bem como de determinadas modificações no âmbito econômico, político, social e cultural, o sistema capitalista permaneceu dominante e, conseqüentemente, conservou as camadas excluídas desse sistema, que continuaram a mercê de políticas sociais incapazes de garantir, de fato, os “mínimos sociais”. Não aqueles mínimos que se fundam na pobreza e no limiar da sobrevivência, mas os que se fundam em um padrão básico de inclusão a partir dos cinco patamares apontados por Sposati (1997): a sobrevivência biológica, a condição de poder trabalhar, a qualidade de vida, o desenvolvimento humano e as necessidades humanas. Conforme a autora, propor mínimos sociais não é partir de ajustes às condições dadas e sim construir outra referência na institucionalização da cidadania.

Assim sendo, a construção da hegemonia dos setores populares também passa pela conscientização de que a hegemonia significa

determinar os traços específicos de uma condição histórica, de um processo, tornar-se protagonista de reivindicações que são de outros estratos sociais, da solução das mesmas, de modo a unir em torno de si esses estratos, realizando com eles uma aliança na luta contra o capitalismo e, desse modo, isolando o próprio capitalismo. (...) É a capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe (GRUPPI, 2000, p. 59 - 70).

Para Gramsci (2004), uma sociedade – incluindo a capitalista – é um bloco histórico composto por uma estrutura, que é o conjunto das forças sociais e do mundo da produção, e uma superestrutura, isto é, o reflexo do conjunto das relações sociais de

meridionais seres incapazes. Os comunistas turinenses reagiram a essa visão sob formas práticas, conseguindo obter resultados concretos de enorme alcance histórico, especialmente em Turim, onde obtiveram embriões da solução do problema meridional.

produção; conjunto este composto por duas esferas que formam o Estado ampliado, a sociedade civil e a sociedade política. Então, quando fala apenas da sociedade política refere-se ao Estado no sentido estrito e quando aborda apenas a sociedade civil significa “o conjunto de organismos designados vulgarmente privados (...) que corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade” (GRAMSCI, 2004, p. 20-21).

Dessa forma, se é certo a afirmação de que a sociedade civil possui uma função de hegemonia, isso implica dizer que possui capacidade de direção e dominação política, moral, cultural, ideológica e que, portanto, “o estudo gramscista da sociedade civil e da hegemonia tem por objetivo justamente sublinhar a importância da direção cultural e ideológica” (PORTELLI, 1977, p. 63). Traçando sua contribuição original ao desenvolvimento e renovação do marxismo, ao mesmo tempo em que explica a sociedade a partir da estrutura (base econômica) percebe que é nas atividades superestruturais (base ético-política) que se traduzem e resolvem as contradições. Havendo, portanto, uma relação dialética entre estrutura e superestrutura e não uma hierarquia ou primazia de uma sobre a outra.

Deve-se observar que, em meio ao que Gramsci definiu de “organismos designados vulgarmente privados” ou “aparelhos de hegemonia”, os quais formam a sociedade civil, encontram-se instituições como a família, a escola, as igrejas, os partidos, os jornais, os meios de comunicação em geral, as associações, entre outras. Destarte, por serem juridicamente definidas como associações ou fundações, as ONGs também podem ser consideradas aparelhos de hegemonia. E é aí que os educadores que atuam nessas organizações possuem um papel central, haja vista que na análise gramsciana a função de um intelectual “é exercer a direção ideológica e política de um sistema social, homogeneizar a classe que ele representa” (Ibidem, p. 88). Lembrando, aqui, que Gramsci (2004, p. 18) amplia o conceito de intelectuais ao dizer que qualquer trabalho físico possui um mínimo de atividade intelectual, mesmo o mais mecânico e degradado, “por isso seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos têm na sociedade a função de intelectuais”. Por sua vez, os que possuem essa função, “por sua própria natureza e função histórica, se desenvolvem lentamente, muito mais lentamente do que qualquer outro grupo social. Eles representam toda a tradição cultural de um povo cuja história inteira desejam resumir” (Idem, 1987, p. 164).

A análise gramsciana identifica três tipos de grupos sociais presentes no bloco histórico: a classe que dirige o sistema hegemônico, os grupos auxiliares que servem de

base social à hegemonia e os excluídos do sistema hegemônico. Pode-se dizer que os intelectuais – responsáveis pelo vínculo entre estrutura e superestrutura – fazem parte do segundo grupo social (grupos auxiliares que servem de base social à hegemonia), já que exercem funções subalternas ora à hegemonia social (consenso “espontâneo” das massas) ora ao governo político (aparelho de coerção estatal no qual desaparece o consenso “espontâneo”).

A supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como dominação e como direção intelectual e moral. Um grupo social é dominante dos grupos adversários, que tende a liquidar ou a submeter inclusive com a força armada, e é dirigente dos grupos afins e aliados. Um grupo social pode, e mesmo deve, ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental. É essa uma das condições principais para a própria conquista do poder. Depois, quando exerce o poder, e mesmo quando o mantém fortemente sob controle, torna-se dominante, mas deve continuar a ser dirigente. (GRAMSCI apud GRUPPI, 2000, p. 78 - 79).

Nessa passagem, Gruppi (2000) afirma que Gramsci demonstra uma visão dinâmica do processo segundo o qual se formam e se dissolvem as hegemonias. Ao lado da noção de hegemonia aparece o termo supremacia, que significa domínio e direção, superioridade, hegemonia. O autor esclarece que para concepção gramsciana a conquista da hegemonia ocorre quando desaparece a capacidade dirigente da classe que até então detém o poder político, quando sua supremacia entra em crise mesmo que se mantenha a dominação. E isso acontece quando a referida classe não sabe mais verdadeiramente dirigir, isto é, resolver os problemas da coletividade, quando a concepção de mundo que ela conseguira afirmar passa a ser rechaçada, o que pode levar a classe até então subalterna a torna-se dirigente se, e somente se, esta souber indicar, de modo concreto, a solução para os problemas e, além disso, possuir uma concepção de mundo que conquiste novos adeptos, capaz de unificar o alinhamento que se forma em torno dela.

Em seus estudos Gramsci sempre chamou atenção para o desenvolvimento político do conceito de hegemonia, por entender que ele representa progresso filosófico e político-prático, “já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica” (GRAMSCI, 1995, p. 21). Ele assevera que a compreensão crítica de si mesmo é obtida através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética e depois no da política, atingindo uma elaboração superior do real.

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma autoconsciência, na qual a teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva (...) e progride até à posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária (GRAMSCI, 1995, p. 21).

Por compreender que os intelectuais representam a tradição cultural de um povo, o autor afirma que uma hegemonia se constrói quando tem os seus próprios quadros, os seus próprios elaboradores, ou seja, os seus intelectuais, os construtores e defensores de teorias, concepções de mundo que servem de base a uma direção política, econômica, social e cultural. Contudo, reconhece que o processo de criação de intelectuais não é uma tarefa fácil, é um processo longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e de recuos, de cisões e de agrupamento.

Gramsci (1995) também admite que o grupo social de intelectuais é flexível, mas muito resistente; sua função dá sustentabilidade ao bloco histórico. Em vista disso, sua desagregação contribui para a derrocada de tal bloco. E, embora nenhuma sociedade ou bloco histórico deixe de existir antes de haver expressado todo o seu conteúdo potencial, seu desaparecimento ocorre no momento em que uma crise de estrutura (base econômica) gera uma crise orgânica ou crise de hegemonia, isto é, gera uma ruptura com a superestrutura (base ético-política). A responsabilidade dos intelectuais, de manter o vínculo entre estrutura e superestrutura, é, portanto, fundamental para a manutenção de uma hegemonia.

Ocorre que quando os intelectuais se reconhecem como classe trabalhadora, e não apenas como indivíduos, e defendem idéias em favor dos oprimidos, tornam-se indispensáveis ao grupo social excluído do sistema hegemônico e ameaçadores do grupo que dirige tal sistema. Ao atuarem, por exemplo, como educadores em organizações não-governamentais, podem direcionar ideologicamente as camadas populares a reconhecerem-se como sujeitos histórico-sociais contribuindo, assim, com a organização política da classe subalterna, tornando essas organizações instrumentos para elaboração da hegemonia dos setores populares. Até porque, de acordo com Vianna (2000, p. xiv), “as classes subalternas, organizadas politicamente com fins próprios (...) não só podem neutralizar ou remarcar o sentido funcional de certas instituições (...) como criar novas instituições que sejam instrumentos para elaboração de sua hegemonia”.

Nos dias de hoje, muito se fala em contra-hegemonia, mas o isso quer dizer?

Se a palavra contra significa contestar, negar, opor, contrariar, e a palavra hegemonia tem a ver com estratégia de poder, direção e dominação, ser contra-hegemônico é contestar e negar o sistema capitalista ou apenas a atual estratégia de poder dominante nesse sistema, o neoliberalismo?

Santos (2002) e Sader (2005) consideram os Fóruns Sociais Mundiais¹³ como exemplos de manifestações aglutinadoras de forças, as mais diversas e pluralistas, que começam a aparecer no início do século XXI como o núcleo de idéias e de forças contra-hegemônicas. Estes fóruns “conseguiram surgir como espaço de reunião e intercâmbio dos movimentos que lutam contra o neoliberalismo” (SADER, 2005, p. 21).

Apesar da contra-hegemonia não ser suficiente para transformar a sociedade capitalista, pois não basta ser contra o neoliberalismo para mudar o sistema, é por meio dela que surge a possibilidade de conscientização e de práxis para elaboração da hegemonia dos setores populares, não que isso seja o objetivo de todos que compõem os referidos fóruns, posto que também há visões mais direcionadas ao viés reformista do capitalismo. Apesar disso, a contra-hegemonia é um elemento necessário para que a sociedade transite da contestação à concretização de uma outra forma de direção social, econômica, cultural e política.

Assim sendo, os Fóruns Sociais Mundiais ao defenderem o lema “Um outro mundo é possível indicam, desde o primeiro evento, que não se trataria apenas de resistência, mas da afirmação da possibilidade e da necessidade de um outro mundo” (Ibidem, p. 21). No entanto, diante da diversidade e pluralidade dos grupos sociais que compõem os fóruns, esse lema tanto expressa a visão daqueles que apostam e lutam por mudanças sociais no interior do próprio capitalismo, como daqueles sujeitos sociais cujas ações estão voltadas para a construção da hegemonia dos grupos sociais excluídos do sistema hegemônico, reconhecendo que essa hegemonia só é possível fora de um sistema de produção excludente, isto é, fora do capitalismo.

¹³ Segundo Delgado e Romano (2007, p. 301), a Carta de Princípios do Fórum Social Mundial (FSM), aprovada em 2001, define o referido fórum como “um espaço aberto de encontro para o aprofundamento da reflexão, o debate democrático de idéias, a formulação de propostas, a troca livre de experiências e a articulação para ações eficazes, de entidades e movimentos da sociedade civil que se opõem ao neoliberalismo e ao domínio do mundo pelo capital e por qualquer forma de imperialismo, e estão empenhadas na construção de uma sociedade planetária orientada a uma relação fecunda entre seres humanos e destes com a Terra”. Vale salientar que entre as oito entidades brasileiras que iniciaram a organização do primeiro FSM estão a ABONG (Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais), o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) e a CUT (Central Única dos Trabalhadores).

Resta dizer que o processo de contra-hegemonia tem a educação popular como importante aliada no debate ideológico e político que se opõe a hegemonia dominante. Mas não qualquer tipo de educação popular e sim a que permanece crítica e problematizadora, voltada à hegemonia das classes subalternas.

3.2.4 Cidadania

A construção da cidadania constitui uma luta permanente entre todos aqueles que apostam num mundo mais democrático e humanizado. No entanto, a história revela que a cidadania não possui um significado unívoco, visto que tem assumido várias formas em função dos diferentes contextos culturais. Segundo Gueiros (1991), a história da cidadania constitui a trajetória da luta por direitos: de demiurgos contra eupátridas, de plebeus contra patrícios, de servos contra senhores feudais, de trabalhadores contra capitalistas e de não-possuidores contra o Estado.

O intuito aqui não é traçar uma trajetória histórica acerca da cidadania, desde a Antiguidade até os dias de hoje. Contudo, vale ressaltar que, segundo a mencionada autora, a tradição filosófica ocidental empenha-se em demonstrar que os direitos reconhecidos ao homem e ao cidadão teriam sua origem na vontade divina, na ordem do mundo, na razão, em suma, na natureza das coisas. Os direitos dos cidadãos seriam direitos naturais transpostos para as comunidades políticas, sob a forma de direitos positivos, para assegurar o princípio de sua validade. Acontece que esse fundamento na natureza é bastante contestável. Ela explica que as filosofias tradicionais da Índia, do Japão e da China, por exemplo, não encontram lugar para o conceito de indivíduo, sequer exprimem os elementos que entram na composição do conceito de direitos do homem. Destaca, ainda, que na Antiguidade, apenas os estóicos elevaram-se a uma concepção universal da natureza humana, mas é só com a tradição judaica e, sobretudo, a cristã, que suas idéias chegaram a se expandir. Mesmo assim, até o início dos tempos modernos o reconhecimento de direitos civis e sua ratificação em documentos escritos eram limitados aos burgos ou cidades, pois os privilégios e imunidades eram atribuídos às corporações e outras associações em virtude de sua posição ou função social na hierarquia e na divisão social do trabalho. Desse modo, “a passagem da cidadania dos burgos medievais à cidade nacional é a própria história da formação e unificação do

Estado Moderno e o concomitante desenvolvimento e generalização da economia mercantil” (GUEIROS, 1991, p. 22).

Ainda que o discurso sobre cidadania no Estado Moderno tenha

origem no Ocidente, em um momento histórico determinado, ele liberta-se de suas bases genéticas constitutivas para difundir-se no âmbito das sociedades capitalistas. E, apesar de possuir essa mesma matriz teórica ocidental, é um discurso que varia conforme as relações de força na sociedade (ANDRADE, 1993, p. 52).

Nesse contexto, embora o conceito de cidadania tenha se prestado a diversas interpretações, autores como Rodrigues (1986), Ferreira (1993), Vieira (1997), Schons (1999), Carvalho (2003), afirmam que entre essas interpretações tornou-se clássica a concepção de Thomas H. Marshall, que, analisando o caso inglês, generalizou a noção de cidadania desdobrando-a em três elementos constitutivos, quais sejam: os direitos civis e políticos (direitos de primeira geração) e os direitos sociais (direitos de segunda geração).

Para Marshall (1967), os direitos civis, conquistados no século XVIII, correspondem aos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso, de não ser pelas autoridades competentes e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. Já os direitos políticos, alcançados no século XIX, dizem respeito à liberdade de associação e reunião, de organização política e sindical, à participação política e eleitoral, ao sufrágio universal, etc. Esses direitos civis e políticos embasam a tradição liberal clássica.

Quanto aos direitos sociais, o autor define como os que foram conquistados no século XX a partir das lutas do movimento operário e sindical. São os direitos ao trabalho, à saúde, à educação, à aposentadoria, ao seguro desemprego, enfim, a garantia de acesso aos meios de vida e bem-estar social. A idéia central em que se baseiam é a da justiça social.

Ferreira (1993) afirma que, ao examinar as múltiplas e diferentes relações entre classe social e cidadania, Marshall acredita na possibilidade de que a cidadania liberal cause profundo impacto na sociedade de classes, podendo até contribuir para a eliminação desta. Como se a cidadania pudesse colocar em xeque as desigualdades do sistema de classes. Mesmo que esteja se referindo especificamente à sociedade inglesa,

a autora considera ingênuo Marshall achar que na esfera dos tribunais, nas conquistas legais da cidadania, se corrigirão os privilégios de classe, pois, apesar dos direitos sociais serem um dos fatores mais fortes para seu argumento são, também, os mais difíceis de serem efetivados, sobretudo em uma sociedade que se estrutura em torno da propriedade privada dos meios de produção. “O simples reconhecimento jurídico, político e social não garante a efetivação desses direitos, visto que o sistema capitalista pode até funcionar afirmando a igualdade, mas continua valorizando a discriminação” (FERREIRA, 1993, p. 178).

De acordo com Carvalho (2003), o percurso inglês foi apenas um entre outros. A França, a Alemanha, os Estados Unidos, cada um seguiu seu próprio caminho. O Brasil não é exceção, pois houve pelo menos duas diferenças importantes: a primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros, a segunda refere-se à alteração na sequência em que os direitos foram adquiridos, posto que aqui o social precedeu os outros. O autor sublinha que a luta por todos esses direitos sempre se deu dentro das fronteiras geográficas e políticas. Daí a construção da cidadania ter a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação e, pode-se acrescentar, com as relações de poder entre as classes sociais.

A cidadania é, em sua acepção moderna, um direito burguês no sentido de que as novas relações sociais e políticas que ela estabelece interessam de maneira mais real à classe comercial e industrial das cidades. As novas formas de relações sociais requeridas pelo incipiente capitalismo incluem o encontro no mercado entre compradores e vendedores livres, o que supõe uma troca, um contrato entre indivíduos portadores de direitos iguais. A individualização aos direitos civis torna-se a partir daí um imperativo. Assim é que a necessidade de organizar o novo modo de produção abre espaço para consolidação da teoria dos direitos naturais do indivíduo, que já se encontrava esboçada desde o século XIV com Guilherme de Ockam (GUEIROS, 1991, p. 22).

Conforme a supracitada autora, passam a coexistir de maneira contraditória, como face e contraface, o discurso da igualdade e a realização da desigualdade, já que, de um lado, tinha-se a afirmação da cidadania como condição de funcionamento do mercado, de outro, sua negação como condição da produção e reprodução do capital realizada através da relação de poder e exploração.

Assim sendo, ao finalizar a construção conceitual da cidadania na Inglaterra, Viana (1986) destaca que Marshall está tratando de um processo que conduz à incorporação da classe operária à ordem burguesa prevalecente, resultado de um processo secular dos direitos civis aos políticos. Conforme o referido autor, o paradigma

inglês não é pertinente ao caso brasileiro porque, entre várias razões, a construção da cidadania no Brasil é muito complexa, é um processo muito complicado na sua trajetória histórica. Em vista disso, explica que neste país o liberalismo não foi capaz de incluir os excluídos nem de se renovar ou de se inovar no sentido da democratização e, mesmo quando a ordem burguesa decide incluir uma fração dos excluídos, por causa da grande movimentação cultural, política, sindical, operária iniciada na década de 1920, a inclusão se dá sob o controle burguês. O autor toma como exemplo a década de 1930, período em que o presidente Getúlio Vargas traz significativas contribuições à elevação da cidadania, fundamentalmente ao que se refere aos direitos sociais. Só que essa concessão importou um preço, a expropriação política dos trabalhadores urbanos e do sindicalismo, transformando este numa agência paraestatal.

Destarte, entre outros acontecimentos históricos por ele apontados, afirma que a conquista de uma livre e plena cidadania no Brasil,

longe de significar uma incorporação das classes subalternas à ordem burguesa, significa – isto sim – a aparição de um novo sujeito com um projeto alternativo de ordenação social e em competição com o sistema da ordem existente, na medida em que, inclusive, essa cidadania livre e plena que as classes subalternas agora tinham por conquistar é muito mais resultado da sua ação do que de uma ação incorporadora do sistema da ordem existente (VIANA, 1986, p. 19).

O que significa, também, que “a cidadania real não é algo estabelecido, pelo contrário, é processo, é movimento que visa à incorporação de novos grupos ou classes ao gozo de direitos já reconhecidos e/ou à incorporação de novos direitos aos já existentes” (GUEIROS, 1991, p. 23). Trata-se de uma cidadania que não se restringe à classe dominante, nem se apresenta na forma de assistencialismo à classe dominada, no sentido de que a expressão “não-cidadão”, isto é, do sujeito que não tem seus direitos garantidos, perca significado no contexto da totalidade social.

No âmbito da educação, a cidadania também comporta variadas interpretações. Cabe destacar a de Ferreira (1993), que analisa a cidadania pelo viés da prática educacional no intuito de mostrar a articulação entre o princípio do Estado moderno e a idéia de cidadania. A autora esclarece que, quando o Estado define a formação do cidadão como um dos fins da educação, atribuindo às instituições de ensino o dever de dotar os educandos de condições básicas para o exercício consciente da cidadania, está buscando formar para viver em sociedade de classes. Ela chama a atenção para o fato de que a educação para a cidadania – ou melhor, uma proposta diferenciada de educação

para a cidadania – se inscreve na ordem do saber e não do saber-fazer, pois “a cultura política, como um saber-fazer, aposta mais no papel do enriquecimento profundo do homem do que na argumentação teórica que esse homem possa elaborar” (FERREIRA, 1993, p. 223).

De acordo com a autora, a educação para a cidadania não pode deixar que o educando se feche num saber pautado em algumas noções essenciais, nem deve submetê-lo a práticas disciplinares desprovidas de sentido, sob o argumento da necessidade da organização política. “De pouco adianta ir a museus, ler livros de história ou participar de solenidades cívicas se essas situações não (...) tiverem valor para os alunos” (Ibidem, p. 224). Com isso, enfatiza que a cultura política se desenvolve com uma tomada de consciência, mas que não se reduz a processos puramente intelectualistas. Daí destacar a importância da sensibilidade na cultura política, uma vez que, se por um lado é preciso desenvolver nos educandos a percepção para distinguir o que lhes é radicalmente necessário e aquilo que lhes é imposto, por outro lado, também é necessário que tenham discernimento para continuar com suas utopias, com seus projetos de uma sociedade melhor.

Ferreira (1993, p. 224-225) deixa claro que a formação para a cidadania a que se refere

inicia-se pelo questionamento dos valores em que se sustenta a ordem social, cobrando que se esclareça em nome de que e de quem essa ordem pretende se perpetuar. Significa, pois, buscar a legitimidade do sistema vigente, que precisa explicar-se, passando pela cognição, e justificar-se, mostrando os valores sobre os quais se assenta. (...) Se o discurso oficial afirma a democracia como um valor fundamental, é preciso que se verifique de que democracia está se falando, quais seus pressupostos e como ela se materializa nas práticas sociais.

Mesmo porque, conforme a autora, o sistema capitalista, apesar de se afirmar democrático, exclui das conquistas sociais um contingente enorme de pessoas e estabelece favores para impedir o direito, algo que o coloca sob suspeita, porque sob suspeita também se encontra esse modo de entender democracia.

A formação para a cidadania, nos termos Ferreira (1993, p. 228),

não se trata de formar cidadãos que pensem poder resolver sozinhos seus problemas, mas pessoas que percebam o quanto precisam caminhar junto com outras, aprender a negociar seus conflitos, ganhar e seduzir seu companheiro para projetos que atendam aos anseios coletivos. Atores de um campo complexo de relações (...) na qual a reciprocidade deve prevalecer.

Uma formação que passa por incentivar o aluno a não ter medo do Estado, tampouco ambicioná-lo como forma de subordinar seus semelhantes. Essa formação para a cidadania passa, concretamente, pelo repúdio às injustiças sociais e pela possibilidade de exercício de poder, por meio do incentivo a participação política, veículo privilegiado de pressão popular.

3.2.5 Participação

Atualmente a temática da participação está muito presente no contexto das Organizações Não-Governamentais – ONGs, sobretudo daquelas que promovem educação popular. Entretanto, as perspectivas em torno dessa categoria variam muito nessas organizações, pois o tipo de educação popular que promovem nem sempre trata da participação pelo viés político e sim assistencialista. Mas antes de diferenciar a participação política da participação assistencialista vale ressaltar um pouco o contexto histórico no qual esse debate está inserido.

A participação como processo histórico, como mecanismo mobilizador e dinamizador de recursos e situações “representa a possibilidade de construção de uma cultura política no Brasil capaz de conferir visibilidade aos grupos sociais tradicionalmente excluídos do exercício decisório e do usufruto satisfatório dos bens socialmente produzidos” (CAMPOS e MACIEL, 1997, p. 150).

Segundo Nogueira (2004), ainda que nem toda participação social seja imediatamente política, não há participação que não se oriente por algum tipo de relação com o poder, tanto com o poder de outros atores quanto com o de determinados centros organizacionais e decisórios. Esse autor afirma que nas duas últimas décadas do século XX o Brasil assistiu a afirmação categórica da idéia de participação no campo da gestão pública, refletindo, por um lado, o avanço da democratização e da diferenciação social após o longo período de autoritarismo imposto pela ditadura militar e, por outro, a progressiva valorização da democracia participativa.

Se desde o arranque desenvolvimentista, entre as décadas de 1950 e 1960, prevalecia a centralização decisória, a convicção de que

processos participativos ou, mais genericamente, mecanismos de consulta popular, negociação e formação ampliada de consensos, agiriam “contra” o crescimento econômico, na medida em que dificultariam a tomada rápida de decisões e, com isso, prolongariam indevidamente o tempo de formulação e de implementação de políticas. Pouco a pouco, a opinião prevaiente foi-se deslocando para o lado oposto, com o correspondente reconhecimento de que a participação não somente conteria um valor em si, como também seria particularmente relevante no fornecimento de sustentabilidade às políticas públicas e ao próprio desenvolvimento. Os processos participativos converteram-se, assim, em recurso estratégico do desenvolvimento sustentável e da formulação de políticas públicas, particularmente na área social (NOGUEIRA, 2004, p. 117-118).

Essa transição da centralização decisória à aceitação da idéia de processos participativos é acolhida por distintas correntes teóricas, partidos políticos e pelas agências internacionais de financiamentos. Conforme Nogueira (2004), um experimento que se revelou particularmente forte no Brasil foi o orçamento participativo¹⁴, sobretudo no âmbito das administrações locais dirigidas pelo Partido dos Trabalhadores – PT, traduzindo uma importante forma de participação nos processos de governo e implementação política. Apesar disso, o autor afirma que a aceitação de mecanismos participativos na gestão pública deixou de lado nuances teóricas relevantes e deu pouca atenção a certas implicações práticas. Assim, apresenta o que define como dois subtemas decisivos e complementares: o da gestão participativa que se “despubliciza” por não ter um Estado como referência e o da gestão participativa promovida pelo Estado e mediante iniciativa governamental, que pode vislumbrar um Estado que se integra à sociedade civil e que promove, ele próprio, sua superação ou um Estado que reduz suas atribuições, conforme prega o discurso neoliberal.

Se entre os anos de 1970 e 1980 falava-se em participação como veículo privilegiado de pressão popular, “articulada em torno de organizações coletivas, com uma clivagem de classe em torno de projetos e interesses mais universais” (SIMIONATTO E NOGUEIRA, 2001, p. 154), o que se tem a partir dos anos de 1990 é o discurso da participação “como expressão de práticas sociais democráticas interessadas em superar os gargalos da burocracia pública e em alcançar soluções positivas para os diferentes problemas comunitários” (NOGUEIRA, 2004, p. 121).

¹⁴ “Orçamento participativo constitui-se em um processo de consultas e debates sobre o orçamento público municipal que têm se ampliado a cada ano. Através desse processo, a população de algumas cidades brasileiras – especialmente em seus setores mais pobres – passa a discutir os problemas que afetam suas vidas, as prioridades de investimento do governo municipal e a decidir o que deve ser feito, onde e quando” (ALBUQUERQUE, 2004, p. 23).

De acordo com Simionatto e Nogueira (2001), de tempos em tempos a preocupação com o tema da participação ressurgiu assentada em pressupostos ideopolíticos, ora progressistas ora conservadores, e essa mudança entre as décadas de 1970 e 1990 acima mencionada se deve a articulação entre Estado e mercado, que recoloca o tema da participação no âmbito da política com um significado instrumental e reducionista, incentivando a sociedade civil a substituir as funções sociais do Estado em nome de um “dever cívico de solidariedade”, fazendo com que percam de vista as conquistas democráticas das camadas de classe subalternizadas e deixem de se organizar conscientemente em torno da hegemonia dos setores populares. Para as autoras, reatualiza-se um discurso participacionista veiculado em épocas passadas, com conteúdos acríticos e aclassistas, vinculados a uma idéia de participação restrita em associações organizativas e associativas, que lutam pela solução de carências imediatas, encobrendo as questões estruturais que alicerçam a própria desigualdade social.

Hoje em dia, além dos orçamentos participativos, Albuquerque (2004) destaca mais dois tipos de práticas participativas que envolvem a co-gestão entre Estado e sociedade no país: os Conselhos Gestores e as relações de “parceria” entre Estado e sociedade; enfatiza outras formas de participação que não se voltam para co-gestão, a exemplo do Movimento dos Sem Terra – MST, a Pastoral da Criança, os fóruns de iniciativa civil e Campanhas como a Ação da Cidadania e também aponta formas de participação que incorporam à opinião pública novos critérios de justiça, de relevância e de pertinência, as quais trazem novos temas à gestão pública, tais como: os movimentos feministas, negros, de gays, lésbicas e travestis, dos povos indígenas, dos portadores de deficiência, ecologistas, que constroem uma cultura de tolerância e de respeito ao diferente, um pensamento multicultural, que dá visibilidade a padrões culturais minoritários. A autora afirma que, ao contrário do pensamento neoliberal, que vê nas parcerias entre governo e sociedade civil

uma forma de desobrigar o Estado dos serviços que deve oferecer como públicos, muitos movimentos e ONGs entendem as parcerias como co-responsabilidade entre atores diversos na gestão e implementação de políticas ou serviços de interesse público (ALBUQUERQUE, 2004, p. 49).

Geralmente a visão desses movimentos e ONGs ancora-se na Constituição de 1988 que, no âmbito da assistência social, por exemplo, garante em seu Art. 204, Inciso II: a “participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis”.

Mas é preciso deixar claro que as ONGs não são organizações representativas da população, a exemplo dos Conselhos Gestores, e sim organizações autônomas, financeiramente instáveis, que defendem determinadas questões sociais da população e cujos membros dirigentes não são eleitos pelo povo. Apesar disso, não deixam de ser mecanismos de práticas participativas. Aliás, quando atuam no âmbito da educação, em especial no da educação popular, geralmente são grandes incentivadoras da participação popular.

Fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao fazer educativo (FREIRE, 2007, p. 67).

Essa relação da educação com a participação, a que faz menção o autor acima, expressa a importante contribuição que uma educação crítica pode trazer à sociedade quando incentiva a participação popular ou comunitária, já que esta é apontada por ele como um direito de cidadania, um exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder. Some-se a isso o fato de que, a própria “democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública” (Ibidem, p. 76). Com isso, pode-se dizer que as organizações não-governamentais que atuam com educação numa perspectiva crítica contribuem com a democracia quando suas ações educacionais favorecem o exercício do direito à participação política.

O problema é que nem sempre as ONGs atuam com educação numa perspectiva crítica e por isso assumem formas de participação assistencialistas e não políticas. Embora a participação assistencialista seja necessária, posto que ameniza as problemáticas sociais mais imediatas, ela mascara as raízes dessas problemáticas, as quais se encontram na formação do próprio sistema capitalista e não na ausência de solidariedade das pessoas.

Tomando por base o mundo moderno, ou seja, o mundo da sociedade de classes, do capitalismo e do Estado democrático representativo, Nogueira (2004) ressalta quatro grandes modalidades de participação: a participação assistencialista, a participação corporativa, a participação eleitoral e a participação política.

De acordo com o autor, a participação assistencialista é aquela de natureza filantrópica ou solidária. Trata-se de uma atividade universal, encontrável em todas as épocas, que se mostra particularmente relevante entre os segmentos sociais mais pobres

e marginalizados ou nos momentos históricos em que crescem a miséria e a falta de proteção;

A participação corporativa dedica-se a defesa de interesses específicos de determinados grupos sociais ou de categorias profissionais. Trata-se de uma participação fechada em si, que se objetiva sobretudo com um propósito particular, em maior ou menor medida excludente, já que quem ganha são apenas os que pertencem ao grupo ou associação, um exemplo é a atividade sindical;

A participação eleitoral é a que não visa apenas a defesa de interesses particulares, interfere diretamente na governabilidade e tem efeitos que dizem respeito a toda a coletividade. Nela há uma consciência mais clara do poder político e das possibilidades de direcioná-lo ou de reorganizá-lo, porém, tem seus limites e não necessariamente leva a uma organização sustentada do Estado ou do poder político;

E a participação política inclui, complementa e supera tanto a participação eleitoral, quanto a participação corporativa. Ela se realiza tendo em vista a comunidade como um todo, a organização da vida social em seu conjunto, ou seja, o Estado. Por intermédio da participação política, indivíduos e grupos interferem para fazer com que diferenças e interesses se explicitem num terreno comum organizado por leis e instituições, bem como para fazer com que o poder se democratize e seja compartilhado. Em vista disso, esse tipo de participação consolida, protege e dinamiza a cidadania e todos os variados direitos humanos.

O tema da participação tem, portanto, “forte conteúdo ideológico e comporta diferentes conceitos e definições” (NOGUEIRA, 2004, P. 129). Assim sendo, nosso estudo comunga com a perspectiva freireana de educação popular por insistir que a participação comunitária ou popular não deve significar a omissão do Estado.

Os grupos populares certamente têm o direito de organizar-se (...). Tem o direito inclusive de exigir do Estado, através de convênios de natureza nada paternalista, colaboração. Precisam, contudo, estar advertidos de que sua tarefa não é substituir o Estado no seu dever de atender às camadas populares (FREIRE, 2007, p. 78).

Portanto, entendemos que a relação entre a educação popular de que se trata aqui e a participação é dialética, pois, ao mesmo tempo em que esse tipo de educação incentiva a participação política da população, esta pode estimular a luta por uma educação crítica, tendo em vista que a participação, embora não leve automaticamente a resolução de problemas sociais, possui grande importância “na socialização política, na

construção da representação de interesses, na ampliação da cidadania e na construção de um projeto de sociedade mais justa e democrática” (SIMIONATTO E NOGUEIRA, 2001, p. 152-153).

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO POPULAR NA CONCEPÇÃO DOS EDUCADORES DAS ONGs PESQUISADAS

Este capítulo foi estruturado na perspectiva de compreender quais concepções de educação popular permeiam a prática dos educadores das ONGs estudadas. Um primeiro olhar sobre os dados brutos nos indicou a dificuldade dos próprios educadores em conceituar educação popular. Todavia, na maioria das falas foi possível encontrar ao menos um elemento fundamental da educação popular de que se trata aqui, tais como conhecimento popular, conscientização, participação, cidadania e diálogo, os quais foram destacados como categorias de análise. (Para visualização das concepções dos educadores sobre a educação popular ver apêndice 03).

Em função disto, foram construídas 05 (cinco) categorias temáticas a partir das falas dos entrevistados, quais sejam: 1) conhecimento popular, 2) conscientização, 3) participação, 4) cidadania e 5) diálogo, as quais emergiram das próprias falas dos educadores.

A categoria 1, **conhecimento popular**, foi construída a partir do agrupamento das falas dos entrevistados contendo as seguintes expressões: conhecimentos populares, conhecimento dele, conhecimento do outro e conhecimento adquirido do meio onde ele vive.

Na categoria 2, **conscientização**, agrupamos todas as falas em que aparecem as seguintes expressões: conscientização, consciência política, tomada de consciência,

senso crítico e papel crítico, as quais geralmente vêm associadas à questão da politização e ação do indivíduo.

Para a categoria 3, **participação**, reunimos todas as falas que aparecem as seguintes expressões: participar das atividades, participação, participação do público alvo, participação política, participativa e mobilizar.

Na categoria 4, **cidadania**, agrupamos todas as falas em que aparecem as seguintes expressões: cidadania, cidadão, participação cidadã, capacitação de cidadania, e educação cidadã.

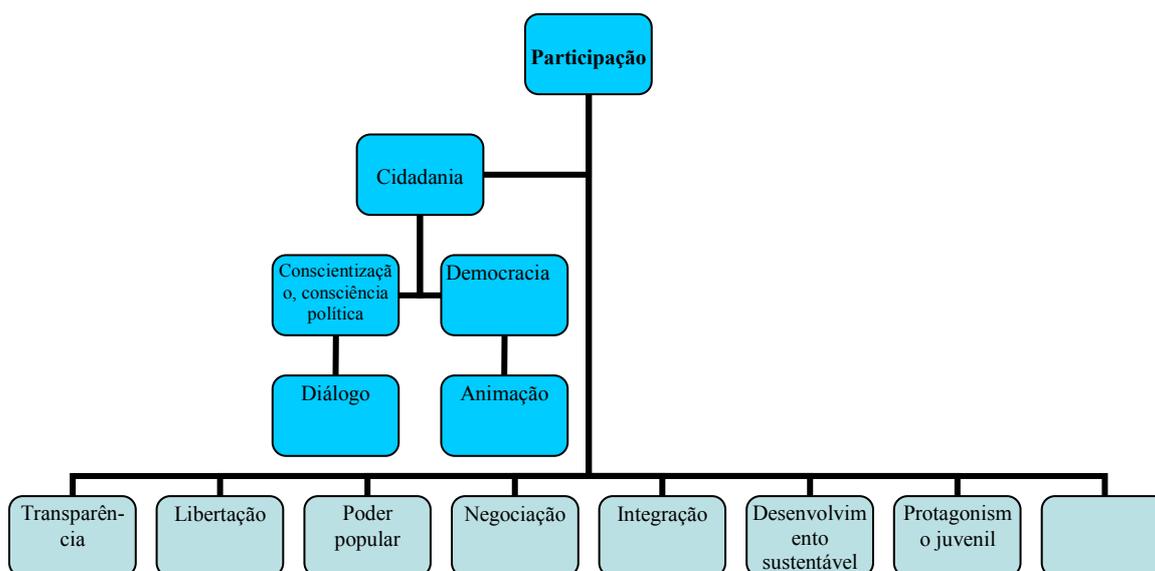
E, finalmente, na categoria 5, **diálogo**, reunimos as falas em que houve registro da palavra diálogo.

Vale salientar, que quando perguntamos aos educadores quais elementos eles consideravam constituintes da educação popular a conscientização, a participação, a cidadania e o diálogo mais uma vez se fizeram presentes. Para a visualização de todos os elementos que os educadores consideraram constitutivos da educação popular, vejamos o quadro 03.

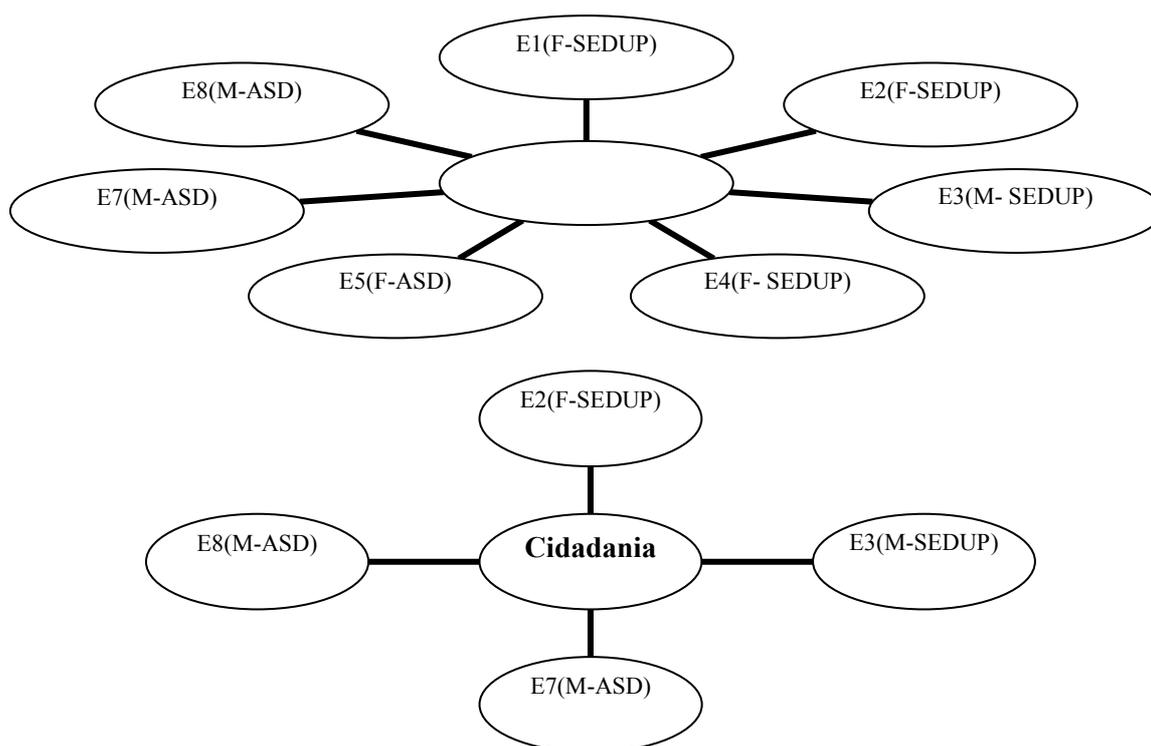
QUADRO 03: Os elementos constitutivos da educação popular na visão dos educadores das ONGs

Elementos constituintes agrupados	Educadores que os destacaram
Participação (participação política, ação política, organização popular, controle social e enfrentamento)	E1(F), E2(F), E3(M), E4(F), E5(F), E7(M), E8(M)
Cidadania	E2(F), E3(M), E7(M), E8(M)
Conscientização, consciência política	E1(F), E4(F), E8(M)
Democracia	E1(F), E2(F), E4(F)
Animação	E1(F), E7(M)
Diálogo	E3(M), E4(F)
Transparência	E1(F)
Libertação	E3(M)
Poder popular	E4(F)
Negociação	E4(F)
Integração	E4(F)
Desenvolvimento sustentável	E6(F)
Protagonismo juvenil	E6(F)
Responsabilidade social	E8(M)

De acordo com esse quadro, os elementos constituintes presentes em mais de um depoimento foram os seguintes: participação, cidadania, conscientização, democracia, animação e diálogo. Os demais elementos, presentes em apenas uma fala, foram: transparência, libertação, poder popular, negociação, integração, desenvolvimento sustentável, protagonismo juvenil e responsabilidade social. Desse modo, se tomarmos a frequência desses elementos a partir de uma ordem hierárquica teremos o seguinte diagrama:



A participação, a cidadania, a conscientização e o diálogo não só se fizeram presentes nas concepções dos educadores acerca da educação popular como estão entre os constituintes mais citados por eles, podendo a participação ser considerado o principal constituinte, já que foi o único enfatizado por quase todos os educadores, seguido do constituinte cidadania, o único presente em metade dos depoimentos. Para uma melhor visualização, observemos os dois próximos diagramas:



Contudo, como dissemos no primeiro capítulo desta tese, por optarmos por uma forma de abordagem qualitativa, as categorias de análise não surgiram por causa da frequência de aparição nas mensagens, como é o caso da abordagem quantitativa, ao contrário, independem da frequência, surgiram devido à presença nas mensagens e dada a importância que possuem para o tema abordado. Daí o fato de termos destacado não só a conscientização, a cidadania, o diálogo e a participação, mas, também, o conhecimento popular, que esteve presente nas concepções dos educadores acerca da educação popular. Daí, também, termos deixado de lado outras duas categorias que estavam entre os seis constituintes mais citados, a democracia e a animação. Até porque, o debate acerca da democracia já perpassa o debate da cidadania e a animação, embora importante, não a consideramos um elemento central na educação popular.

Assim sendo, como estratégia de apresentação e discussão dos resultados, adotamos o seguinte procedimento: apresentamos cada uma das categorias temáticas acompanhada de breve explicação teórica, seguido de algumas passagens das falas dos sujeitos da pesquisa, agrupadas por categorias, a título de ilustração e, por último, procedemos à análise do conteúdo dos depoimentos.

Estas categorias representam as concepções dos educadores sobre educação popular.

4.1 Categoria 1: Conhecimento popular

O conhecimento popular ou saber popular se diferencia das outras formas de conhecimentos ou saberes – o científico, o filosófico e o teológico – não pela questão da veracidade, nem pela natureza do objeto conhecido, mas sim pela forma como procura explicar a realidade. Geralmente se afirma que ele é adquirido com o tempo, ou seja, a partir das experiências vivenciadas cotidianamente, e repassado de geração em geração ao longo da história.

Conforme Ferrari (1974), o conhecimento popular é valorativo, reflexivo, assistemático, verificável, falível e inexato. Valorativo porque se fundamenta numa seleção operada com base nos estados de ânimos e emoções da vida diária; reflexivo porque apreende a realidade, embora seja limitado pela familiaridade com o objeto, não podendo ser reduzido a uma formulação geral; assistemático porque se baseia na “organização” particular das experiências próprias do sujeito cognoscente; verificável porque se pode perceber no dia-a-dia, mas limitado ao âmbito da vida diária; e, falível e inexato porque se conforma com a aparência e com o que se ouviu dizer a respeito do objeto, não permitindo a formulação de hipóteses sobre a existência de fenômenos situados além das percepções objetivas.

Embora nem todos os educadores das ONGs pesquisadas tenham abordado essa forma de conhecimento em suas concepções sobre a educação popular, os que a abordaram a vêem como algo que deve ser respeitado no âmbito desse tipo de educação, como podemos ver nos depoimentos a seguir:

“A educação popular é justamente isso, que respeita os conhecimentos populares, além de ter o respeito, tem a formação que você utiliza o conhecimento já dele, adquirido do meio onde ele vive” (E1(F-SEDUP)).

“E a outra coisa que eu aprendi também é reconhecer o conhecimento do outro. Respeitar e não prescindir do conhecimento do outro. (...) perceber que as pessoas têm acúmulos, compreensões, saberes e informações” (E3(M-SEDUP)).

Em um outro momento da entrevista a educadora E6(F-ASD) também aborda a categoria em questão:

“Só se constrói conhecimento com o outro (...). Todas as ONGs as que passei, trabalhei, tem essa preocupação, né? Que sabe que a gente não pode ficar na frente e que o outro não tem conhecimento. O conhecimento é do outro e a gente faz essa troca, né?” (E6(F-ASD)).

Ao apontarem o conhecimento popular nas suas concepções, esses educadores retomam um dos elementos constituintes da educação popular na perspectiva freireana, pois, para Freire (2005), na educação popular o ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, sobretudo os das classes populares. Nessa forma de ensino deve-se, inclusive, “discutir com os alunos, a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2005, p. 30). Deve-se, também, aproveitar a experiência que têm os alunos das classes populares de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público, ou seja, “estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência que eles têm como indivíduos” (Ibidem).

Nessa perspectiva, afirmam os educadores:

“Nós encontramos pessoas na comunidade que não sabem ler, mas que tem todo um conhecimento e a gente se apropria desse conhecimento para organizar, participar das atividades. E aí é educação popular, nesse sentido, de você respeitar aquele conhecimento que aquela pessoa tem. Aí você une com o conhecimento acadêmico para formalizar aquela educação” (E1(F-SEDUP)).

“É entender que as pessoas não são telas brancas, que elas não são vazias de conhecimento, que elas não são páginas brancas pra gente chegar escrevendo o nosso saber, o que a gente tem pra trazer também. Porque a gente também leva. Mas a gente recebe. (...). E que é o cruzamento dessas informações com as que eu tenho, com as que eu trago e o processo de confrontar e de emendar e de complementar essas informações que vai construir um novo conhecimento, vai drenar-se do reconhecimento de que as duas partes compreendem o mundo de alguma forma e tem seus saberes e seus conhecimentos e que eles precisam ser considerados nesse novo elemento que vai ser construído através de um processo educativo” (E3(F-SEDUP)).

E essa união ou cruzamento do conhecimento popular ao conhecimento acadêmico, a qual os educadores se referem, é fundamental para a superação do senso comum. Ao assinalar os saberes necessários à prática educativa, Freire (2005, p. 29) afirma que: “Pensar certo do ponto de vista do professor, (...) implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação”. O que significa que, no campo da educação, o conhecimento popular, enquanto senso comum, ao mesmo tempo em que deve ser respeitado, deve transitar da forma cotidiana de abordagem do mundo para a forma crítica de abordagem do mundo. Assim, a superação do senso comum é

necessária no processo educativo crítico porque possibilita a transição para a conscientização, pois, como vimos no capítulo anterior, mais do que uma tomada de consciência, que resulta do simples fato do homem ter uma consciência reflexiva, a conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência.

Ainda nessa linha de raciocínio, de levar em consideração o conhecimento popular e as experiências dos educandos no processo educativo, um desses educadores também destaca que cabe a educação popular considerar o cotidiano, a realidade local, social e econômica onde ocorre esse tipo de educação, conforme podemos ver no depoimento seguinte:

“Outro elemento importante (...) é considerar a realidade em que ela tá inserida. (...) por princípio a educação popular procura ver em que processo vai estar inserida, em que realidade vai tá se desenvolvendo e procura se moldar a isso. Se a realidade é mais difícil, é mais fácil, é mais clara, é mais dificultosa. Qual é o perfil das pessoas envolvidas. Em que mundo elas vivem? Que mundo é esse? Então, essa coisa de respeitar a realidade local, de reconhecer os elementos que compõem a realidade. Elementos sociais, econômicos, práticos, pedagógicos, né? E também elementos do cotidiano, da realidade em que se vai fazer educação popular. É tentar reconhecer onde ela tá chegando (...) que pessoas são essas, o que elas pensam, querem, fazem, o que as cerca, que realidade econômica, social, que cotidiano elas vivem” (E3(M-SEDUP)).

Ao destacar, não apenas a realidade local, mas, também, a econômica e a social, percebemos que a concepção desse educador não se reduz a uma visão focalizada ou reducionista, busca apreender a realidade local dos sujeitos sociais dentro de um contexto mais amplo, isto é, no bojo do sistema capitalista. Tanto é que em um outro momento da entrevista não só apresenta uma visão crítica acerca desse modelo de sociedade como afirma que a educação popular desenvolvida na ONG segue nessa direção crítica, como podemos ver na fala abaixo:

“A gente acredita que a sociedade como está não é justa, não é includente, não é democrática, não é economicamente justa. (...) a educação popular que a gente busca é na direção da mudança disso aí. De criticar o modelo vigente, de gerar as mudanças que são necessárias pra incluir os cidadãos, pra acabar com a exclusão social, pra deixar os sujeitos mais críticos pra reconhecerem seus valores e brigarem pela valorização dos seus valores, por uma inversão de valores. (...) da crítica ao capitalismo selvagem” (E3(M-SEDUP)).

De acordo com Freire (2005), considerar a realidade concreta e as implicações políticas e ideológicas dessa realidade é fundamental para que o processo educativo consiga, de fato, despertar o olhar crítico dos educandos. E é exatamente a busca do

senso crítico que faz emergir a categoria conscientização nas concepções de alguns dos educadores.

4.2 Categoria 2: Conscientização

Como vimos no terceiro capítulo deste estudo, para Freire (1979, p. 113), a “conscientização (...) é um processo humano que se instaura quando a consciência se torna reflexiva”. Entretanto, ele explica que mais do que a tomada de consciência, que resulta do simples fato do homem ter uma consciência reflexiva, é o aprofundamento da tomada de consciência, que significa a ultrapassagem do que chama de forma cotidiana de abordagem do mundo – consciência comum nos termos de Vázquez (1977) ou ingênua nos moldes de Pinto (2003) – para uma forma crítica de abordagem do mundo, na qual se busca, não apenas o desvelamento, mas, também, a transformação da realidade.

A categoria conscientização foi apresentada no capítulo anterior como um dos elementos constitutivos da educação popular, agora a retomamos por se fazer presente não apenas nas concepções dos educadores, como entre os elementos que eles consideram constitutivos da educação popular, conforme depoimentos a seguir:

“As pessoas não conseguiam enxergar nem através da leitura, nem através da percepção política, de consciência política. A partir do momento em que ela desperta o senso crítico dela e ela passa a agir, ter outra forma de comportamento (...). Que a dona fulana lá naquela comunidade, que a gente via como ela se expressava e hoje ela tem um senso crítico, saber discernir o que é que tá sendo bom pra ela e o que é que está sendo ruim” (E1(F-SEDUP)).

“Uma educação que acredita na politização do indivíduo, na formação para uma tomada de consciência. (...) que tem uma proposta política, de formar as pessoas para a vida e para a consciência de si mesmo e de seu papel na sociedade, né? (...) De se assumir como uma educação que se pretende libertadora e conscientizadora e pra formação do cidadão” (E3(M-SEDUP)).

“Quando eu falo em sensibilizar. Acho que o primeiro passo pra gente sensibilizar é essa questão da conscientização. Apesar que é uma palavra que, às vezes, é meio (risos). É uma perspectiva que a gente ainda trabalha bastante e que os sujeitos reconhecem, a partir do envolvimento deles com o que a ONG faz e oferece. Eles reconhecem que existe essa consciência, não só os conhecimentos que se adquire com a consciência, mas, principalmente, a consciência da realidade. E isso eu falo pela minha experiência, né? Os sujeitos reconhecem hoje as relações de poder, as relações de conflito e isso parte muito da consciência deles dentro desse universo” (E4(F-SEDUP)).

Ao associarem o processo de conscientização ao senso crítico, a politização do indivíduo, a formação para uma tomada de consciência, ao reconhecimento das relações de poder e de conflito e, sobretudo, a ação política e a libertação, os educadores E1(F-SEDUP), E3(M-SEDUP) e E4(F-SEDUP) apresentam uma visão condizente com a perspectiva freireana, visto que, para Freire (2001, p.33), “a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a desvela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”. E, mais do que isso, ela não pára no reconhecimento puro da realidade, ao contrário, “prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 2005, p. 132). Ademais, Freire (2005, p. 193) também afirma que a educação e “a liderança revolucionária, comprometida com as massas oprimidas, tem um compromisso com a liberdade”. E, por isso mesmo, “não pode pretender conquistá-las, mas conseguir sua adesão para a libertação”. (Ibid.)

De fato, a conscientização transcorre articulada a politização dos sujeitos sociais, entretanto, nem todos os educadores entendem que a consciência política é, em primeiro lugar, “a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica é a primeira fase de uma autoconsciência, na qual a teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, 1995, p. 21). Alguns educadores compreendem que a consciência política está associada apenas a questão da cidadania, no sentido da busca por direitos e deveres, e, até mesmo, a questão da chamada “responsabilidade social”, como podemos ver nos depoimentos seguintes:

“É esse um dos objetivos quando nós estamos falando de cidadania está levando já a uma consciência política, de busca os direitos e deveres dele. Tranquilamente é esse daí! E, hoje não é tão fácil, por quê? Porque hoje o trabalhador em si está preocupado com o emprego, com a sobrevivência.” (E7(M-ASD)).

“O eixo da proposta de reeducação popular da nossa ONG é conscientizar, né? Buscar sensibilizar e conscientizar o cidadão dos seus direitos e dos deveres sociais. Ela prima muito pela responsabilidade social, né?” (E8(M-ASD)).

Sobre a chamada “responsabilidade social” cabe uma breve observação, tendo em vista que por traz desse conceito está presente uma política voltada ao mercado que convém destacar. Conforme Groppo (2007), na década de 1990 o empresariado se junta às ONGs e demais entidades do “terceiro setor” por intermédio da “responsabilidade social”, entretanto a solidariedade pregada não é mais a dos direitos sociais, mas sim a

da solidariedade na benemerência. O autor nos alerta para quatro pontos importantes acerca da mercantilização da solidariedade por traz da “responsabilidade social”, visto que no âmbito empresarial ela é pensada e executada numa perspectiva de lucro e obtenção de acumulação de capital e não da satisfação das necessidades humanas.

Primeiro, por meio da “agregação” de valor social, através do marketing social, à sua empresa ou sua marca. Segundo, é um modo de conseguir recursos privados, públicos e supra-estatais (como o Banco Mundial) (...). Terceiro, algo ou muito do que é vendido como responsabilidade social é tão somente cumprimento de legislação social e ambiental, anunciada como benemérito (como o respeito às normas ambientais e a contratação de funcionários portadores de deficiência). Quarto, é um modo de tornar funcionários e a comunidade envolvente mais comprometidas com a empresa. (GROPPO, 2007, p. 156).

Tais pontos são, portanto, fundamentais para que tenhamos consciência de que a esse tipo de “responsabilidade social” de forma alguma contribui com a hegemonia das classes subalternas, ao contrário, corrobora a manutenção da hegemonia dominante. Assim, se o educador E8(M-ASD) não faz a crítica dessa “responsabilidade social”, termina reproduzindo em sua prática o discurso da ideologia dominante. Tanto é que a ONG onde atua incentiva a responsabilidade social das empresas como forma de conseguir financiadores para os seus projetos, como veremos no capítulo que trata das práticas das ONGs pesquisadas, e, ao invés de fazer uma análise crítica disso, observamos que todos os educadores da entidade entram nessa lógica “solidária”.

Retomando a discussão da relação educação popular e conscientização política, vale ressaltar que, de acordo com Freire (2005, p. 110), “é na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos” que se acha o que ele denomina de politicidade da educação. A política é, portanto, inerente à natureza da educação. Daí a impossibilidade de neutralidade não só na educação popular, mas em qualquer outra forma de educação.

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (...). A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la (FREIRE, 2005, p. 110).

No caso da educação popular, o processo de conscientização, isto é, a passagem do senso comum à consciência crítica, volta-se para a práxis social (atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade), sendo esta, uma práxis política. Neste sentido, essa educação não só é política como contribui com a formação política e crítica dos educadores e educandos. Porém, nem todos os educadores entrevistados pensam assim.

A educadora E6(F-ASD) entende que, hoje em dia, a formação política e, conseqüentemente, a conscientização, não deve ser prioridade de uma ONG que atua na área da educação popular e sim a prestação de serviços e a construção de novos projetos de intervenção, sobretudo no que diz respeito à geração de renda, posto que, sem isso, ela não atende os interesses dos jovens, um dos públicos alvo da ONG. Ela ainda chega a acreditar que essa sua forma de pensar é uma contribuição às discussões que ocorrem na ONG onde atua. Vejamos uma parte de seu depoimento:

“Eu digo que não pode ficar [só na formação política]. A minha discussão dentro hoje da ONG é essa. A contribuição que eu tô fazendo com o grupo aqui, não pode ficar nisso. Porque tem essa discussão da questão da geração de renda. Não pode ficar só nessa coisa da formação política porque a sociedade de hoje, a gente tá num outro momento, e a sociedade pede outra posição. Os jovens vão pedir outra posição das cidades, tem outros objetivos. Aí a minha discussão hoje, (...) a grande discussão da gente é tá buscando os projetos (...). Isso aí é uma visão pessoal, né isso?” (E6(F-ASD)).

De modo geral, essa educadora compreende que a ONG em que atua não precisa ter como foco a formação política pelo fato de hoje vivermos uma conjuntura diferente da época do regime militar, quando a ONG surge focada na formação política por causa da negação de direitos que todos viviam. Como se hoje em dia não houvesse a negação de direitos. Em um outro momento do depoimento ela até reconhece que há uma privação de direitos na atualidade, mas considera pouca. Daí ela achar que os educadores da ONG não devem perder tempo e energia com a politização do sujeito social e sim com a questão das políticas públicas, vejamos:

“Eu digo mais, que deve se gastar mais tempo, mais energia e tem que buscar a questão das políticas públicas, porque eu acho que esse momento que ela (a ONG) foi criada, que outras entidades foram criadas, naquela época é porque tinha, a gente sabe que tinha toda aquela história de repressão. Claro que ainda existe em algumas coisas, mas a gente é outro momento, né? Era um momento de repressão, um momento que não se tinha tanto direito, né? Na negação dos direitos, que também existe hoje, mas pouco, né? Com outro foco, de outra forma. Mas essa função política, de politizar, naquela época era um momento, hoje acho que no Brasil de hoje, né?” (E6(F-ASD)).

Na verdade, ela acaba separando a questão política das questões sociais, como se estas últimas também não fossem uma questão política e como se a formação ou consciência política não estivesse relacionada a luta por direitos sociais, apenas políticos. Com isso, reproduz a compreensão de que, por não estarmos vivermos mais um regime repressor, a formação política e, conseqüentemente, a conscientização tornaram-se algo menor no contexto atual. Neste sentido, compreendemos que essa educadora não entende nem faz educação popular na ONG onde atua. Tanto é que quando perguntamos o que ela entendia por educação popular, não soube responder, mas, diante de suas hipóteses sobre o tema, acredita que o conceito não dá conta do tipo de educação desenvolvida na ONG, como podemos ver na fala abaixo:

“Essa discussão de educação popular, pra mim, também é uma coisa complexa, (...). É popular porque trabalha com os produtores, porque trabalha com as agricultoras, com os trabalhadores, mas não é dentro dessa coisa da formalização da educação? Né? A gente trabalha com esse público, os excluídos, mas dentro de outra lógica de educação. Mas, pra mim é uma coisa também... Na minha cabeça ainda não tem um conceito formalizado, né? O que seja popular, popular porque trabalha com as pessoas pobres, excluídas? (...) Se você for ler, buscar conceitos só teóricos, tudo bem, você encontra muita coisa, tem muita leitura (...), mas a gente que tá na prática, tá vendo, tentando. Se a gente for relacionar com a educação popular, ainda tenho dificuldade, sabe? (...) Será que o conceito de educação popular não cabe mais? (...) Eu acho que é, assim, como se a educação popular não desse mais conta do que a gente tá fazendo, entendeu?” (E6(F-ASD)).

Embora a educadora E6(F-ASD) compreenda que a educação popular não pode “ficar só nessa coisa da formação política” mais adiante ela explica que temas que contribuem com a politização dos sujeitos sociais são trabalhados de forma transversal na educação popular da ONG em que atua.

“Claro que não nego que nesse projeto, nessa ação, com certeza, como eixo transversal, o tempo todo vai tá trabalhando a questão da politização, da questão dos direitos, da questão que é possível ser organizado. Como eu faço da questão do cooperativismo o tempo todo! É preciso se organizar, é preciso saber seus direitos, é preciso ser um ser politizado, ter uma ação. É preciso não baixar a cabeça. Mais isso agora aparece mais como transversalidade, como uma forma transversal, entendeu? Mas não como foco principal! (...) A questão é que é preciso fazer isso, mas o foco não é mais esse, porque a gente precisa de pessoas, de trabalhadores que necessitam hoje de melhoria de renda. A gente precisa ter dinheiro no bolso! As pessoas querem melhorar de vida, querem ter! Ainda precisa ter projetos que avancem nessa perspectiva!” (E6(F-ASD)).

Portanto, ainda que nessa fala a educadora aponte a importância da politização, observamos em toda sua entrevista que sua preocupação maior na ONG não é contribuir com a conscientização dos sujeitos sociais, tampouco com a práxis voltada a hegemonia das classes subalternas, e sim com a execução de projetos sociais que se encaixem nos requisitos das agências financiadoras no sentido de melhor integrar os indivíduos ao sistema capitalista. Tanto é que mais adiante afirma:

“No momento de hoje não cabe mais na sociedade, eu acho, eu acho não, eu acredito que a sociedade exija outra ação da ONG, de qualquer ONG, outra atividade, principalmente nas políticas públicas. Aí sim, aí é muito abrangente (...). Se ficar nessa ação, nessa ação da questão política, não existe financiamento, não existe financiamento pra isso!” (E6(F-ASD)).

Para essa educadora, as ONGs devem se envolver com projetos que prestem serviços na área das políticas públicas, buscar financiamentos pra isso e não se envolverem só com a questão política. O que ela não percebe é que, mesmo sem dar prioridade à questão política, sua prática contribui com a formação política do educando, sendo que, no seu caso, com uma formação política acrítica, que não questiona nem problematiza a realidade social. Ocorre que a cultura política que não busca o saber, mas sim “um saber-fazer, aposta mais no papel do enriquecimento profundo do homem do que na argumentação teórica que esse homem possa elaborar” (FERREIRA, 1993, p. 223).

De acordo com Freire (2007), achar que a educação popular deve despreocupar-se com o desvelamento da realidade, com a razão de ser dos fatos, reduzindo a prática educativa ao ensino puro dos conteúdos, é um grande equívoco nos novos debates sobre a educação popular, pois, preocupar-se com o ensino puramente técnico, com a transmissão de um conjunto x de conhecimentos necessários às classes populares para a sua sobrevivência é típico do discurso neoliberal e, mais do que uma postura politicamente conservadora, esta é uma posição epistemologicamente insustentável.

Além disso, ao destacar que as ONGs deveriam atuar “principalmente nas políticas públicas”, o relato de E6(F-ASD) permanece apontando para um discurso neoliberal, uma vez que este indica a substituição das funções sociais do Estado por organizações não-governamentais. Mas, quando lhe foi perguntado se as ONGs deveriam assumir ou substituir as funções sociais do Estado, afirmou que não é uma substituição, mas sim uma parceria na execução das políticas. E o que é a execução de políticas senão uma responsabilidade do Estado. Vejamos sua fala:

“O Estado não cobre! O Estado não dá conta de todas as políticas, de atender tanto, como se diz, a todos os serviços. Aí a ONG é uma parceira, a ONG entra nessa coisa da parceria junto com o Estado. Substituir o Estado jamais! Mas é parceira na execução das políticas. O Estado não dá conta de fazer isso sozinha, então, eu acredito, a minha visão é essa: que ela é parceira!” (E6(F-ASD)).

Outro educador que também afirma que as ONGs não devem substituir o Estado, mas aponta para a parceria entre eles na execução de políticas públicas, é o educador E7(M-ASD). Ele diz o seguinte:

“Olha, na minha visão. Por que existe ONG? Na minha visão é que o Estado é deficitário. As políticas públicas sociais não têm atendido a demanda. Então a sociedade percebe isso e já chega a uma resposta. Então essa é uma questão, jamais uma ONG pode substituir o papel do Estado. Agora, lógico, as ONGs devem existir como uma forma de parceria com o Estado, mas nunca atrelado ao sistema político existente. Talvez seja um dos males da maioria das ONGs. Até mesmo com os próprios políticos hoje. A gente sabe que cada um tem as suas ONGs, seus familiares. Talvez isso dificultou aquelas ONGs voltadas para o bem estar sócio-político do cidadão” (E7(M-ASD)).

Esse educador entende que deve haver a parceria entre ONGs e Estado na execução de políticas públicas, mas não um atrelamento dessas organizações ao sistema político existente. Ocorre que, quando as ONGs assumem o papel de executoras de políticas públicas, mesmo que não haja intenção por parte dos seus dirigentes ou da sua equipe técnica, há um atrelamento com as propostas do sistema político vigente, tendo em vista que, como foi visto nesta tese, é exatamente a política neoliberal que aponta uma desqualificação do Estado enquanto instância de universalização das políticas públicas e concomitantemente assinala a necessidade de desestatização das políticas sociais, convidando a sociedade civil a assumir a responsabilidade no trato da questão social.

Assim, quando determinadas ONGs buscam assumir as responsabilidades sociais do Estado ocorre o que Dagnino (2002) chama de confluência perversa, posto que, apesar de possuírem projetos políticos distintos, essas organizações apresentam uma “complementaridade instrumental” ao Estado. Trata-se de uma “confluência perversa entre o projeto participatório, construído ao redor da extensão da cidadania e do aprofundamento da democracia, e o projeto de Estado mínimo que isenta progressivamente seu papel de garantidor de direitos” (DAGNINO, 2002, p. 153). Para a autora, a perversidade reside no fato de que, apontando para direções opostas e até

mesmo antagônicas, ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva, algo que se torna um verdadeiro dilema nos estudos que abordam o tema.

A despeito disso, vimos que na trajetória histórica das ONGs brasileiras nem todas buscam assumir as responsabilidades estatais. Aliás, nossa pesquisa de campo revelou que a maioria dos educadores entrevistados entendem que não compete às ONGs executarem políticas públicas e sim cobrá-las do Estado. Para eles, cabe a essas organizações contribuir com uma maior fiscalização das ações governamentais no âmbito dessas políticas e uma maior transparência dos gastos do setor público, isto é, um maior controle social. E isso fica evidenciado na fala dos educadores E8(M-ASD) e E1(F-SEDUP).

“Claro que o Estado tá ausente em relação aos dramas sociais. Nós somos pessoas e nós temos que chamar o Estado à responsabilidade, né?” (E8(M-ASD)).

“E a nossa ideologia é essa aí, estar a serviço da questão dos direitos humanos, das pessoas que precisam. E nossos projetos eles são em prol disso, a questão do controle social, a questão da visibilidade das políticas públicas, a questão da transparência do orçamento público” (E1(F-SEDUP)).

Portanto, ao abordarem a conscientização em suas concepções acerca da educação popular ou enquanto elemento constituinte desse tipo de educação, alguns educadores a apontam como algo voltada ao senso crítico, à politização do indivíduo, a formação para uma tomada de consciência dos problemas sociais e, sobretudo, a ação política e a libertação, apresentando uma visão condizente com a perspectiva freireana, outros educadores, porém, a compreendem como consciência política da cidadania (no sentido da busca por direitos e deveres), e, até mesmo, da chamada “responsabilidade social”, comungando em parte com a perspectiva freireana, visto que esta também aponta para a questão da cidadania, entretanto, divergem ao apontar para “responsabilidade social”, cujo conceito emerge nos anos de 1990 atrelado a mercantilização da solidariedade. Havendo, ainda, uma única educadora que relega a politização e, conseqüentemente, a conscientização, a um segundo plano no âmbito das ONGs que atuam com educação popular, visão nada condizente com a perspectiva freireana.

Contudo, os educadores cujas compreensões acerca da conscientização seguiram em parte ou amplamente a perspectiva freireana de educação popular, os quais são maioria, assinalam a participação (participação política, ação política, organização

popular, controle social e enfrentamento) como um dos constituintes centrais da educação popular das ONGs em que atuam, visto que buscam transformações sociais.

Assim, se a educação popular na visão dessa maioria visa conscientizar os sujeitos sociais no intuito de incentivá-los a participação e ação política, a questão que se apresenta agora é: O que esses educadores visam ao incentivar a participação e ação política dos sujeitos sociais? Mudanças de dimensão local, nacional ou estrutural? Isto é, visam estimulá-los para as lutas que buscam a transformação do sistema que os oprime ou para as mobilizações que visam mudanças dos problemas cotidianos imediatos e localizados?

Na busca dessas respostas vejamos a próxima categoria, a participação.

4.3 Categoria 3: Participação

Do mesmo modo que a conscientização, a categoria participação também foi apresentada no capítulo anterior como um dos elementos que consideramos constitutivos da educação popular, agora a retomamos por se fazer presente não apenas nas concepções dos educadores, como por ser o principal elemento constitutivo da educação popular na visão dos mesmos, já que foi o único presente em quase todos os depoimentos. Tanto é que dos oito educadores apenas um não se remeteu a ele, conforme expomos no quadro 03.

Assim sendo, é importante retomarmos aqui que de tempos em tempos a preocupação com o tema da participação ressurge assentada em pressupostos ideopolíticos, ora progressistas ora conservadores. Se entre os anos de 1970 e 1980 falava-se em participação como veículo privilegiado de pressão popular, “articulada em torno de organizações coletivas, com uma clivagem de classe em torno de projetos e interesses mais universais” (SIMIONATTO E NOGUEIRA, 2001, p. 154), o que se tem a partir dos anos de 1990 é o discurso da participação “como expressão de práticas sociais democráticas interessadas em superar os gargalos da burocracia pública e em alcançar soluções positivas para os diferentes problemas comunitários” (NOGUEIRA, 2004, p. 121).

Essa mudança, conforme Simionatto e Nogueira (2001), se deve a articulação entre Estado e mercado, que recoloca o tema da participação no âmbito da política com um significado instrumental e reducionista, incentivando a sociedade civil a substituir as

funções sociais do Estado em nome de um “dever cívico de solidariedade”, fazendo com que percam de vista as conquistas democráticas das camadas de classe subalternizadas e deixem de se organizar conscientemente em torno da hegemonia dos setores populares. Segundo as autoras, reatualiza-se um discurso participacionista veiculado em épocas passadas, com conteúdos acrílicos e aclassistas, vinculados a uma idéia de participação restrita em associações organizativas e associativas, que lutam pela solução de carências imediatas, encobrando as questões estruturais que alicerçam a própria desigualdade social.

Tomando por base o mundo moderno, ou seja, o mundo da sociedade de classes, do capitalismo e do Estado democrático representativo, vimos que Nogueira (2004) ressalta quatro grandes modalidades de participação: a participação assistencialista, a participação corporativa, a participação eleitoral e a participação política. Como cada uma delas já foi abordada no capítulo anterior destacaremos apenas a participação política, haja vista que é esta modalidade que está presente nas concepções dos educadores.

Sendo assim, Nogueira (2004) explica que a participação política inclui, complementa e supera tanto a participação eleitoral, quanto a participação corporativa. Ela se realiza tendo em vista a comunidade como um todo, a organização da vida social em seu conjunto, ou seja, o Estado. Por intermédio da participação política, indivíduos e grupos interferem para fazer com que diferenças e interesses se explicitem num terreno comum organizado por leis e instituições, bem como para fazer com que o poder se democratize e seja compartilhado. Em vista disso, esse tipo de participação consolida, protege e dinamiza a cidadania e todos os variados direitos humanos.

Nesse sentido, agrupamos aqui todas as concepções em que aparecem as seguintes expressões: participação, participar, participativa, participação política, ação política, organização popular, controle social e enfrentamento, como mostra alguns depoimentos:

“Nós encontramos pessoas na comunidade que não sabem ler, mas que tem todo um conhecimento e a gente se apropria desse conhecimento para organizar, participar das atividades” (E1(F-SEDUP)).

“A participação é uma coisa muito forte. Participação, democracia, cidadania” (E2(F-SEDUP)).

Educação popular, na minha experiência mesmo, né? É você fazer as pessoas participarem, entenderem um processo. E quando eu falo em participar é porque

realmente, na minha prática aqui dentro da ONG, a questão da educação popular vai se desenvolver por esse caminho, da questão da participação. O tema da participação é o tema central pra gente desenvolver ações de educação popular. Então, pra mim, educação popular é uma forma de você libertar essas pessoas do que elas não conhecem, ou seja, da não participação e fazê-las participarem. (...) A educação popular é isso, essa participação, na verdade, das pessoas em determinados contextos” (E4(F-SEDUP)).

“Se a gente quer mudar a realidade, a gente tem que estudar, tem que conhecer, tem que participar, né? Pra que seja uma coisa coletiva e não uma coisa injusta.” (E5 (F-ASD)).

“Porque não tem sentido você descobrir essa cidadania quando no momento oportuno a gente não tem essa participação do público alvo” (E7 (M-ASD)).

“O que a gente comenta é que as pessoas têm direito a voz, tem direito a voto, elas têm que ser mais seletiva em relação a sua participação política, até a política de organização, de organização de associações de bairros, associações de moradores, as associações comunitárias, (...) de aglutinação, de transformar forças em busca de direitos, da conquista de benefícios, não aquela questão ideológica, partidária, que isso não leva a lugar nenhum, sabe? ” (E8(M-ASD)).

Ocorre que a definição de educação popular não pode se restringir a questão da participação, visto que, como vimos no capítulo anterior, a participação é um dos seus elementos constitutivos. Assim, ao afirmar que a educação popular é simplesmente “você fazer as pessoas participarem” a educadora E4(F-SEDUP) reduz o conceito de educação popular a categoria participação, o que revela não saber o significado desse tipo de educação. Inclusive, porque logo em seguida afirma: “educação popular é uma forma de você libertar essas pessoas do que elas não conhecem (...) da não participação”. Quando, na verdade, na educação popular “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005, p. 58). Nessa educação, a “questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre sua ação” (Ibid. p. 44).

A educadora E6(F-ASD), por sua vez, além de admitir que não sabia o significado de educação popular, como vimos no tópico anterior, afirmando: “na minha cabeça ainda não tem um conceito formalizado”, em outro momento da entrevista abordou a questão da participação apenas como metodologia que deve ser usada em sala de aula e não no incentivo do educador à participação política do educando. Como podemos ver no seu relato:

“Na hora que a gente tá na ONG, na hora que faz oficina, aí que faz com mais metodologia, mais participativa” (E6(F-ASD)).

Aliás, quando essa mesma educadora parece começar a reconhecer a importância da participação logo em seguida a coloca em um segundo plano (assim como fez com a categoria conscientização política no tópico anterior) por considerá-la uma atividade inviável para manter financeiramente a ONG. Ou seja, na sua visão, se uma organização não-governamental trabalha incentivando a participação, a politização, a organização popular, dificulta conseguir financiadores e, portanto, é preferível que ela trabalhe mais com a formação técnica do que com a formação crítica.

Acontece que essa dificuldade de conseguir financiamento surge exatamente porque as agências financiadoras não incentivam a participação política e crítica e sim a participação de tipo assistencialista, voluntária, a participação como um dever cívico de solidariedade, especialmente porque a cooperação dessas agências, que na maioria das vezes é de origem internacional, “representa uma forma de circulação dos fundos públicos” (WANDERLEEY, 1998, p. 142). Circulação esta que, conforme Oliveira Neto (1991), cumpre em escala ampliada as mesmas funções na acumulação do capital e na reprodução da força de trabalho.

Vejamos a fala da educadora:

“[a participação] é necessária também em qualquer país democrático, o tempo todo, né? Porque aí a gente não pode deixar nunca, essa coisa do ser participante, do ser político, de tá questionando, de ser questionador, do trabalhador que é questionador. Isso aí é importante. Agora pra uma ONG, que não deixa de ser uma empresa, né? Uma atividade empresarial também, porque aí tá gerenciando também, prestador de serviço, gerencia trabalho porque as pessoas, enquanto gerenciadora e viabilizando também a geração de renda, seja para os trabalhadores e trabalhadoras, questão do público ou que seja para os técnicos (...), essa ação ela não é viável. Eu diria que não é viável para se manter. Que a crise financeira é grande de todas as ONGs. É grande! Pra se manter é inviável, essa ação aí é inviável” (E6(F-ASD)).

Trata-se de um olhar que se revela mais preocupado com manutenção financeira da ONG, bem como com sua eficácia e eficiência empresarial, do que com a questão da participação popular. Apesar de ser uma visão isolada entre os educadores, vale destacar uma passagem de Albuquerque (2004, p. 28) ao dizer que

A exigência de eficácia e eficiência, que caracteriza a atualidade, coloca-se também para as ONGs e movimentos sociais. Essas exigências são entendidas, muitas vezes, como burocratização desnecessária, abandono dos ideais transformadores, do estilo informal, da rebeldia e da valorização das organizações autônomas da sociedade como centro das estratégias de mudança social.

A despeito dessas exigências de eficácia e eficiência que atinge as ONGs, Ferreira (2005) afirma que essas entidades possuem algumas características organizacionais que diferem substancialmente da lógica administrativa encontrada no setor privado, não sendo, portanto, recomendável que se julgue pela ótica desse setor a forma como as ONGs se estruturam e atuam. Conforme o autor, um exemplo da peculiaridade da gestão de uma ONG é a necessidade de uma forma de coordenação que transcenda às formas de controle tradicional, uma vez que, por definição, sua força provém das bases e não dos dirigentes.

De qualquer modo, observamos que todos os outros educadores dão uma imensa importância à questão da participação política, da organização popular, do controle social e da luta pela ampliação das políticas públicas. E, ao contrário do que ocorre em muitas ONGs compatíveis com um perfil assistencialista, que incentivam a participação como um dever cívico de solidariedade, eles a direcionam como um meio privilegiado de pressão popular, articulada em torno de organizações coletivas na busca da cidadania. No entanto, essa pressão restringe-se aos interesses comunitários.

Um exemplo de participação e organização popular focada em interesses comunitários, que emerge a partir de um processo de conscientização ambiental desenvolvido em uma das ONGs pesquisadas, foi citado pelo educador E8(M-ASD). Vejamos seu depoimento:

“E houve (...) uma disciplina em relação à educação ambiental, defesa do meio ambiente, prevenções (...) Foi levantado que o rio (...) era uma pocilga, né? As pessoas criavam porcos dentro do rio. A prefeitura jogava esgoto, jogava lixo. (...) O rio era um verdadeira podridão (...) e o pessoal começou a questionar isso, já que todo mundo via que o prefeito não fazia nada. E começaram a questionar. Aí veio a reflexão em relação à doença, a contaminação (...) Criaram uma comissão (...) Procuraram o prefeito, mas não houve respaldo. (...) Aí o que foi que eles fizeram? Mandaram pintar umas faixas, cotizaram um carro de som e arranjaram lá com uns amigos deles. Fizeram uma passeata na cidade, convidaram a gente. E a idéia partiu deles, por incrível que pareça! A passeata começou na entrada da cidade e parou na prefeitura. Fizeram discurso. (...) E começaram a se articular, tomaram o ônibus, foram pra SUDEMA, foram para a capitania dos portos. Pediram pra gente contactar com a CAGEPA. E a gente dando o apoio administrativo, né? E de repente falaram com o pessoal de uma chácara lá perto e essa chácara tem uma espécie de salão de eventos perto e até o proprietário da chácara arranjou equipamentos de som, ficou interessado pelo problema da comunidade. (...) Até a televisão foi! Rádio, jornalista. Essa coisa toda. Foi um fórum mesmo, pra debater as questões das condições do rio (...) Foi há dois anos atrás. E eu sei que a prefeitura fez um mutirão pra tirar todo o lixo do rio (...) Olhe! Um resultado assim, fantástico! (...) Eu acredito que salvaram o rio. (...) Eles são capazes de coisas bem maiores, né? Bem maiores! (...) Eu acho que isso é um trabalho que me realiza, que me gratifica, é uma experiência boa!” (E8(M-ASD)).

Antes de falarmos desse exemplo de participação, pressão e organização popular, cabe destacar a forma como esse educador se surpreende com o fato de a mobilização em defesa do rio ter surgido do meio popular. Ao afirmar: “E a idéia partiu deles, por incrível que pareça!”, o educador parece não acreditar na capacidade de autonomia e organização desses sujeitos sociais. Mesmo trabalhando com a educação popular junto a esses sujeitos, tal educador se expressa como se achasse “incrível” a idéia ter surgido deles. Contudo, mesmo que de início tenha demonstrado surpresa, posteriormente conclui afirmando que esses sujeitos sociais “são capazes de coisas bem maiores”, como se desse conta de que eles têm sim capacidade de autonomia e organização.

Quanto à esse tipo de mobilização popular, voltado às mudanças das condições locais, embora seja necessário e, inclusive, muito relevante para toda a sociedade, não está direcionada à libertação da opressão como sugere a educação popular. Nesse episódio citado pelo educador E8(M-ASD), ainda que tenha havido mudanças a partir da pressão e participação das classes subalternas, quando o problema em si foi resolvido pelo governo municipal a hegemonia das classes dominantes não foi sequer abalada. Até mesmo porque essa não era a intenção da mobilização. A preocupação desses sujeitos sociais estava focalizada no fato em si, que era revitalizar o rio e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida da população local. Um tipo de participação política que se limita a resolução de problemas pontuais.

Um outro exemplo de participação e organização popular focada em interesses da comunidade local, mas que dessa vez emerge de um processo de conscientização eleitoral e não ambiental, foi citado no depoimento de uma das educadoras da outra ONG pesquisada. Vamos ao depoimento:

“Já teve momentos anteriores, nas propostas da sociedade civil, que nós fizemos um outdoor junto com esse movimento (o Fórum das Entidades e Movimentos Sociais) e colocamos na praça o nome dos vereadores que votaram contra as propostas da sociedade e 50% desses vereadores perderam nas eleições, porque a gente dizia lá: - Fulano de tal, lá do bairro tal, votou contra as propostas da comunidade. Então eles (os vereadores) têm medo disso. Foi, digamos assim, a caça as bruxas. No sentido de que, aqueles vereadores que não tiverem bom desempenho (...) perderam as eleições. Então o Fórum já deixou essa característica, né? Dá pra entender que o Fórum é mais uma proporção política e de resistência. É por isso que diz que o Fórum das Entidades e Movimentos Sociais só participa pessoas da sociedade civil. Não tem ninguém ligado a governo nem de outra atividade, nem um partido inserido. Pra que a gente possa se articular, se mobilizar” (E1(F-SEDUP)).

O Fórum das Entidades e Movimentos Sociais o qual a educadora se refere foi criado por iniciativa da ONG onde atua e, embora ele apresente essa perspectiva de resistência, participação e pressão popular, em uma reunião de avaliação de todas as suas atividades no decorrer do ano de 2008, observamos que tal resistência está voltada às mudanças de dimensão local e não nacional, menos ainda, estrutural. O que se dá a partir de lutas pontuais, em que se reivindica direitos e deveres aos poderes legislativos e executivos do município.

Neste sentido, dentre as quatro grandes modalidades de participação assinaladas por Nogueira (2004), assistencialista, corporativa, eleitoral e política, percebemos que é a participação política que está presente na concepção dos educadores entrevistados. O que tem tudo a ver com a perspectiva de uma educação crítica, progressista, já que, segundo Freire (2007, p. 67), “fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação”.

Contudo, embora seja uma percepção de participação identificada como política, ela é direcionada numa perspectiva de buscar interferir nos níveis locais de governo e não na organização da vida social como um todo. Ocorre que essa perspectiva de participação em micros espaços sociais não está inserida em um projeto alternativo de sociedade e, por isso mesmo, não está efetivamente voltada à transformação da sociedade, como acreditam alguns educadores, e sim a processos de mudanças sociais no bojo do próprio sistema capitalista, o que a insere em um projeto reformista de sociedade, cuja lógica converte os processos participativos em “recurso estratégico do desenvolvimento sustentável e da formulação de políticas públicas, particularmente na área social” (NOGUEIRA, 2004, p. 118). Essa lógica emerge das próprias classes dominantes por perceberem pouco a pouco que a participação não somente contém um valor em si, como também é particularmente relevante ao desenvolvimento sócio-econômico do sistema capitalista. Daí a legitimidade da participação em variadas formas de gestão pública.

De acordo com Nogueira (2004), no mundo moderno os grupos sociais seguem trajetórias nas quais se combinam diferentes graus de consciência política e de atuação prática. No que diz respeito a essa questão, podemos dizer que os educadores entrevistados articulam consciência política e atuação prática numa perspectiva centrada na participação em questões locais e não estruturais, por isso podemos dizer que suas práticas educativas contribuem com o desenvolvimento da “consciência da práxis”

(forma crítica de abordagem do mundo que leva a autoconsciência da prática transformadora). Porém, esta limita-se a “consciência comunitária” (o descobrir-se enquanto comunidade) e não a “consciência de classe” (o descobrir-se enquanto sujeito social de uma classe subalterna, que vive em condições de exploração e dominação na sociedade capitalista).

O fato é que uma prática educativa voltada à consciência comunitária e não de classe, embora seja muito importante para o avanço da cidadania numa sociedade de classes, é insuficiente para promover uma direção cultural e ideológica que contribua de forma efetiva com a hegemonia das classes subalternas. Conforme Gadotti (2004), para assumir a direção e hegemonia da sociedade, a classe trabalhadora precisa munir-se de maturidade para superar os efeitos devastadores do sistema capitalista sobre sua consciência de classe. E nisso a educação pode dar uma grande contribuição. Até porque, “todo grupo social (...) cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (GRAMSCI, 2004, p. 15).

4.4 Categoria 4: Cidadania

No capítulo anterior, vimos que a cidadania é mais um dos elementos constitutivos da educação popular. Na pesquisa de campo, ela se fez presente não só nas concepções dos educadores como foi considerada um dos elementos constitutivos da educação popular por metade deles, conforme apresentamos no quadro 03.

Assim sendo, vale retomarmos aqui três pontos importantes para o debate:

O primeiro deles é que a construção da cidadania constitui uma luta permanente entre todos aqueles que apostam num mundo mais democrático e humanizado. No entanto, a história revela que a cidadania não possui um significado unívoco, visto que tem assumido várias formas em função dos diferentes contextos culturais. Segundo Gueiros (1991), a história da cidadania constitui a trajetória da luta por direitos: de demiurgos contra eupátridas, de plebeus contra patrícios, de servos contra senhores feudais, de trabalhadores contra capitalistas e de não-possuidores contra o Estado.

O segundo ponto é que ao logo dos anos tornou-se clássica a concepção de Thomas H. Marshall, que, analisando o caso inglês, generalizou a noção de cidadania

desdobrando-a em direitos civis e políticos (direitos de primeira geração) e os direitos sociais (direitos de segunda geração).

O terceiro e último ponto é que no âmbito da educação a cidadania também comporta variadas interpretações. Cabe destacar a visão de Ferreira (1993) ao esclarecer que quando o Estado define a formação do cidadão como um dos fins da educação, atribuindo às instituições de ensino o dever de dotar os educandos de condições básicas para o exercício consciente da cidadania, está buscando formar para viver em sociedade de classes. Ela chama a atenção para o fato de que a educação para a cidadania – ou melhor, uma proposta diferenciada de educação para a cidadania – se inscreve na ordem do saber e não do saber-fazer, pois “a cultura política, como um saber-fazer, aposta mais no papel do enriquecimento profundo do homem do que na argumentação teórica que esse homem possa elaborar” (FERREIRA, 1993, p. 223).

De acordo com a autora, a educação para a cidadania não pode deixar que o educando se feche num saber pautado em algumas noções essenciais, nem deve submetê-lo a práticas disciplinares desprovidas de sentido, sob o argumento da necessidade da organização política. “De pouco adianta ir a museus, ler livros de história ou participar de solenidades cívicas se essas situações não (...) tiverem valor para os alunos” (Ibidem, p. 224). Com isso, ela enfatiza que a cultura política se desenvolve com uma tomada de consciência, mas que não se reduz a processos puramente intelectualistas. Daí destacar a importância da sensibilidade na cultura política, uma vez que, se por um lado é preciso desenvolver nos educandos a percepção para distinguir o que lhes é radicalmente necessário e aquilo que lhes é imposto, por outro lado, também é necessário que tenham discernimento para continuar com suas utopias, com seus projetos de uma sociedade melhor.

Vale ressaltar, que neste tópico não estão apenas as falas que conceituam a educação popular ou destacam a cidadania como elemento constituinte da educação popular, mas sim, todas as partes das entrevistas onde essa categoria aparece. Daí aqui ela estar presente em mais da metade dos depoimentos dos entrevistados e não só em metade deles como foi mostrado no quadro 03 deste estudo.

Destarte, percebemos que ao se reportarem as questões da conscientização, da mobilização e da formação, geralmente os educadores direcionam suas falas para o debate das políticas públicas e da cidadania, no sentido da busca por direitos e deveres sociais. Vejamos seus depoimentos:

“Tem uma linha de atuação que é a capacitação de cidadania (...). E aí você faz toda uma mobilização em termos da questão das políticas sociais, dos direitos sociais (...). essa política que está aí não atende as necessidades da população, que é justamente a questão das políticas públicas. Nosso trabalho é esse, fazer com que a população tenha acesso ao que é de direito dela, o acesso às políticas públicas. (...) Porque a nossa questão é a questão de direitos, da justiça social e igualdade” (E1(F-SEDUP)).

“E é uma educação voltada, também, pra essa questão dos direitos no campo – que hoje a gente diria – da cidadania” (E2(F-SEDUP)).

“De se assumir como uma educação que se pretende libertadora e conscientizadora e pra formação do cidadão (...). Eu acho que faz-se mais ainda [educação popular] quando o elemento ou o conteúdo do que você vai trabalhar é sobretudo a cidadania. Porque eu posso fazer educação popular trabalhando a saúde, trabalhando a economia, trabalhando as relações interpessoais, tudo. Mas, se ainda por cima o conteúdo que eu pretendo trabalhar, desenvolver, debater, né? Com as pessoas, com aquele grupo, com aquela comunidade (...) é a educação cidadã, é a democracia, é o direito do cidadão. Aí eu acho que é mais um elemento que acrescenta a educação popular” (E3(M-SEDUP)).

“As oficinas, toda a formação da gente, não têm só a parte profissional, ela tem a parte humana, a questão de gênero, dos direitos humanos, da cidadania e vê essa formação intercalada a formação profissional” (E5(F-ASD)).

“A educação na ONG como um todo tem um objetivo muito específico que seria a formação para a cidadania (...) e isso associado a esse processo de formação [técnico] (...). Então, hoje a preocupação é humanística, politizar e lutar pelos seus direitos e deveres deles” (E7(M-ASD)).

“O eixo da proposta de reeducação popular da nossa ONG é conscientizar, né? Buscar sensibilizar e conscientizar o cidadão dos seus direitos e dos deveres sociais (...). Então, é um trabalho, eu não vou dizer universalista, mas o mínimo que a gente pode ao nosso redor, né? Dentro das nossas realidades, dentro das nossas carências a gente se organiza e é basicamente isso, alertar as pessoas que elas tem direitos, tem deveres, tem uma responsabilidade, um papel social. Elas participam desse contexto, né? E orientá-las em relação com que elas podem conseguir, com que elas podem conquistar, isso de uma forma, eu não diria a você, ideológica, mas de uma forma educativa, serena, lúcida, harmoniosa. (...) O que a gente comenta é que as pessoas têm direito a voz, têm direito a voto, elas têm que ser mais seletiva em relação a sua participação política, até a política de organização, de organização de associações de bairros, associações de moradores, as associações comunitárias, (...) de aglutinação, de transformar forças em busca de direitos, da conquista de benefícios, não aquela questão ideológica, partidária, que isso não leva a lugar nenhum, sabe?” (E8(M-ASD)).

As falas dos educadores apontam para as conquistas legais da cidadania, assim como o próprio Projeto Institucional Trienal de uma das ONGs, o qual aponta para uma educação popular relacionada à luta por espaços legítimos na sociedade. Trata-se de uma educação que busca capacitar, organizar e mobilizar os

atores sociais para participação cidadã nas políticas públicas, visando contribuir para a intervenção da sociedade civil na gestão e controle social das políticas públicas no **espaço local**. Esse trabalho tem sido feito na perspectiva de fomentar o debate em torno

das políticas públicas e de como a participação da sociedade civil no processo de elaboração, implementação e fiscalização dessas políticas pode transformar a democracia e representar mudanças significativas na qualidade de vida desses(as) cidadãos(ãs) (Projeto Institucional Trienal do SEDUP, 2007/2009, p. 02).

Ocorre que, de acordo com Ferreira (1993), nas conquistas legais da cidadania não se corrigirão os privilégios de classe, pois, apesar dos direitos sociais serem conquistas importantíssimas da classe trabalhadora são os mais difíceis de serem efetivados, sobretudo em uma sociedade que se estrutura em torno da propriedade privada dos meios de produção. Some-se a isso o fato de que as políticas sociais surgem de forma compensatória, para o controle e manutenção da força de trabalho e não como garantia real de direitos. Conforme Viana (1986, p. 19), a conquista de uma livre e plena cidadania no Brasil,

longe de significar uma incorporação das classes subalternas à ordem burguesa, significa – isto sim – a aparição de um novo sujeito com um projeto alternativo de ordenação social e em competição com o sistema da ordem existente, na medida em que, inclusive, essa cidadania livre e plena que as classes subalternas agora tinham por conquistar é muito mais resultado da sua ação do que de uma ação incorporadora do sistema da ordem existente.

O que significa, também, que “a cidadania real não é algo estabelecido, pelo contrário, é processo, é movimento que visa à incorporação de novos grupos ou classes ao gozo de direitos já reconhecidos e/ou à incorporação de novos direitos aos já existentes” (GUEIROS, 1991, p. 23).

A questão é que o Brasil e, sobretudo, a região Nordeste, se desenvolve marcado por profundas desigualdades sociais e econômicas, carente de uma política ampla de Estado de Bem-Estar Social, visto que, na prática, suas políticas sociais nunca abrangeram a todos que delas necessitam. Em vista disso, as classes subalternas acabaram se envolvendo mais em lutas pela garantia dos mínimos sociais do que pela cidadania livre e plena apontada por Viana (1986). Portanto, ainda que muitos educadores inseridos em ONGs estejam cientes de que os direitos sociais são mais difíceis de serem efetivados em uma sociedade que se estrutura em torno da propriedade privada dos meios de produção, também terminam se envolvendo em lutas imediatas, pontuais e localizadas. Até porque, “o ‘trabalho comunitário’ é uma expressão das mais correntes entre aqueles que circulam pelo terceiro setor. Denota a concretude de uma atividade localizada, de dimensões razoavelmente pequenas, em que o relacionamento é

personalizado” (FERNANDES, 1994, p. 33). Aliás, “ser local, pequena e personalizada são características que nesses meios emprestam valor à comunidade” (Ibid).

Assim, o problema não reside tanto no fato de se defender a cidadania numa sociedade de classes e sim no fato de que “o enfoque político se desloca do macro para o micro, do global para o local, do social para o pessoal. Não tanto num sentido excludente, de um substituindo o outro, mas a prioridade é concedida, agora, ao micro, ao local e ao pessoal” (BETTO, 2002, p. 183).

Isso nos leva a reiterar a compreensão de que as ONGs identificadas como cidadãs, apesar de mobilizarem a sociedade e cobrarem do Estado responsabilidades para com as questões sociais, e por isso mesmo terem o que Montañó (2002) chamou de “intenção progressista”, incentivam a luta pela proteção de direitos sociais contra a ingerência do poder de outros e não a luta pelo governo popular como soberano. Com isso, contribuem mais com a versão mais branda da democracia liberal (cuja ênfase não se encontra no poder do povo, mas sim em seus direitos passivos) do que com a hegemonia das classes subalternas.

Como dissemos no segundo capítulo desta tese, entendemos que a luta pelo governo popular é condição para a mudança e a organização da hegemonia dos setores populares. Ao passo que a hegemonia dos setores populares é condição *sine qua non* para uma efetiva democracia.

Além disso, é importante lembrar que a formação para uma efetiva cidadania

inicia-se pelo questionamento dos valores em que se sustenta a ordem social, cobrando que se esclareça em nome de que e de quem essa ordem pretende se perpetuar. Significa, pois, buscar a legitimidade do sistema vigente, que precisa explicar-se, passando pela cognição, e justificar-se, mostrando os valores sobre os quais se assenta. (...) Se o discurso oficial afirma a democracia como um valor fundamental, é preciso que se verifique de que democracia está se falando, quais seus pressupostos e como ela se materializa nas práticas sociais. (FERREIRA, 1993, p. 224-225)

O problema é que alguns dos educadores desconsideram o questionamento acerca dos valores que sustentam a ordem estabelecida, acham que isso é algo superado, sobretudo por não acreditarem na possibilidade de um modelo de sociedade alternativo ao capitalismo, como o socialismo. Com isso, não apresentam uma postura crítica frente aos fundamentos e aos valores do capitalismo, apenas aos seus efeitos, como o consumismo, o individualismo, o que fica evidenciado no seguinte depoimento:

“Acho que essa questão ela já tá superada, né? Eu acho que a gente questiona o aspecto do capitalismo, nós questionamos o lado do consumismo, o lado do egoísmo, o lado da responsabilidade social. Hoje o capitalismo realmente assumiu a globalização, né? Não há mais o que questionar. Essa questão do comunismo, do socialismo, não existe espaço pra isso, que foi uma experiência equívoca, né?” (E8(M-ASD)).

De acordo com Betto (2002), um dos efeitos do neoliberalismo nos movimentos sociais – e por que não dizer nas ONGs – é justamente a prática social predominando sobre as teorias revolucionárias. O autor afirma que “muitos parecem cansados de teorias, outros enfiados de conceitos (...). Muitos já não querem ouvir análise de conjuntura; querem é fazer algo concreto (...) querem agir” (BETTO, 2002, p. 181). Porém, “isso não quer dizer que esses movimentos sociais [e ONGs] consigam ter entre si uma relação e uma acumulação de forças que resulte num projeto nacional” (Ibid.).

Vejam algumas falas que seguem voltadas para prática social predominando sobre as teorias revolucionárias:

“A gente tem que ter pelo menos um pouco de consciência em relação a nossa responsabilidade social. Eu acho que uma hora por semana se alguém tirasse pra fazer essas coisas seria uma ajuda (...) eu acho que a sociedade, ela tem que se organizar em segmentos e agir coletivamente. Particularmente eu penso assim” (E8(M-ASD)).

“Não pode ficar só nessa coisa da formação política porque a sociedade de hoje, a gente tá num outro momento, e a sociedade pede outra posição” (E6(F-ASD)).

“Bom! Eu acho que, ao longo dos anos, a gente aprendeu a lidar com essa coisa de anti-capitalismo de uma outra forma. Eu acho que isso, com certeza, na maioria das ONGs talvez isso seja um grande dilema, anti-capitalista. Acho que a gente, naturalmente, depois de 88, a gente procurou a posição de reformas, de participar, de tá junto, de contribuir, de mudar, de acreditar nas coisas, mas não de uma mudança tão radical. As ONGs não conseguem seguir isso não!” (E4(F-SEDUP)).

Esta última fala já foi analisada por nós no tópico sobre as trajetórias históricas das ONGs pesquisadas, sob a ótica de que ela aponta para uma lógica reformista e não transformadora da sociedade. Contudo, achamos importante retomá-la aqui para mostrar que apesar da educadora E4(F-SEDUP) admitir que as ONGs não conseguem realizar “uma mudança tão radical”, mais adiante ela afirma, de forma contraditória, que uma ONG pode promover transformação social.

“Eu acredito que uma ONG possa fazer a diferença, desenvolver um trabalho legal, ajudar pessoas a fazer coisas boas, ajudar pessoas a promover a mudança, a transformação social” (E4(F-SEDUP)).

Além dessa educadora, quase todos os outros entrevistados também associam as práticas educativas nas ONGs em que atuam ao que Hurtado (2004) denomina de marco ético da educação popular, isto é, o comprometimento com a transformação social, ou, então, afirmam que visam trabalhar na perspectiva da libertação dos sujeitos sociais, como sugeria Paulo Freire. Vejamos seus relatos:

“Eu penso, no meu entender, né? Que a questão da própria transformação da sociedade, numa sociedade, que eu diria, mais justa, e da própria libertação das pessoas. Eu não vou dizer que a gente consegue, eu vou dizer que essa é a perspectiva” (E2(F-SEDUP)).

“Bom, educação popular pra mim é, antes de mais nada, é um tipo de educação libertadora (...) se você faz ela na integralidade, do modo como a gente acredita que deve ser feita (...) e a partir dos princípios de Paulo Freire (...). De compreender o cidadão como sujeito social, construtor de sua própria história, de compreender a necessidade de que ele perceba isso, né? E que se liberte da opressão, que vá em qualquer direção contrária em relação a essa, né?” (E3(M-SEDUP)).

“A nossa missão principal é sempre, já vem da história da pastoral operária, a questão da libertação. A questão do homem e da mulher assumir a sua história, ser o agente de sua história e construir uma sociedade desceute, uma sociedade de justiça e de paz. Só tem paz e justiça se a gente construir (...). A missão é que nós, trabalhadores e trabalhadoras, possamos ter um projeto de transformação, de mudança, de libertação. Sempre a gente teve essa missão, não uma coisa de mudar, uma coisa pequena né? Mas onde, a gente seja senhor e senhora da nossa história, onde a gente construa essa mudança” (E5(F-ASD)).

“A maioria tem essa visão, a visão libertadora, porque não tem sentido você só trabalhar na visão técnica especificamente e esquecer o homem e a mulher como um todo” (E7(M-ASD)).

Havendo até quem avalie que a educação popular da ONG em que atua promove transformação social, como pode ser visto na fala a seguir:

“É um trabalho difícil, mas desafiador, porque quando eu digo que a gente faz a transformação social é quando eu vejo que naquela comunidade de dez, teve duas ou três que despertou para vida, pra lutar por uma outra política pública de forma mais consciente (...). Então eu considero que [a educação popular] é uma ação transformadora no sentido de que a partir do momento em que eu mudo de comportamento, que aquela mudança contribui pra minha vida. Então é uma transformação social. Então, é esse trabalho que a gente quer. (...) A partir do momento em que ela desperta o senso crítico dela e ela passa a agir, ter outra forma de comportamento. A gente entende que é uma transformação social. Que a dona fulana lá naquela comunidade, que a gente via como ela se expressava e hoje ela tem um senso crítico, saber discernir o que é que tá sendo bom pra ela e o que é que está sendo ruim e ela entender isso aí. A gente entende que é um trabalho longo, não muito fácil, mas a gente entende que ouve uma transformação na vida dela, entendeu?” (E1(F-SEDUP)).

Ora, se esses educadores afirmam que a educação que fazem é popular e, se para eles esse tipo de educação é libertadora, podemos dizer que eles acreditam que suas práticas – as quais estimulam a participação e organização popular em defesa da cidadania e das políticas públicas no espaço local – estão contribuindo com uma educação emancipatória, libertadora ou com processos de transformação social.

No entanto, despertar os sujeitos sociais pra lutar por políticas públicas e pela cidadania no âmbito local, embora extremamente relevante, sobretudo por se configurar uma perspectiva anti-neoliberal, não chega a ser um processo educativo libertador se não procura ir além disso.

A concretização das políticas públicas é extremamente importante e pode, inclusive, ser um caminho para conquistas mais amplas se efetivada na perspectiva da universalização e não na focalização dos direitos. Portanto, se uma educação orienta os sujeitos sociais a lutarem por tais políticas, mas, restringindo essa luta ao espaço local, não significa que ela é libertadora e contribui com a transformação da sociedade capitalista. Na verdade, essa educação pode até contribuir para integrar o indivíduo ao sistema, haja vista que ao mesmo tempo em que essas políticas expressam resultados das lutas de classes também exercem uma função política de legitimação e controle da força de trabalho, expressando bem a relação indissociável das funções econômicas e políticas do Estado capitalista.

Segundo Nóbrega (1988, p. 16), as transformações sociais ocorrem “quando as classes oprimidas começam a resistir organizadamente e se alteram as relações com o Poder. Não é a resistência pela resistência. É uma ação decorrente da descoberta do real que a conscientização apreendeu”. Entretanto, se essa conscientização se limita a “consciência comunitária”, como vimos aqui, as práticas decorrentes do que essa consciência apreende também tende a ser limitada e focalizada.

Assim sendo, quando a cidadania é pensada no municipal predominando sobre o nacional e o mundial, concordamos com Betto (2002) ao definir esse processo como “globocolonização”.

Essa globocolonização transforma o mundo numa pequena aldeia (...). As pessoas se sentem impotentes frente à magnitude dos problemas nacionais e internacionais. Voltadas aos seus próprios interesses e preocupadas com a qualidade de vida, a maioria parece sensibilizar-se mais com as questões municipais, o transporte, a saúde, a escola etc. Então, iniciativas como orçamentos participativos em prefeituras (...) mobilizam mais que a solidariedade ao Timor Leste ou a luta em favor da demarcação das terras indígenas no Brasil ou pela paz no Oriente Médio (BETTO, 2002, p. 179).

Vale ressaltar que a educadora E2(F-SEDUP) foi a única a destacar o comprometimento com a transformação social voltada à classe trabalhadora na sua definição de educação popular, conforme vimos no quadro 03. Por ter abordado a questão de classe questionamos se a concepção de transformação social abordada pelos educadores na ONG que atua seguia numa perspectiva marxista. Observemos o que ela respondeu:

“Eu acho que a cada dia se distancia mais dessa perspectiva marxista. Eu acho que algumas pessoas até tem essa perspectiva. Eu acredito que a ONG, assim, não daria nem pra dizer se é realmente uma perspectiva só marxista, porque acredito que a transformação não se dá apenas pela questão econômica, né? Pesa outros aspectos também. Eu diria que na sua origem teria algumas pessoas que pensavam nessa perspectiva, mas hoje tá mais eclético. No entanto, eu acredito que todos que estão aqui acreditam nessa perspectiva de transformar a sociedade. Os caminhos, talvez até tenham divergências um contra o outro. Você vai percebendo quando for entrevistar. Não é essa coisa muito coesa não. Eu não poderia afirmar 100%. No meu caso, eu ainda acredito no marxismo, no socialismo. Mas não naqueles modelos que a gente acreditava na década de sessenta. Já é uma linha atualizada! [risos]” (E2(F-SEDUP)).

A educadora deixa claro que entre os atuais educadores que compõem a equipe da ONG em que atua não há unidade teórica acerca da perspectiva de transformação social da educação popular. Apesar disso, todos eles tem a intenção de “transformar a sociedade”, leia-se, conquistar mudanças ou reformas na área social. Daí o elemento da participação estar voltado para a questão da luta por direitos e por políticas públicas.

Como dissemos no início deste estudo, há que se diferenciar, de acordo com Paulo Netto (2003), as mudanças sociais de processos de transformação social. As primeiras são importantes, mas algo menor perto das segundas; ou seja, as mudanças sociais trazem alterações dentro de um modelo de sociedade que permanece, enquanto que os processos de transformação social são mais que processos de modernização social, são a sinalização de um movimento no sentido da supressão dos fundamentos de uma ordem burguesa, da transição para um padrão societário que não aponte para igualdade social promovendo a desigualdade.

4.5 Categoria 5: Diálogo

Sendo o diálogo o principal elemento de uma educação dialógica e o “encontro que solidariza a reflexão e a ação de seus sujeitos orientados para o mundo que deve ser transformado” (FREIRE, 1979b, p.121), portanto, “o encontro dos homens para ser mais” (Idem, 1977, p. 95) ele, sem dúvida, também está entre os principais constituintes da educação popular. E ainda que não o tenhamos abordado enquanto constituinte no capítulo anterior, ele surge na pesquisa de campo, porém, sua ausência foi mais evidente do que sua presença, visto que só apareceu nos depoimentos de dois educadores, E3(M-SEDUP) e E4(F-SEDUP), ao apontarem os constituintes da educação popular. E, dentre esses dois, apenas um, E3(M-SEDUP), o abordou em sua concepção sobre educação popular. Todavia, dada a sua importância para o tema em questão, convém traçarmos algumas linhas a respeito.

De acordo com Freire (1977), para haver um efetivo diálogo entre as partes que dialogam é preciso mais do que troca de idéias, é necessário humildade na troca de idéias, a fim de que não se veja no outro apenas um ignorante. Ademais, para que o diálogo seja verdadeiro, faz-se necessário o pensar crítico, caso contrário, o que parece diálogo ou troca de idéias, pode, na verdade, ser uma manipulação de idéias.

Assim sendo, na perspectiva freireana uma educação dialógica não permite que o educador imponha sua visão de mundo ao educando, mas sim que dialogue com ele sobre a sua e a dele, que problematize a realidade concreta do educando, a fim de que este perceba se sua visão de mundo reflete a sua real situação de mundo. Daí a importância da educação popular ser dialógica, ou seja, ter o diálogo como um de seus constituintes. Até mesmo porque o processo de conscientização que propõe “não é imposição, não é manipulação. Eu não posso impor ao outro minhas opiniões; só posso convidá-lo a conversar, a discutir. Impor aos outros minha maneira de pensar é uma forma de aliená-lo, de manipulá-lo” (FREIRE, 1979b, p. 104).

Nesse sentido, no âmbito da educação popular não cabe ao educador que se pretende dialógico e problematizador impor conteúdos, mas sim devolver de forma organizada e sistematizada conteúdos que ele apreendeu de forma desestruturada da realidade e dos saberes dos próprios educandos. Do mesmo modo,

uma liderança revolucionária, que não seja dialógica com as massas, ou mantém a “sombra” do dominador dentro de si e não é revolucionário, ou está redondamente equivocada e, presa de uma sectarização indiscutivelmente mórbida, também não é revolucionária (FREIRE, 1977, p. 143-144).

Portanto, o principal nesse debate é que os educadores populares e demais lideranças políticas compreendam que, embora o elemento principal da educação popular seja a *práxis*, “sem o diálogo com os oprimidos, não é possível uma *práxis* autêntica nem para estes” (Ibid. p. 142) nem para eles.

Vejamos, então, a fala do educador que abordou o diálogo em sua concepção acerca da educação popular:

“O outro aspecto é mais técnico mesmo, que você pode chamar, ou estratégico, ou metodológico, que outros sistemas ou outras metodologias da educação podem usar, que é o elemento do diálogo, né? O fundamental, né? O que fundamenta esse processo metodológico é o princípio do diálogo. Aí você pode encontrar em outras metodologias, mas aí, talvez não da mesma forma ou talvez não com as mesmas intenções. Então, eu acho que o elemento de definir o diálogo como elemento principal dessa metodologia. A relação entre dois sujeitos que se comunicam, que interagem, que se intercomunicam e aprendem e se compreendem entre si, entendendo o diálogo com toda essa gama de possibilidade, de riqueza que torna a vida mais fácil, que torna a comunicação mais fácil e que provoca as relações entre as pessoas. Eu acho que a metodologia, o princípio da educação popular leva em consideração o diálogo dessa forma. Então o diálogo não é mais uma técnica que outras metodologias da educação podem usar também. Para educação popular é um princípio. Um princípio formal e um princípio até político. Parte-se do diálogo. Parte-se da compreensão, da necessidade de que as pessoas precisam se comunicar num diálogo em que se fala e se é ouvido. Em que se procura ser compreendido. E que se procura resultados dessa comunicação. Procura, através dessa comunicação dialógica, encontrar compreensões comuns e construir um novo a partir de dois entendimentos” (E3(M-SEDUP)).

Ao considerar o diálogo como um princípio político que fundamenta a metodologia da educação popular, o educador direciona sua fala numa perspectiva freireana. A nosso ver, o principal no seu relato é a compreensão de que a educação popular “procura, através dessa comunicação dialógica, encontrar compreensões comuns e construir um novo”. Entretanto, seu relato também apresenta uma contradição, ao iniciar dizendo que outros sistemas ou outras metodologias da educação podem usar o diálogo, mesmo que de outra forma ou com outra intenção e, posteriormente, dizer que “o diálogo não é mais uma técnica que outras metodologias da educação podem usar também”.

Na verdade, podemos dizer que para a perspectiva freireana apenas a educação crítica, problematizadora consegue ser dialógica, ou seja, desenvolver o “encontro que solidariza a reflexão e a ação de seus sujeitos orientados para o mundo que deve ser transformado” (FREIRE, 1979b, p.121). Aliás, é nessa educação problematizadora e dialógica que o educador “se entrega aberto e crítico à compreensão da importância da posição de classe, de sexo e de raça para a luta de libertação” (Idem, 2007, p. 96). Desse

modo, a educação que segue num caminho oposto é, na verdade, antidialógica, visto que, ao não buscar problematizar a realidade concreta, o que faz é desenvolver uma prática educativa “bancária”, não comunicativa, em que o educador deposita no educando o conteúdo programático e até mesmo sua visão de mundo de maneira verticalizada e, por isso mesmo, mistifica a realidade ao invés de desvelá-la.

Assim sendo, é um equívoco pensar que podemos encontrar o diálogo em outras metodologias com outra forma ou com outra intenção, como colocou o educador, pois, como ele mesmo disse, “o diálogo não é mais uma técnica que outras metodologias da educação podem usar também”. A menos, é claro, que seja uma educação crítica.

Isso posto, gostaríamos de registrar que a ausência da categoria diálogo na maioria das concepções dos educadores entrevistados revela, mais do que um esquecimento, uma fragilização em tais concepções. Ainda mais porque o projeto institucional de uma das ONGs afirma que busca contribuir com a “construção de um novo espaço público dialógico e democrático onde não é imperiosa a homogeneidade nem de status, nem de opiniões, mas a abertura ao diálogo, ao estabelecimento de consensos, a valorização da diversidade de opiniões e de práticas voltadas ao alcance de objetivos comuns”.

CAPÍTULO 5

AS PRÁTICAS E OS DESAFIOS DAS ONGS PESQUISADAS

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados e as análises sobre as práticas desenvolvidas pelas ONGs pesquisadas (Serviço de Educação Popular – SEDUP e Associação Santo Dias - ASD) no âmbito da educação popular e seus desafios na concepção dos educadores. No entanto, diante das particularidades das práticas de cada entidade, achamos melhor apresentá-las e analisá-las separadamente, para, em seguida, apresentarmos os desafios de ambas na concepção dos educadores.

5.1 As práticas do Serviço de Educação Popular – SEDUP

O Projeto Institucional Trienal (2007/2009) do SEDUP aponta que ao longo de sua existência a ONG tem tentado acompanhar o contexto social, histórico e político na região e no país, atenta às demandas das camadas excluídas. Nos últimos anos iniciou um processo de capacitação acerca das políticas públicas, visando contribuir com a intervenção da sociedade civil na gestão e controle social dessas políticas no espaço local. Trabalho que tem sido feito na perspectiva de fomentar o debate não só em torno das políticas públicas, mas, também, da participação da sociedade civil no processo de elaboração, implementação e fiscalização dessas políticas, a fim de transformar a democracia e representar mudanças significativas na qualidade de vida dos cidadãos. Para tanto, afirma que desde sua criação, o SEDUP toma a educação popular como eixo metodológico norteador de suas práticas, a qual se efetiva a partir de três dimensões: a educativa, a formativa e a organizativa junto aos movimentos populares.

Na pesquisa de campo, vimos que essas práticas não incluem mais as atividades de alfabetização, como no passado, estão voltadas à geração de renda de jovens e jovens adultos (com o Projeto Atores), à assessoria de entidades e movimentos sociais, à capacitação de professores da rede pública da área rural e à formação de uma cultura popular cidadã, ou seja, uma formação que busca conscientizar a população local de seus direitos e deveres para que se organizem, se mobilizem e lutem por eles. Com isso, percebemos que, ao contrário das ONGs compatíveis com um perfil assistencialista, que incentivam pessoas e entidades a assumirem as responsabilidades sociais do Estado, especialmente com ações voluntárias, o SEDUP incentiva a população a cobrar do poder público políticas sociais de qualidade, entretanto, essa cobrança se restringe ao poder público local.

Um exemplo importante de que o SEDUP busca a participação e organização popular foi a criação do Fórum das Entidades Populares e Movimentos Sociais de Guarabira no ano de 2001, o qual tornou-se um dos seus principais interlocutores com os movimentos sociais da região. Vejamos um relato que explica como o Fórum das Entidades Populares e Movimentos Sociais de Guarabira foi criado:

“nós criamos, aqui, em 2001, o Fórum das Entidades Populares e Movimentos Sociais de Guarabira. (...) Nós fizemos uma pesquisa e um levantamento de quais movimentos existentes em Guarabira, quais as entidades, o que é que essas entidades desenvolviam. Então, através dessa pesquisa, criamos o Fórum das Entidades e Movimentos Sociais. Através desse Fórum, nós passamos a ter uma ação em conjunto. Por exemplo, a ONG poderia estar na câmara [dos vereadores] reivindicando por uma política de saúde e a outra entidade tava solta, lá num sei aonde. Então nós não tínhamos essa união, essa força de pressão. Então criamos esse Fórum, através de um projeto, com objetivos, quais as temáticas que nós íamos trabalhar e respeitando a individualidade de cada movimento desse. (...) Porque as entidades estavam trabalhando isoladas e elas não tinham visibilidade. Então, nós, pra tornar um movimento mais visível, ter uma certa legitimidade, criamos esse Fórum, e ele não tem caráter de entidade, mas de movimento social, de movimento popular”. (E1(F-SEDUP))

Ao criar um Fórum com o objetivo de fomentar o debate não só em torno das políticas públicas, mas, também, da participação da sociedade civil no processo de elaboração, implementação e fiscalização dessas políticas, a fim de transformar a democracia e conquistar mudanças significativas na qualidade de vida dos cidadãos, o SEDUP pode ser caracterizado como o que Scherer Warren (1994) definiu de ONG articulista, ou seja, aquelas que organizam projetos políticos definidos com o objetivo da expansão dos espaços-democráticos populares. Aparecem como agências de

mediação ou articulação dos movimentos sociais com o Estado e buscam garantias à autonomia e às conquistas dos primeiros. Também realizam fóruns, conselhos e seminários como estratégia de divulgação, ampliação e politização das questões de fundo étnico, sexual, de comunicação ou social, que se transformam em temas da sociedade civil.

Além desse Fórum, de caráter urbano, o SEDUP também está articulado a um Fórum no âmbito rural, o Fórum dos Assentados dos Municípios de Areia, Pilões, Serraria e Remígio, o qual também emerge para contribuir com a organização dos trabalhadores, sobretudo, na defesa de seus direitos sociais, conforme coloca a educadora a seguir:

“No campo a gente tem um Fórum, se chama Fórum dos Assentados, que inclui Pilões, Areia, Serraria e Remígio. Então qual é o trabalho no campo? Acompanhar esse Fórum. Esse Fórum tem a finalidade – digamos assim – de organizar os trabalhadores. É como se fosse... É um organismo para que os trabalhadores tenham espaço, pra reivindicar as melhoras do assentamento, dialogar com o poder público, pra, principalmente, cobrar políticas públicas no campo. Porque no passado já foi o sindicato, hoje o sindicato é meio fraco por conta dessa conjuntura toda e o Fórum termina tendo um papel, que não é o papel de sindicato, é um papel específico, mas é um papel parecido com o papel do sindicato. O Fórum é um espaço de articulação política pra levar, buscar resolver alguns problemas específicos do campo E é também um espaço pra buscar capacitação. Se articular! De fortalecimento!” (E2(F-SEDUP)).

Embora Dagnino (2002) destaque que atualmente tem ocorrido um crescente abandono, por parte das ONGs, de vínculos orgânicos com os movimentos sociais, a participação do SEDUP na organização desses fóruns revela que essa ONG permanece, ao menos, articulada aos movimentos sociais da região. Vejamos alguns depoimentos acerca dessa articulação.

“Nós temos uma grande parceria com os movimentos e com as entidades, nós nos relacionamos muito bem com todas as ONGs da Paraíba e de fora, nós temos essa parceria muito boa” (E1(F-SEDUP)).

“O SEDUP sempre foi muito mesmo assessoria, apesar de também ter momento de fazer ação pelo sujeito social. Mas ele nunca foi movimento. É uma organização a serviço dos movimentos” (E2(F-SEDUP)).

Mas, há também quem destaque a fragilidade da relação dessa ONG com os movimentos sociais por causa da crise política-ideológica e financeira destes últimos.

“Eu acho que [a relação com os movimentos sociais] tá fragilizada, mas ainda existe. A gente ainda consegue dialogar, mas tem processos de fragilização muito forte. É um município pequeno, então tem aquela prática da cooptação muito forte também. Tem aquela questão de que os movimentos em alguns momentos não se assumem. Não se assume contra o poder. Que a gente esperava que acontecesse (...). Eu acredito que a questão da crise também vale pros movimentos, não seja uma coisa só das ONGs. Mas acho que os movimentos também passam por isso. Por essa crise mesmo existencial, crise na hora de mobilizar, de pensar, de discutir” (E4(F-SEDUP)).

O fato é que, por buscar se articular apenas aos movimentos sociais da região, as práticas do SEDUP, como as da maioria das ONGs, limita-se a atividades e lutas pontuais. Os próprios relatos sinalizam a focalização das ações no âmbito local e comunitário, a exemplo dos relatos expostos no quadro 04:

QUADRO 04: Recortes de algumas falas que sinalizam a focalização das ações no âmbito local e comunitário na ONG SEDUP

<p>“uma reunião sobre a questão da saúde na comunidade, nós articulamos na comunidade, porque a quem interessa essa reunião são aos moradores. É mais prático fazer na comunidade onde os moradores estão, e quem decide a hora e o dia são os moradores também, vai de acordo com a conveniência deles” (E1(F-SEDUP))</p>
<p>“a ONG poderia estar na câmara [dos vereadores] reivindicando por uma política de saúde” (E1(F-SEDUP))</p>
<p>“relacionamos muito bem com todas as ONGs da Paraíba”(E1(F-SEDUP))</p>
<p>“O Fórum é um espaço de articulação política pra levar, buscar resolver alguns problemas específicos do campo” (E2(F-SEDUP))</p>
<p>“A gente ainda consegue dialogar, mas tem processos de fragilização muito forte. É um município pequeno, então tem aquela prática da cooptação muito forte também” (E4(F-SEDUP))</p>

No quadro 04 destacamos em negrito alguns termos como: saúde na comunidade, moradores, comunidade, câmara [dos vereadores], município, Paraíba e problemas específicos do campo, para dar uma breve amostra de que em poucas falas é possível perceber que os educadores nunca se reportam a temas que vão além da realidade local, não vemos por exemplo, a preocupação com o Sistema Único de Saúde e sim com a saúde de uma comunidade específica, não se fala em problemas ou em ONGs do Brasil e sim da Paraíba, nem em reforma agrária, mas em problemas específicos do campo de um determinado município e até mesmo as reivindicações quase sempre são direcionadas aos poderes legislativo e executivo municipal.

Vimos no segundo capítulo desta tese que a expressão ONG (Organização Não-Governamental), segundo Landim (1993) e Gohn (2000), foi criada pela Organização das Nações Unidas – ONU, na década de 1940, para designar entidades não-oficiais que recebiam ajuda financeira de órgãos públicos para executar projetos de interesse social, dentro de uma filosofia de trabalho denominada desenvolvimento de comunidade, o qual surge na América Latina como parte de uma estratégia mais ampla do sistema capitalista, o “Nacional Desenvolvimentismo” (1930-1964), que buscava a superação da pobreza, do atraso e subdesenvolvimento do chamado “Terceiro Mundo” com políticas propugnadas por organismos internacionais como: ONU, OEA, CEPAL, BID, FMI, visando o progresso e a modernização da sociedade, sobretudo pela via do crescimento econômico.

Vimos também, que, segundo Wanderley (1998), na perspectiva desenvolvimentista desenvolver-se significava atingir o modelo das sociedades desenvolvidas ou sociedades modernas e crescimento econômico estava fundamentalmente relacionado à aceleração da industrialização que, por sua vez, eliminaria o atraso e a pobreza. E que, portanto, para o sistema capitalista era imprescindível que os países mais desenvolvidos contribuíssem com o avanço dos denominados países subdesenvolvidos. E uma das estratégias era financiar ações comunitárias e incentivar movimentos de promoção social nos países do chamado “Terceiro Mundo”. Para tanto, as agências de cooperação internacional, originárias de países dos Estados Unidos e de parte da Europa,

necessitavam de parceiros locais que fossem capazes de formular projetos, acompanhar a sua execução e prestar contas. Necessitavam de contrapartes com personalidade jurídica, um mínimo de estrutura administrativa e uma afinidade de propósitos. Não tinham como chegar direta e regularmente aos movimentos sociais, pois estes, justamente, careciam de estabilidade institucional. E assim surgiram as ONGs latino-americanas, num jogo de reforços mútuos, como parceiras de cooperação internacional no apoio às ações comunitárias e aos movimentos de promoção social (FERNANDES, 1994, p. 80).

Por outro lado, é importante ressaltar que no período ditadura militar da América Latina o trabalho comunitário também serviu de estratégia para as ONGs progressistas e os movimentos sociais articularem os sujeitos sociais a se posicionavam contra as ações do regime repressor. Conforme Fernandes (1994), como a ditadura não ocupava todos os espaços por igual, distinguindo-se de regimes totalitários, em que o controle é

exercido por dentro das instituições. “O trabalho comunitário escapou aos controles, portanto, e pôde se expandir mesmo sob os regimes mais violentos, como foi o caso do Chile de Pinochet” (Ididem, p. 35).

Nessa perspectiva, de trabalho comunitário que busca organizar os sujeitos sociais, não contra um regime repressor, visto que não vivemos mais uma ditadura, mas, contra a estratégia neoliberal de minimização das políticas sociais, o SEDUP, juntamente com os integrantes do Fórum das Entidades Populares e Movimentos Sociais de Guarabira, aborda cinco linhas de atuação: 1) acompanhamento ao legislativo, 2) acompanhamento do orçamento público, 3) capacitação dos conselhos de gestão de políticas públicas, 4) capacitação de cidadania e 5) política da divulgação.

Veamos a explicação da primeira linha de atuação, acompanhamento ao legislativo, nos relatos a seguir:

“A **linha do acompanhamento ao legislativo**, que é justamente representantes da sociedade civil, junto com a equipe do SEDUP. Nós participamos das sessões na câmara dos vereadores, emitimos parecer sobre a atuação da câmara, acompanhamos quais os projetos que estão sendo discutidos, quais são as aprovações, como é que tá sendo as ações desses vereadores se estão indo lá discutir as políticas do povo ou se tão votando contra as propostas do povo, é a questão do controle social” (E1 (F-SEDUP)).

“Aí a gente tem o acompanhamento a sessões, tem reuniões de estudos de balancetes, por exemplo, porque a gente faz uma participação que se inicia com a questão do orçamento público. Então a gente tem estudo de balancetes, tem levantamento de propostas. Esse levantamento de propostas, antes era feito mais por nós, tanto pela ONG como pelas entidades, mas hoje as entidades assumem mais isso. E aí é uma coisa interessante, as entidades assumirem essa questão de propor, de discutir as políticas públicas internamente, porque elas não faziam até então. Bom, então é isso. O **acompanhamento ao legislativo**, o estudo de projetos de lei, de propostas, a participação de pessoas nos espaços públicos, né? Em audiências, em plenárias, em programas de rádio. Então essas pessoas, nesse momento, elas estão mais inseridas, mais participativas nessa esfera pública mesmo de discussão sobre políticas públicas” (E4(F-SEDUP)).

O acompanhamento ao legislativo não apenas pelos educadores do SEDUP, mas, também, por outros integrantes do Fórum das Entidades e Movimentos Sociais de Guarabira tanto revela o incentivo e o fortalecimento da participação popular no poder público local como a preocupação com a questão do controle social, o qual é reforçado pela segunda linha de atuação do SEDUP junto ao Fórum, o acompanhamento do orçamento público, em que se incentiva a população a construir propostas para serem apresentadas em tribunas livres na câmara dos vereadores. Veamos a explicação dessa linha de atuação no relato seguinte:

“E tem **outra linha de atuação que é a questão do orçamento público** (...) acompanhamos processos orçamentário junto com o Fórum, fazemos reuniões nas comunidades, que é tirar as propostas para serem implementadas na Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO. Na LDO a gente discute com os vereadores como é que tá sendo a implementação e também as propostas pra LOA, a Lei Orçamentária Anual. E essas propostas, tanto faz em discussão com o Fórum, como elaboramos também uma Conferência, que a gente chama de Conferência Municipal sobre Orçamento Público. Então, nós vamos elencar todas as propostas da sociedade civil e entregar isso ao executivo e ao legislativo como proposta da sociedade. (...) Além disso, de enviar propostas pro orçamento, nós lutamos pelas audiências públicas, além das audiências públicas nós temos as tribunas livres. E o povo de Guarabira não sabia o que era isso! Vou dar um exemplo: Nós realizamos uma reunião numa comunidade. Lá foi decidido as propostas de lá. Então, marcamos uma tribuna livre na câmara dos vereadores pra que eles possam ouvir a própria comunidade, e essas propostas sejam implementadas no orçamento. Então, além de ter audiências públicas, né? Que é pra escutar a sociedade, que a Lei Orgânica do Município garante isso e a Constituição também garante isso, tem a questão da tribuna livre. Que nós fazemos sobre isso. E é aí onde o bicho pega porque os vereadores são cobrados, o poder executivo é cobrado demais, os prefeitos. A gente descobre o que é que eles tão fazendo. Então eles têm um embate com o povo! O povo vai lá olhar pra cara deles com relação a isso. E aí a pressão é grande que quando não têm qualquer atividade eles não comunicam muito ao povo, comunica ao SEDUP. Fica justificando pra gente” (E1(F-SEDUP)).

Para incentivar o orçamento participativo e contribuir com a construção de uma gestão democrática no município de Guarabira, o SEDUP lançou, no ano de 2003, uma cartilha ilustrativa (em anexo) intitulada “Orçamento Público é assunto meu, assunto seu, é nosso”. Atualmente, essa cartilha ainda é utilizada como instrumento de informação e formação, para incentivar a população a participar do processo de elaboração e fiscalização do orçamento público do município. Para tanto, ela explica, a partir de uma linguagem clara e didática, o significado de orçamento público, de Plano Plurianual – PPA, de Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO, de Lei Orçamentária Anual – LOA, de ciclo orçamentário e de tribuna livre. Além da publicação dessa cartilha, que teve uma tiragem de 5.000 exemplares, os educadores do SEDUP realizam reuniões, palestras, seminários temáticos, grupos de estudo e, em 2008, ofereceram um curso de capacitação sobre peça orçamentária (discussões sobre o orçamento público).

Conforme Freire (2007), para que o debate acerca dessa temática não sublinhe apenas a sua natureza técnica, mas, também, a sua natureza política, é preciso que os educadores que a abordam deixem “claro que a leitura acurada da peça orçamentária revela as opções político-ideológicas dos que se acham no Poder” (FREIRE, 2007, p. 102). Assim sendo, ao observamos os debates entre os educadores do SEDUP e os demais integrantes do Fórum das Entidades e Movimentos Sociais de Guarabira

percebemos que eles destacavam a natureza política e não apenas técnica do orçamento público, o que sugere uma prática educativa crítica. Vejamos um relato em que uma educadora demonstra preocupar-se com o desvelamento da lógica política-ideológica dos que se encontram no poder:

“Se a gente não ficar de olho, as pessoas pensam que tão recebendo o benefício e pensa que é fulano que é bonzinho, né? Que é o poder executivo que tá fazendo isso ou o vereador isso. Então a gente fica esclarecendo que a política da assistência social é uma política pública, dever do Estado e direito do cidadão. A gente tem que explicar isso aí bem direitinho pra comunidade” (E1(F-SEDUP)).

A terceira linha de atuação da ONG junto ao Fórum, a capacitação dos conselhos de gestão de políticas públicas, surge exatamente pra assessorar os membros dos conselhos advindos do meio popular no que se refere à legislação do conselho da assistência, da criança e do adolescente, da saúde, entre outros. Vejamos a explicação dessa linha de atuação no relato da educadora a seguir:

“E tem a **outra linha que é a capacitação dos conselhos de gestão de políticas públicas** (...) pra capacitação dos conselhos e lideranças populares, que é a formação pra eles conhecerem quais são os direitos, como é a legislação do conselho da assistência, da criança e do adolescente, da saúde e os demais conselhos. Elegemos já, em dois momentos, o conselho tutelar. Foi eleito pelo movimento social. Então são as pessoas que a gente cobra porque a gente sabe que vai ter compromisso lá. Então, eleito pela própria comunidade. Mas é um trabalho muito lento pra que as pessoas entendam bem” (E1(F-SEDUP)).

Essa capacitação dos conselhos gestores demonstra que, para além da participação popular, o SEDUP também se preocupa com a qualificação técnica e política dos sujeitos sociais das classes subalternas que se integram nos conselhos, que são instituições representativas da população nas mais diversas áreas.

A quarta linha de atuação do SEDUP junto ao Fórum das Entidades e Movimentos Sociais de Guarabira, capacitação de cidadania, busca envolver todos os sujeitos sociais e não apenas os que integram entidades e movimentos sociais. E, como o próprio título sugere, o tema principal é o da cidadania. Essa linha reitera a preocupação da ONG com a participação popular na realidade local e sua luta para que essa participação se concretize de forma qualificada, ou seja, busca-se contribuir com o processo de conscientização política dos sujeitos sociais numa perspectiva de que estes consigam interferir nos níveis locais de governo, ou, como diz uma de suas cartilhas “na gestão pública municipal”.

Observemos a explicação dessa linha de atuação nos relatos das educadoras abaixo:

“**Tem outra linha de atuação que é a capacitação de cidadania**, que realizamos seminários temáticos, debates temáticos pra população. E aí essa área é mais o foco é mais no cidadão. Enfim, não é obrigado participar nenhum do movimento, nem tá ligado a nenhum partido, nenhuma entidade (...). Então a gente sempre tá mantendo um evento (...) e é essa linha de atuação que a gente desenvolve, da cidadania e capacitação” (E1(F-SEDUP)).

“Bom, a gente faz reuniões, palestras, alguns seminários temáticos, com a idéia de tentar envolver um público maior, além das entidades que são mais próximas. A gente tem um tema central e aí tenta mobilizar o pessoal pra participar. Como são muitos, a gente tem também algumas comissões. Tenta articular essas comissões. Então é isso. A gente viu que não dá pra fazer a coisa isolada. O projeto institucional da entidade é voltado pra busca da participação, pelo menos o projeto principal. Então o projeto principal é voltado pra isso, pra discutir a temática da participação e democracia a partir do espaço. A gente investe bastante em ações voltadas pra isso e o pessoal vem, discute com a gente em reuniões, em grupos de estudo. E a gente procura envolver outras pessoas, outras entidades, não é só a ONG porque a gente sabe que se a gente quer democratizar os espaços públicos. Isso não vai acontecer só aqui com os educadores. É importante que a gente mobilize a sociedade civil pra isso” (E4(F-SEDUP)).

Diante de uma conjuntura que efetivamente necessita, não só de lutas coletivas, mas, também, da resolução de questões sociais imediatas, como a fome, a miséria, o desemprego, a violência, etc. o problema, como já dissemos antes, não reside tanto no fato de se defender a cidadania numa sociedade de classes e sim no fato de que “o enfoque político se desloca do macro para o micro, do global para o local, do social para o pessoal. Não tanto num sentido excludente, de um substituindo o outro, mas a prioridade é concedida, agora, ao micro, ao local e ao pessoal” (BETTO, 2002, p. 183). Levando-nos a reiterar a compreensão de que as ONGs identificadas como articulistas ou cidadãs, apesar de mobilizarem a sociedade e cobrarem do Estado responsabilidades para com as questões sociais, e por isso mesmo terem o que Montaño (2002) chamou de “intenção progressista”, incentivam a luta pela proteção de direitos sociais contra a ingerência do poder de outros e não a luta pelo governo popular como soberano. Com isso, contribuem mais com a versão mais branda da democracia liberal (cuja ênfase não se encontra no poder do povo, mas sim em seus direitos passivos) do que com a hegemonia das classes subalternas.

A quinta e última linha de atuação do SEDUP junto ao mencionado Fórum, política da divulgação, constitui um trabalho de educação popular que ocorre por meio de uma rádio comunitária. Conforme explica a educadora a seguir, essa linha é mais um

instrumento de formação, organização e pressão popular, que atinge tanto a área urbana como a rural:

“E tem a questão da política da divulgação que a ONG tem, né? Nós participamos de um programa de rádio, da rádio comunitária no bairro do nordeste. Foi uma concessão também que foi luta nossa, há mais de dez anos que a gente vem lutando junto com a associação lá do bairro. E aí conseguimos essa rádio comunitária. E então nós temos acesso e fazemos programas com várias temáticas. (...) Nós conseguimos a concessão e um grupo, que é um colegiado de pessoas do movimento, instalou essa rádio comunitária. Então foi uma conquista nossa (...) e aí a gente tem acesso pra divulgar nossas conquistas, direitos, reivindicar, pressionar. Então é uma rádio que tá a serviço da comunidade. (...) Por exemplo, Campanha Ficha Limpa, né? Nós estamos nessa campanha, de combate a corrupção eleitoral, então divulgamos bastante através desse programa de rádio. Aí tem também um programa que é feito em parceria (...) que é o “Programa Desperta Cidadão”. Esse é da rádio rural, então ele tem muita audiência na zona rural. A região do brejo todinha escuta, porque é num sábado. É meia hora de programa. (...) Nós pagamos por esse programa, inclusive caríssimo pra essa divulgação! Então o povo tem muito acesso a essa informação. E os vereadores e o poder público tem medo, né? Porque nós não estamos na (...) imprensa oficial. Que quando você vai falar eles cortam. Então nós falamos com responsabilidade, conhecimento de causa, diretamente pro povo e falamos num linguajar que eles entendem muito bem o nosso recado. Então é um trabalho que educa nesse sentido, né?” (E1(F-SEDUP)).

A Campanha Ficha Limpa, a qual a educadora se reportou, foi lançada em abril de 2008 pelo Movimento de Combate à Corrupção Eleitoral – MCCE com o objetivo de melhorar o perfil dos candidatos e candidatas a cargos eletivos do país. Para isso, o MCCE (2009) explica que foi elaborado um Projeto de Lei – PL de iniciativa popular sobre a vida pregressa dos candidatos que pretende tornar mais rígidos os critérios de inelegibilidades, ou seja, de quem não pode se candidatar. Para se tornar lei e passar a valer em todas as eleições brasileiras esse PL de iniciativa popular precisa ser votado e aprovado no Congresso Nacional. Para isso, é preciso que 1% do eleitorado brasileiro o assinem, o equivalente a um milhão e trezentas mil assinaturas.

Embora essa campanha não tenha surgido da iniciativa do SEDUP, consideramos que ela foi de suma importância para essa ONG, por possibilitar que sua atuação (no recolhimento das assinaturas) em micros espaços contribuísse com o fortalecimento de um projeto de nível federal. Contudo, para contribuir com a hegemonia das classes subalternas os projetos nacionais devem estar vinculados a um projeto mais amplo, ou seja, a um projeto alternativo de sociedade. Do contrário, as mudanças permanecem restritas ao micro e não ao macro e, portanto, apenas amenizam os efeitos e não as causas das condições de vida impostas às classes subalternas por um sistema que, conforme a própria perspectiva freireana, é historicamente opressor.

Ao acompanhar parte da equipe do SEDUP em uma reunião de avaliação e planejamento do Fórum das Entidades e Movimentos Sociais de Guarabira, em 05 de dezembro de 2008, observamos que a participação popular é, sem dúvida, uma das maiores preocupações dos integrantes desse Fórum, sobretudo a participação das pessoas da área rural, visto que muitas vezes elas ficam excluídas dos processos decisórios do município, como o ciclo orçamentário, o acompanhamento ao legislativo e a participação no orçamento público. A inserção do Fórum nesses processos decisórios tem, inclusive, gerado a aprovação de algumas de suas propostas, mas os integrantes do Fórum entendem que ainda há uma necessidade de identificar melhor as problemáticas da área rural e não somente as da área urbana, para que as necessidades dos cidadãos do campo sejam realmente contempladas.

O referido Fórum é formado por treze entidades, mas só dez compareceram a essa reunião de dezembro, cujo objetivo não era apenas avaliar todas as atividades realizadas no decorrer do ano de 2008 e planejar as de 2009, mas, também, promover uma confraternização de fim de ano para estreitar as relações entre as entidades que compõem o Fórum Cidade, como também é chamado.

A reunião foi coordenada por duas educadoras do SEDUP e dividida em 03 momentos: apresentação, avaliação/planejamento e confraternização.

O processo de avaliação e planejamento merece destaque porque ao mesmo tempo em que permitiu que nos aproximássemos dos representantes das entidades e dos movimentos sociais da cidade de Guarabira, público alvo da ONG SEDUP, possibilitou a ampliação das nossas análises acerca das práticas de educação popular do SEDUP. Esse processo se deu a partir de 03 questões formuladas pelas educadoras, quais sejam:

Quais as conquistas alcançadas em 2008?

Quais as dificuldades e os desafios encontrados em 2008?

Quais propostas sua entidade aponta para 2009?

As respostas a essas questões foram construídas de forma coletiva e constam no relatório final da reunião. Mas, como também foram escritas num quadro da sala de aula onde ocorreu a reunião para visualização de todos os presentes, isso nos permitiu copiá-las e apresentá-las aqui.

Assim, no que diz respeito à primeira questão (conquistas alcançadas em 2008) os integrantes do Fórum responderam:

- Respeito e diálogo entre as entidades;
- Conseguir levar ao poder legislativo os problemas da cidade;
- Acompanhamento às sessões da câmara dos vereadores;
- Aprovação de propostas pela câmara dos vereadores;
- Realização de audiências públicas;
- Calendários com datas efetivas;
- Formação e capacitação;
- Mobilização e campanhas;
- Persistência das entidades;
- Facilidade de se reunir;
- Participação do fórum no ciclo orçamentário;
- Visibilidade do fórum;
- Desvinculação de entidades que não contribuíam com o fórum;
- Parceria entre fóruns;
- Descentralização da responsabilidade de financiamento do fórum, pois antes só o SEDUP financiava;
- Fiscalização do Conselho de Assistência Social frente aos processos sociais e prestação de contas;
- E manutenção da Casa da Juventude.

Cabe ressaltar que a Casa da Juventude foi uma proposta do Projeto Atores (Articulação de Organizações em Educação e Economia Solidária) em conjunto com grupos de jovens de sete municípios¹⁵ e com os fóruns de juventude de Guarabira, Sapé, Bayeux, Araçagi, Belém e Pilões. A Casa já existe em outros municípios paraibanos, a exemplo de Sapé (que a inaugurou em outubro de 2008) e Pilões (que a inaugurou em março de 2009), e é um espaço destinado à organização autônoma dos jovens da cidade, funciona como espaço local de reuniões do Fórum Municipal de Juventude, onde grupos de jovens se encontram para planejar eventos/atividades, realizar momentos de formação e oferecer serviços de acesso à leitura, informática e ludicidade.

Ocorre que o Projeto Atores emerge no ano de 2004, da articulação do SEDUP com mais quatro organizações (a Agência de Desenvolvimento Solidário, o Projeto Beira da Linha, o Instituto Cidades e o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário – SINTRICOM) a fim de fortalecer a atuação da juventude no desenvolvimento local em sete municípios paraibanos, Guarabira, João Pessoa, Sapé, Bayeux, Pilões, Belém e Araçagi. Desse modo, ao passo que a Casa da Juventude reflete uma conquista dos jovens que compõem a equipe do Projeto Atores, o protagonismo desses mesmos jovens reflete que o trabalho de educação popular do SEDUP frente à juventude tem, mais uma vez, favorecido a organização comunitária e a participação popular.

¹⁵ Os grupos de jovens são os seguintes: *Candêias* (Bairro Alto do Mateus/João Pessoa), *Jovens Unidos em Cristo* (Assentamento Padre Gino/Sapé), *Juventude Unidos Venceremos* (Comunidade Casa Branca/Bayeux), *Movimento de Adolescentes e Crianças* (Bairro Nordeste/Guarabira), *Plantando Para Colher* (Assentamento Redenção/Pilões), *Sonhadores da Comunidade no Desenvolvimento da Economia Solidária/Belém* e *Unidos Por Um Só Objetivo* (Assentamento Santa Lúcia/Araçagi).

A estratégia central do Projeto [Atores] é a multiplicação de atores sociais, sobretudo jovens e adultos jovens, e de organizações sociais, culturais e econômicas lideradas por eles, capazes de exercer um protagonismo auto-determinado, criativo e participativo e de fomentar o desenvolvimento local sustentável. (cf. <<http://www.projetoatores.blogspot.com>>. Acesso em 13/05/2009).

Esse Projeto tanto objetiva buscar criar novas oportunidades de trabalho e renda baseadas na economia solidária como fortalecer a atuação dos jovens na defesa de seus direitos, sobretudo no que se refere à construção de políticas públicas para juventude nos supracitados municípios.

Por meio da educação popular, o SEDUP também contribui com a formação, a capacitação e atuação dos demais integrantes do Fórum Cidade, cujas propostas aprovadas pela câmara dos vereadores do município de Guarabira foram as seguintes:

“Convênio das entidades [do Fórum Cidade] com o poder público para a realização de atividades, instalação da Casa dos Conselhos Gestores das Políticas Públicas, participação em comissões do Poder Público (legislativo e executivo), diálogo com o Poder Legislativo (à melhorar), ação no Ministério Público (em curso), realização das audiências públicas para discussão do orçamento público, uso dos mecanismos de participação junto ao Poder Legislativo (uso da tribuna livre, sessões especiais, reuniões com as comissões), aprovação da Casa da Mulher (à implantar), manutenção da Casa de Juventude (à implantar)” (E4(F-SEDUP)).

Neste sentido, o SEDUP tem favorecido mudanças nas relações entre o poder público local e a sociedade civil numa perspectiva de educação popular que estimula a participação popular crítica, em que se pressiona o poder público local a não se desresponsabilizar de seus deveres no âmbito social e, por isso mesmo, diverge da perspectiva de participação popular incentivada pelo Banco Mundial, em que a sociedade deve, por meio de organizações comunitárias ou de auto-ajuda, solucionar seus próprios problemas, no sentido de amenizar a pobreza e contribuir com o desenvolvimento econômico do capitalismo.

De acordo com Lyra (2005), o Banco Mundial aponta três condições indispensáveis à melhoria rápida dos níveis de vida das populações desfavorecidas: 1) fundar o modelo de crescimento sob a utilização intensiva do fator trabalho; 2) favorecer o acesso dos mais pobres aos serviços de base como educação primária, saúde e planejamento familiar; 3) realizar transferências financeiras e organizar cadeias de solidariedade para ajudar os excluídos do crescimento e reforçar a oferta de serviços mínimos. “Nas condicionalidades do Banco Mundial está implícito o conceito do

desenvolvimento como um processo de *crescimento autônomo* controlado pela população e implicando sua inteira *participação*” (LYRA, 2005, p. 56).

Quanto às respostas do Fórum à segunda questão (dificuldades e os desafios encontrados em 2008) temos:

- Descompromisso por parte de algumas entidades;
- Dificuldades em dialogar com o poder executivo;
- Dificuldades em agregar, articular e mobilizar todas as entidades do fórum para reuniões e mobilizações;
- Assegurar o calendário de datas;
- Descaso dos vereadores com a população;
- Dificuldade em falar com as autoridades locais;
- Ausência de desempenho de outras entidades;
- Falta de conscientização da população;
- Dificuldade em manter diálogo com o Ministério Público;
- Articular o público alvo das entidades;
- Dificuldades financeiras.

Como nosso objetivo não é analisar o Fórum Cidade e sim o SEDUP, aqui cabe apenas uma observação, qual seja: as dificuldades financeiras não apenas são um problema do Fórum das Entidades e Movimentos Sociais de Guarabira como das próprias ONGs. Tanto é que, embora o SEDUP tenha financiado esse Fórum desde que ele que foi criado, em 2001, vimos que a descentralização da responsabilidade de financiamento do Fórum está entre as conquistas por ele alcançadas no ano de 2008.

Quanto a terceira e última questão (propostas das entidades para 2009) as respostas do Fórum foram:

- Elaborar projetos para a câmara dos vereadores;
- Criar regimento para o fórum;
- Mais união entre as entidades que compõem o fórum;
- Manutenção dos cursos de formação e capacitação;
- Fazer mobilizações em datas importantes;
- Elaboração de um projeto para sistematizar as ações do fórum;
- Realização de um trabalho de ampliação de entidades para compor o fórum;
- Resgatar entidades que saíram do fórum, desde que tenham mais compromisso com o mesmo;
- Continuação de acompanhamento às sessões da câmara dos vereadores e do ciclo de orçamento participativo;
- Reuniões em espaços rotativos;

- Engajar os trabalhadores rurais nas ações do fórum;
- Curso de capacitação na peça orçamentária, ou seja, sobre a discussão do orçamento público do município;
- Mais fiscalização para com as ações dos vereadores;
- Mais cursos de capacitação às entidades do fórum;
- Criação de um site para o fórum;
- Criação de uma assessoria jurídica e parceria com a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB;
- Convidar os vereadores para participarem das reuniões abertas do fórum, a fim de aumentar o diálogo;
- Dar continuidade as reuniões nos bairros;
- Diante da renovação dos representantes do Sindicato Unificado dos Servidores Públicos Municipais (entidade integrante do fórum), promover formação para os representantes novatos;
- Curso de capacitação para o Fórum Municipal da Juventude – FMJ;
- Participação na peça orçamentária;
- E maior envolvimento entre o Fórum Cidade e o Fórum Municipal da Juventude – FMJ.

Observemos que todas essas propostas continuam direcionadas ao desenvolvimento local. Até mesmo os cursos de capacitação e formação que os integrantes do Fórum Cidade solicitaram ao SEDUP para o Fórum Municipal da Juventude – FMJ, para o Sindicato Unificado dos Servidores Públicos Municipais e demais entidades do fórum, embora importantes, restringem-se a capacitação sobre orçamento público do município, transparência e controle social, cidadania, participação e temas a eles relacionados. Com isso, podemos dizer que, diante das necessidades cotidianas e imediatas dos sujeitos sociais das entidades e movimentos sociais, as práticas de educação popular do SEDUP não envolvem um debate crítico acerca da realidade local no contexto da totalidade social, o que impossibilita um desvelamento mais amplo da realidade por parte de seu público alvo. Geralmente os debates mais complexos tendem a ficar entre os próprios educadores da ONG. Vejamos alguns temas abordados pelos educadores:

“Com os jovens é trabalhado temas como cidadania, direitos da juventude, organização da juventude, geração de renda e educação pra cidadania” (E3(M-SEDUP)).

“Eu acho, assim, por exemplo: a questão da formação, da capacitação, da consciência política, ação política deve ser discutido isso aí. Eu acho que, por exemplo, a própria questão de você esclarecer a comunidade, assim, que alguns movimentos são cooptados, né? Pelo poder público. Então, eu acho que merece, ainda, uma animação pra que as pessoas possam despertar, não deixar de acreditar. Então você pode ver que a maioria dos movimentos estão meio adormecidos, né? Porque falta esperança nesse sentido. É essa questão da formação. Acho que a questão da transparência e do controle social é uma coisa que deve ser amplamente discutida. É o auge, porque o orçamento público é

onde tá toda a questão, onde você determina praticamente tudo, né? (...). Mas eu acho, assim, (...) fazer com que as pessoas voltem a acreditar nos movimentos sociais. E eu acho que a outra coisa é a gente continuar acreditando no sentido da democracia. Esse processo eleitoral tinha que ter o voto consciente (...). É um trabalho difícil, mas desafiador (...) quando eu vejo que naquela comunidade de dez, teve duas ou três que despertou para vida, pra lutar por uma outra política pública de forma mais consciente” (E1(F-SEDUP)).

É importante destacarmos que a constante luta para que o Estado garanta políticas públicas revela que, embora a educação popular do SEDUP não problematize os fundamentos do sistema capitalista, ela é crítica da atual estratégia político-ideológica e econômica hegemônica nesse sistema, isto é, do neoliberalismo, que tem como uma das suas metas a minimização das políticas sociais no Estado. Vejamos algumas falas que apontam para a crítica ao neoliberalismo ou governos neoliberais:

“Acho até que a gente ajuda a combater um pouco essa coisa do liberalismo, do neoliberalismo. A própria existência desta ONG é uma prova disso. Você compreende? Porque também não é fácil manter nesse universo todo uma ONG. Ela se manter, ela tá ali já é uma forma de resistência” (E2(F-SEDUP)).

“Nós estamos aqui dizendo que estamos contra o status quo. Nós estamos dizendo que essa política que está aí não atende as necessidades da população, que é justamente a questão das políticas públicas. Nosso trabalho é esse, fazer com que a população tenha acesso ao que é de direito dela, o acesso às políticas públicas. Se eu tô entrando nisso aí eu tô indo contra, batendo direto com o poder público. Porque na questão do poder público eles acham que estão tudo perfeito, né? A política está sendo muito bem distribuída. Mas não! Nós, que fazemos esse trabalho, conhecemos as dificuldades da população, como é difícil pra que ela possa ter acesso, como é difícil ela ter até a própria organização. Você articula esse pessoal, mas tem alguém desmobilizando pra que não haja cobrança, pra que não haja pressão e achar que tá tudo certo! Nós somos contra-hegemônicos. Somos contra esse status quo que tá aí, se não esta ONG não tinha a finalidade de existir (...). Mesmo a política do governo Lula. Se não é adequada a forma como está sendo executada, não está sendo pra o benefício da população. É claro que nós temos que nos pronunciar contra isso aí. Porque a nossa questão é a questão de direitos, da justiça social e igualdade. Se não tá havendo igualdade, então nós somos contra esse governo que está aí, que poucos detêm o poder econômico e a maioria não detém nada, muito mal a informação. Então, isso aí nós somos contra!” (E1(F-SEDUP)).

Na fala dessas educadoras podemos perceber que a crítica é sempre direcionada aos governos e a estratégia política-ideológica e econômica do capitalismo (o neoliberalismo) e não ao sistema capitalista em si. Nesse sentido, embora apresentem um posicionamento crítico, suas mobilizações e consequentemente a resistência da ONG SEDUP é direcionada apenas aos efeitos e não as causas da desigualdade social. E

por visarem “a questão de direitos, da justiça social e igualdade” nesta sociedade, como afirmou E1(F-SEDUP), demonstram não perceber que isso não é possível em um sistema de classes, que produz riqueza na mesma proporção em que produz e aprofunda a pobreza e que concentra e centraliza o poder e o capital sob a hegemonia das classes opressoras. Tanto não é possível, que nem mesmo a o *Welfare State* (Estado de Bem-Estar Social), que foi o “único ordenamento sócio-político que, na ordem do capital, visou expressamente compatibilizar a dinâmica da acumulação e da valorização capitalista com a garantia de direitos políticos e sociais mínimos” (PAULO NETTO, 2001, p. 68), fracassou.

O trabalho de educação popular do SEDUP na dimensão formativa não ocorre só na área urbana do município de Guarabira, mas também na área rural de outro município paraibano, Pilões. Por ocorrer simultaneamente às atividades realizadas na cidade de Guarabira não pudemos acompanhar de perto a capacitação dos professores da rede pública nesta outra cidade visto termos optado observar as atividades do Fórum da Entidades e Movimentos Sociais de Guarabira. Entretanto, vejamos as falas de algumas educadoras a respeito dessa atividade:

“E o outro trabalho do campo, que é um trabalho muito novo, tem aí por volta de um ano, e é um trabalho com formação de professores da zona rural. Educação do campo. E é um trabalho que tem como finalidade, no campo, capacitar os professores de escolas públicas. Mas olhe que já é diferente! Não é assim qualquer capacitação. É uma capacitação dentro de uma educação contextualizada. E esse projeto vem também de uma demanda do próprio Fórum (dos Assentados). O objetivo desse projeto é melhorar a metodologia dos professores no ensino da leitura e da escrita” (E2(F-SEDUP)).

“Há a capacitação de professores da rede pública municipal em torno da educação popular, (...) O público é praticamente rural porque esse projeto é em Pilões, utilizando a metodologia de Paulo Freire, unindo conhecimento popular aos conhecimentos acadêmicos. E há uma conscientização muito grande. Por exemplo, quando nós tínhamos o grupo de alfabetização de jovens e adultos na comunidade, as pessoas que participavam da reunião, da organização do bairro em prol de políticas públicas eram analfabetas. Essas pessoas passaram, que faziam parte do grupo de reuniões de mobilização dessa ONG, passaram a freqüentar as alfabetização de jovens e adultos e através dessa participação passaram a ter mais conhecimentos através da leitura, e através dessa leitura é que fortaleceu mais ainda o movimento na comunidade, porque aquelas pessoas participavam mas não sabiam ler. A partir do momento que elas foram alfabetizadas se tornaram multiplicadores pra ser as lideranças comunitárias, que a gente chamava, né? Agentes comunitários. Então aquelas pessoas já eram nossos pesos. A nossa forma de atuação naquela comunidade. Quando eu vou pra comunidade já vou sabendo quem são nossos articuladores. Então foi um resultado muito positivo” (E1(F-SEDUP)).

É preciso lembrar que uma efetiva educação popular incentiva a luta política não só para as mudanças das condições locais mas, também, para processos de transformação social, visto que, mais do que desvendar as expressões ou manifestações das questões sociais, ela busca desvendar a razão de ser dessas questões. De maneira que a luta política não apenas enfrente os problemas sociais como também as suas raízes. Além disso, “a luta política é a luta pelo poder” (FREIRE, 2007, p. 15) e não somente a luta pela resolução de problemas imediatos e pontuais. Sem poder as condições necessárias à transformação social não se concretizam.

Todavia, apenas uma educadora aponta a necessidade do poder, ao afirmar o seguinte:

“A gente tem que se colocar também politicamente, enquanto um poder, oferecer isso também, se mostrar enquanto isso” E4(F-SEDUP).

Acontece que esse poder a que se refere não vai no sentido de buscar a hegemonia das classes subalternas, mas no sentido de que estas classes se posicionem frente à hegemonia das classes dominantes para cobrar seus direitos. E, ainda por cima, se limita à realidade local, visto que logo em seguida complementa.

“Eu acredito nessa perspectiva não só porque eu sou educadora de ONG, mas porque através daqui os resultados e os avanços nossos, através desses trabalhos, são muitos significativos e nos levam pra isso, pra gente vê, pra gente visualizar o quanto é importante um trabalho como esse, o quanto os resultados de um trabalho como esse podem ajudar na melhoria qualidade de vida da população. Por mais que simples, por mais que não seja percebido [por ser localizado], mas a gente percebe sim que tem algumas mudanças e alguns avanços nesses trabalhos” (E4(F-SEDUP)).

De fato, as ONGs conseguem trazer algumas mudanças para as comunidades locais onde atuam, principalmente se os serviços públicos estão mais ausentes. Entretanto, elas preenchem uma pequena lacuna no âmbito social, sobretudo porque suas estratégias de ação são focalizadas no trabalho ou desenvolvimento comunitário. Muitos que atuam nessas organizações acreditam que “o fortalecimento individual para a ação coletiva é essencial para a transformação da sociedade” (LYRA, 2005, p. 26) ou, até mesmo, que as políticas sociais são a solução para o problema da desigualdade social.

No entanto, ao mesmo tempo em essas políticas representam conquistas importantes da classe oprimida também significam seu controle por parte da classe

opressora. Algo que possibilita as condições de manutenção do sistema e não sua transformação. Tanto é que a política neoliberal não visa à eliminação de tais políticas, mas a transferência delas para a sociedade civil organizada. Conforme Ciavatta (2002, p. 100):

As políticas sociais são o reconhecimento do caráter anti-social das políticas econômicas que estão ligadas ao caráter privado da apropriação da riqueza. Seu caráter anti-social realiza-se na subordinação da produção social dos interesses privados das classes que detêm os meios de produção e o poder dos dirigentes. (...) Desde as Leis Fabris inglesas até o chamado Estado de Bem-Estar das democracias sociais da atualidade, as políticas públicas relativas às áreas sociais têm a função de compensar os efeitos perversos da economia.

Com a reforma do Estado iniciada na década de 1990, sob o comando da hegemonia neoliberal, vimos que houve uma retratação dessas políticas e, com isso, o que temos hoje em dia são cada vez mais “políticas pobres para os pobres” (Ibidem). Daí a necessidade cada vez maior de mobilizações a favor da universalização e não da focalização das políticas públicas.

De modo geral, podemos dizer que apesar da trajetória histórica compatível com um perfil progressista e do intuito de “trabalhar na perspectiva da libertação”, como afirmam alguns de seus educadores, o processo de conscientização das práticas de educação popular do SEDUP não desvela a razão de ser da realidade estrutural e sim da local. Com isso, limita-se a consciência comunitária (o descobrir-se enquanto comunidade) e não a consciência de classe (o descobrir-se enquanto sujeito social de uma classe subalterna, que vive em condições de exploração e dominação na sociedade capitalista). De modo que as perspectivas e práticas dessa ONG, assim como suas conquistas, restringem-se as mudanças das condições locais, não se estendem as mudanças de dimensão nacional, menos ainda aos processos de transformação social de que se trata aqui. E por isso mesmo é inegável que o SEDUP contribui com os sujeitos sociais, uma vez que suas práticas em educação popular estimulam a participação e organização popular às lutas por direitos, mas não contribui com sua emancipação, isto é, a libertação da opressão.

5.2 As práticas de educação popular na ASD

Assim como as práticas de educação popular do SEDUP as da Associação Santo Dias – ASD também não incluem alfabetização e estão voltadas à geração de renda e à formação de uma cultura popular cidadã, ou seja, uma formação que busca conscientizar a população local de seus direitos e deveres para que se organizem, se mobilizem e lutem por eles. Com isso, essas práticas também incentivam a população a cobrar do poder público políticas sociais de qualidade, entretanto, mais uma vez a cobrança se restringe ao poder público local. Contudo, ao passo que os educadores do SEDUP fazem parte de uma equipe profissional com vínculo empregatício, os educadores da ASD são prestadores de serviço e, na verdade, quase todos possuem vínculos empregatícios com instituições públicas. Mas, geralmente são sempre os mesmos que prestam serviços à ONG, participando tanto da criação como da execução de projetos de intervenção. Tanto é que eles afirmam:

“Quase sempre, dependendo da disponibilidade de tempo, eu estou nesses projetos. (...) As minhas atividades elas se resumem em um assessoramento, elas iniciam junto com os demais componentes, a discussão de proposta de projetos, que projetos vão desenvolver e dentro desses projetos a gente participa desde a elaboração e quando a gente não participa da execução participa também do acompanhamento desse projeto. Então, praticamente a gente se envolve em quase todas as etapas desses projetos da ONG” (E7(M-ASD)).

“A atividade nesse ano que eu fiquei, né? Era mais na área de capacitação como oficinaira, como facilitadora também, dando curso na área de cooperativismo, na área de empreendedorismo, mas a minha atuação mais na ONG é mais na elaboração de projetos, na assessoria, elaborando os projetos. Mais é uma profissão maior do que como oficinaira! Já fui [oficineira] também, nos dois! Mas é mais na elaboração de projetos” (E6(F-ASD)).

Para consolidação de seus objetivos a ASD criou cinco áreas de intervenção: o Centro de Formação e Capacitação Santo Dias, o Centro de Pequena Produção, o Projeto Escola Natureza, o Coletivo Feminino Santo Dias e a Sede de Defesa dos Direitos Humanos.

Com base na cartilha informativa da ONG (1999), bem como, num folder ilustrativo, sem data de publicação, num material informativo publicado no ano de 2007 e na fala dos educadores entrevistados podemos dizer que:

1º) O Centro de Formação e Capacitação Santo Dias funciona na cidade de Alhandra – PB, no sítio Tamatuapé, propriedade da Associação Santo Dias, onde os trabalhadores trocam experiências do saber popular e questionam o saber acadêmico na formação do cidadão brasileiro. É considerado, pela ONG, a “universidade popular”

aonde se atende de forma sistematizada a formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos de vários movimentos sociais, a fim de contribuir para a defesa e conquista da cidadania. É, ao mesmo tempo, o local onde a ONG desenvolve projetos de geração de trabalho, emprego e renda para jovens e adultos da zona rural. Trabalha-se, em especial, com a educação rural para agricultores, priorizando o treinamento sobre tecnologias agropecuárias e agroindustriais apropriadas para a região, sem deixar de inserir os conteúdos relacionados à questão da cidadania, que é feita através de oficinas divididas em módulos.

No ano de 2008, a capacitação teve como público alvo as mulheres da cidade de Alhandra, sobretudo da área rural, e os principais assuntos enfocados foram: associativismo, cooperativismo, caprinocultura, gênero e meio ambiente. Para uma melhor explicação das oficinas, vejamos os relatos a seguir:

“As oficinas, toda a formação da gente, não têm só a parte profissional, ela tem a parte humana, a questão de gênero, dos direitos humanos, da cidadania e vê essa formação intercalada a formação profissional” (E5(F-ASD)).

“As oficinas é mais na área de questão do associativismo e cooperativismo e no ano passado foi na área de, de 2008, foi na área de caprinocultura, principalmente pra mulher (...). É por módulo. O meu módulo foi caprinocultura, cooperativismo na área de caprinocultura pra mulheres, para o grupo, mais ainda foi todo modulado, né? O projeto. Aí tinha uma educadora que ficou com a parte de gênero, eu fiquei com a questão de cooperativismo, já outra pessoa ficou com a questão do meio ambiente, dividindo com outra pessoa, quer dizer, mas todo o projeto é modulado em várias frentes. Mas é um único público, um único grupo. Agora a formação do grupo, a Associação sai convidando, né? Porque conhece aquela área rural, justamente a área de Alhandra. Aqueles que eu trabalhei, foi mais na zona rural. Então, foi formado por várias mulheres da área dos municípios, do distrito ali de Alhandra” (E6(F-ASD)).

“É um projeto voltado pra o mundo do trabalho. Ele tem dentro desses seus conteúdos a formação de cidadania e a política. Aí trabalha-se com a questão da cidadania propriamente, direitos humanos. Esses conteúdos devem ser trabalhados com ele” (E7(M-ASD)).

2º) O Centro de Pequena Produção é onde o aprendizado adquirido no Centro de Formação e Capacitação Santo Dias é posto em prática. Em vista disso, também funciona no sítio Tamatuapé, em Alhandra – PB, desenvolvendo a fruticultura, a caprinocultura, avicultura e a piscicultura. Além da plantação acompanhada e criação animal de pequeno porte, há vários experimentos que servem de referencial na pequena produção, tais como: criação piloto de cabra Saanen, fundação de mini-indústria de leite e queijo, implantação de uma cooperativa e extensão da caprinocultura na região e

geração de produção e renda com a realização de oficinas e cursos (artesanato em couro, arte culinária com a carne do bode, laticínios como pães caseiros doces e salgados, alimentação alternativa, polpa de frutas, doces caseiros, medicina alternativa/Fototerapia, hortas de plantas medicinais e pronto socorro capri).

O mesmo público de mulheres que em 2008 passou pelo Centro de Formação e Capacitação Santo Dias também foi orientado a desenvolver atividades no Centro de Pequena Produção para produzir e gerar renda, a exemplo da produção e venda de sabonetes feitos a base do leite de cabra. Vejamos a explicação de uma das educadoras:

“A Associação tem essa proposta principalmente com jovens. Que é muito jovem lá! A proposta era essa, não só qualificando, sem buscar uma alternativa, principalmente de geração de renda. Então, a proposta da cooperativa foi essa, né? Que o grupo depois de várias capacitações buscasse uma alternativa de renda. E através do curso. Foram feitos vários cursos, né? Tem um grupo que tá fazendo sabonete lá na Associação. Já tem pra venda! As meninas fizeram sabonete e ficam nessa luta de tentar vender, de alguma renda, né? (...) O sabonete artesanal com leite. Tem uma parte com leite de cabra, né? Elas fizeram um curso nessa área (...). Aí tinha essa parte de capacitação e qualificação na questão do sabonete artesanal. Tinha parte de cooperativismo. O pessoal fez aula também lá na área da produção, conheceu equipamento, na questão de fazer parte produtiva com o animal, questão das doenças da alimentação com os animais, nessa parte. Mas essa proposta [em 2008] é voltada mais pra questão da área feminina, como uma alternativa de geração de renda” (E6(F-ASD)).

3º) O Projeto Escola Natureza consisti num trabalho de conscientização ambiental de crianças e adolescentes, alunos da rede pública de ensino fundamental da periferia de João Pessoa – PB, e seus familiares. A Escola Verde, como também é chamado, é desenvolvida através de oficinas pedagógicas e práticas desportivas, trabalhando com os seguintes temas: educação ambiental, desenvolvimento sustentável, direitos da criança e do adolescente, auto-estima, vivência em grupo, padrões de comportamento, cultura artística, consumismo, água, energia, qualidade de vida, entre outros. Esse projeto também oferece apoio ao processo de aprendizagem e apoio psicossocial às famílias dos alunos envolvidos e resulta da parceria entre a ASD e o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (João Pessoa – PB). Em vista disso, é financiado com recursos do Fundo Municipal da Criança e do Adolescente – FUNDEC.

Segundo a Secretaria de Desenvolvimento Social de João Pessoa (2009), o FUNDEC é o mecanismo instituído para captação de recursos voltados a programas e projetos de atenção aos direitos da criança e do adolescente em situação especial, foi criado pela Lei Municipal nº 6.607 de 28 de dezembro de 1990 e é regulamentado pelo

Decreto Municipal nº 3.060 de 21 de outubro de 1996. Seus recursos advêm do recolhimento de multas aplicadas pelo Poder Judiciário referentes a infrações contra crianças e adolescentes e de doações de pessoas física e jurídica. Assim sendo, a parceria entre a ONG e o governo local demonstra que, embora a ASD seja uma organização privada, também recebe recursos da esfera pública para o desenvolvimento de suas atividades.

No relato a seguir, um dos educadores explica o Projeto Escola Natureza e aponta sua importância para conscientização ambiental, especialmente por ser dirigido a crianças e adolescentes.

“Esse Projeto Escola Natureza é trabalhado nas escolas do bairro com a criança, com a criança e o adolescente. Ele vai desde a discussão do estatuto da criança e do adolescente até aqueles fatores que interferem na qualidade de vida deles. A gente trabalha muito específico a questão ambiental. Esse ano que passou nós trabalhamos com três temas: água, consumismo e qualidade de vida. E uma outra foi a energia (...). Esse é um projeto que a gente acredita muito porque trabalha hoje com a criança. Porque talvez seja um viés para buscar os meus objetivos, né? De formar o cidadão consciente. Então a gente faz parceria com as escolas e com isso complementa conteúdos programados da escola, com esses temas transversais, desenvolvendo durante o ano esse trabalho nas escolas” (E7(M-ASD)).

Segundo a educadora E5(F-ASD), o Projeto Escola Natureza também ocorreu nos municípios de Alhandra e Sobrado.

“Nós começamos também um trabalho no meio rural lá em Alhandra, com aquelas comunidades e a escola natureza. E um período foi aqui [em João Pessoa] e outro período em Alhandra, em Sobradinho. A gente foi fazer uma experiência como era a realidade da criança urbana com as crianças do campo. Foi extraordinário! E aí a gente continuou outro projeto e ficamos também fazendo lá em Alhandra e foi muito bom! Fizemos uma parceria com a prefeitura, com muita dificuldade porque a prefeitura não entende desse projeto, dessa proposta, diante dessas oficinas pedagógicas, esse trabalho muito difícil com a prefeitura, mas ela abria as portas pra o ônibus, pra ajudar a levar as crianças, trazer as crianças, a gente tinha essa colaboração” (E5(F-ASD)).

Como acontece em muitas ONGs cujas trajetórias históricas são compatíveis com um perfil progressista, aos poucos a ASD vai se adaptando a fragmentação dos problemas sociais, se inserindo nas novas pautas na agenda social e, com isso, temas como meio ambiente, gênero, etnia, entre outras, vão substituindo o debate sobre os conflitos de classe. A consciência de classe parece não fazer mais sentido e sim a consciência ambiental, de gênero, etc. Tanto é que no final da década de 1990 a organização cria o Coletivo Feminino.

4º) O Coletivo Feminino Santo Dias, por sua vez, é o núcleo feminino da ASD desde 1989, funciona na sede da própria ONG, em João Pessoa- PB, onde realizam-se projetos de geração de emprego e renda para mulheres de origem popular; defende-se novas políticas públicas de gênero; incentiva-se a mulher a assumir seu papel no movimento popular e sindical, na vida comunitária e política do estado; promove-se a integração das mulheres nas lutas por igualdade de gênero, na aprendizagem de análises críticas de situações difíceis, a exemplo da violência doméstica.

Geralmente esse núcleo feminino se reúne de quinze em quinze dias, mas como a pesquisa foi realizada entre o fim do ano de 2008 e o início de 2009, não tivemos oportunidade de conhecê-lo porque estava em recesso devido às festividades de fim de ano. Porém, vejamos o relato de duas educadoras sobre o Coletivo Feminino Santo Dias, uma delas, inclusive é uma das fundadoras.

“Com as mulheres nos começamos em 1987. Eu estava trabalhando assim com criança e adolescente... E aí eu disse sabe de uma coisa... Aí encontrei mais três companheiras e disse (...) por que a gente não funda um grupo mulher? Coisa melhor do mundo é você fundar um grupo de mulheres e não é coisa complicada mulher. Aí nós nos reunimos, nós três, aí depois essas três convidou mais três, eram seis, e agente foi saber a história da gente. Você sabia que a gente junta há quinze anos e não conhecia a história da gente? (...) Mas, era cada história de violência, de coisa boa, de coisa engraçada! De como foi o casamento, a lua de mel, o namoro, como era seu corpo. Minha irmã a gente descobriu tanta coisa que a gente passou seis meses estudando esse grupo! (...) o Coletivo nasceu assim. E a história popular, da questão popular, foi todo uma questão do nascimento dentro do Movimento Popular, dentro da formação de Paulo Freire, dentro da equipe de Karl Marx. Isso tudo veio contribuir para que as mulheres participem”(E5(F-ASD)).

“Tem os trabalhos também da questão da mulher, se eu for falar muito da questão feminista, todos trabalharam na questão dos direitos sociais, seja de mulher, nessa áreas aqui também dos bairros, sabe? Eles fazem um trabalho há muito tempo, né? E participa! O pessoal participa o tempo todo das atividades ligadas aos movimentos sociais, de qualquer reivindicação, de qualquer movimento em João Pessoa, seja na questão da energia. Recebe convites. Estão por lá, participando em passeatas. O pessoal é muito atuante nessa questão dos movimentos sociais, né? Dos direitos, da conquista, da busca da conquista dos direitos dos trabalhadores” (E6(F-ASD)).

Além de promoverem eventos voltados à questão da mulher e de seus desdobramentos na construção da cidadania da mulher na sociedade, no Coletivo Feminino realizam-se seminários, cursos e oficinas de produção e geração de renda como forma de contribuir com o desenvolvimento sócio-econômico das famílias. Nele já houve cursos de velas artesanais, cabeleireiro, manicure e pedicure, corte e costura,

entre outros. Uma das educadoras resgata um pouco das atividades de geração de renda desenvolvidas no Coletivo no relato abaixo:

“Tinha uma professora da universidade, que é da Argentina, que ela ensinava velas perfumadas. Essa mulher deu um show de conhecimento (...). As mulheres ainda hoje estão fazendo velas. Outra coisa: Se você for andar aqui. Você vai encontrar vários salões de mulheres que aprenderam aqui e estão com os seus salõezinhos (...). Geração de renda é muito importante. Pra você vê, as mulheres não tinham um centavo na mão. (...). Fazia um ano ou dois que não iam no centro da cidade porque não tinham a passagem. Você pensa que esse povo tem dinheiro? Esse povo não tem nada não!” (E5(F-ASD)).

De acordo com Matos (2005), hoje o gênero se impõe como uma questão fundamental na academia, nas ONGs e nas redes, onde priorizam-se temas como: violência, direitos reprodutivos, corpo e imaginário feminino. A autora assevera que as ONGs e as redes de gênero vêm possibilitando uma maior circulação das mulheres,

ampliando a formulação de referências e análises, a construção e reorientação de propostas, a formulação de demandas e políticas, a negociação, a implantação, a assessoria ou a implementação de ações, a avaliação de resultados/impasses e limites, na busca de uma sinergia articuladora de desenvolvimento, democratização e direitos contidos nas políticas públicas (MATOS, 2005, p. 104).

Um levantamento realizado no ano de 2004 pela Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG) revelou que 26,73% de suas ONGs priorizam a temática “Relações de gênero e discriminação sexual” e 49,50% delas apontam as mulheres como suas principais beneficiárias. Isso expressa como o interesse e as ações em torno da questão de gênero vem crescendo nas ONGs brasileiras.

Nossa pesquisa de mestrado, realizada entre 2002 e 2003, revelou que 34% das doze ONGs que pesquisamos na cidade de João Pessoa – PB centralizavam interesses na perspectiva feminista ou de gênero. São elas: a BENFAM (Sociedade Civil de Bem-Estar Familiar no Brasil), o CUNHÃ (Coletivo Feminista), a AMAZONA (Associação de Prevenção a AIDS) e a Casa da Mulher Renasce Companheira, cujas abordagens concentram-se principalmente nas questões de saúde sexual, cidadania e direitos sexuais e reprodutivo do gênero feminino. (BATISTA, 2003).

Já a pesquisa que Matos (2005) realizou com seis organizações não-governamentais que incorporam em suas demandas centrais as questões de gênero, a RME (Rede Mulher de Educação), GIV (Grupo de Incentivo à vida), Fala Preta, CDD Br. (Católicas pelo Direito de Decidir), CFSS (Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde)

e SMM (Serviço Mulher Marginalizada), revelou que a maior parte utiliza-se de “práticas de gênero” e não de “estratégias de gênero”. Para a autora, tais práticas reproduzem os papéis femininos como luta pela melhoria de condições de vida: saúde, sexualidade, educação e cuidados com as crianças, ou luta contra a violência. Contudo, não revertem as assimetrias entre homens e mulheres: para tanto seriam imperativas as “estratégias de gênero”, isto é, ações que de fato redefinissem os papéis e empoderassem as mulheres.

A centralização das organizações não-governamentais em questões relacionadas à mulher, bem como a criança e ao adolescente, está fundamentalmente ligada aos interesses de seus financiadores, uma vez que a aprovação de seus projetos depende da decisão dos órgãos que fornecem os recursos necessários à realização de suas ações. Mesmo que as ONGs tomem a iniciativa de criar projetos em outras áreas, inclusive mais polêmicas, os financiadores têm a liberdade de não aprová-los. E, sem recursos, as ONGs ficam impossibilitadas de investirem em novas questões.

5º) A Sede de Defesa dos Direitos Humanos é o espaço que a ASD abre para auxiliar a população acerca de problemas que dizem respeito a violação dos direitos dos cidadãos(ãs). E isso se dá tanto por meio de encontros, seminários e cursos de formação sobre direitos humanos e cidadania como através da comunicação, mobilização, articulação e sensibilização da população para as questões referentes à justiça, igualdade e fraternidade nas relações humanas.

Por atuar nessas cinco áreas de intervenção, o educador E8(M) afirma que a Associação Santo Dias “prima muito pela responsabilidade social”.

A respeito dessa “responsabilidade social” a ASD publicou, em 2007, um material informativo intitulado “Associação Santo Dias em busca de novos parceiros” (em anexo), segundo o qual o tema se apresenta como algo cada vez mais importante no comportamento das empresas. Nesse material as empresas são incentivadas a adotarem posturas éticas e compromissos sociais com a comunidade, posto que isso exerceria impactos nos seus objetivos e estratégias.

Para a ONG

Tais atitudes podem ser um diferencial competitivo e um indicador de rentabilidade e sustentabilidade, uma vez que os consumidores passam a preferir produtos de empresas identificadas como socialmente responsáveis, que buscam o diferencial e atuam de forma coerente. Desse modo, promovendo-se a confiança do consumidor e a percepção da sociedade de que esta empresa se preocupa com algo maior do que seu próprio lucro, um maior envolvimento e comprometimento dos colaboradores, a credibilidade da

marca, uma maior chance de fidelizar o consumidor, o reconhecimento da comunidade em que está inserida, a valorização de capital para as empresas que têm ações em bolsa e o mais importante de tudo: a satisfação em ajudar a promover o bem comum. (ASSOCIAÇÃO SANTO DIAS, 2007, p. 05).

Quando a Associação Santo Dias apresenta uma preocupação com questões como: competição empresarial, indicador de rentabilidade e sustentabilidade, confiança e fidelidade do consumidor e valorização do capital das empresas revela-se favorável ao marketing empresarial, ou seja, às estratégias de mercado. Tanto é que, aberta a receber doações ou realizar parcerias com empresas ditas “socialmente responsáveis”, se dispõe a associar a marca de tais empresas em seus programas e projetos.

Geralmente a busca das ONGs por parcerias com empresas capitalistas advém das dificuldades financeiras pelas quais passam. Ocorre que o discurso dessas empresas “prega a fácil conciliação entre lucro e solidariedade, ajudando a ocultar que é a lógica extremada do livre mercado a principal causa dos problemas sociais pretensamente combatidos pela responsabilidade social do empresariado” (GROPPO, 2007, p. 155).

Assim sendo, as parcerias entre ONGs e empresariado as afastam de um perfil contra-hegemônico ou progressista e, na verdade, as aproximam das estratégias de mercado. Algo que no caso da ASD gera uma contradição, uma vez que suas práticas de educação popular problematizam temas como: o consumismo, o individualismo, a competitividade, visíveis nas falas da maioria dos seus educadores.

“Nós questionamos o lado do consumismo, o lado do egoísmo (...) tem que se conviver com o capitalismo, mas de forma equilibrada, harmoniosa, de forma seletiva, de forma crítica, né? E hoje em dia o princípio do capitalismo é ganho, é o lucro fácil, né? E as pessoas tão envolvidas com isso e tão sendo tragadas, né? Pelo consumismo, pelo consumo desenfreado, o consumo irresponsável. Isso tende ao, digamos assim, isolamento das pessoas, né? O tipo de lucro, da vantagem, da insensibilidade. (...) e as pessoas vão perdendo esse senso comunitário, o senso social e passam a ser elementos do universo competitivo, né? E a gente tá sempre questionando isso! O capitalismo, digamos assim, é um estilo de produção, é um modelo de distribuição de renda, mas não pode afetar o senso social, né?” (E8(M-ASD)).

“A gente também tem questionado muito a influência que todo mundo enfrenta da própria mídia, que passa aquela visão de consumismo. Grande parte está preocupada mesmo é com o consumismo” (E7(M-ASD)).

“Você vê, assim, como as famílias estão, né? Você vê, assim, é um desastre! Desfacelando, né? É um desfacelamento muito grande. Sei que tudo isso é por conta do capitalismo que aponta pra isso, tem mais porque de tudo isso mais, a mídia e o próprio individualismo, só se pensa em estudar pra comprar vários apartamentos, viajar ao exterior e consumir, que é tudo que a sociedade apresenta” (E5(F-ASD)).

Uma outra contradição que pôde ser observada é que, enquanto os fundadores dirigentes da ONG, por identificarem-se com a perspectiva da teologia da libertação, preocupam-se com a transformação social e, inclusive, publicam informativos críticos a ordem capitalista (em anexo), seus educadores, mesmo problematizando temas como o consumismo e a competitividade, possuem posturas voltadas às reformas do Estado. O que tem direcionado suas atuais práticas de educação popular ao desenvolvimento local e sustentável e não a uma educação efetivamente crítica e emancipatória.

Vejamos duas passagens dos informativos críticos escritos por um dos dirigentes:

Conclamamos os companheiros(as) a estudar como funciona a sociedade e descobrir a enorme diferença entre egoísmo neoliberal, centrado na premissa do lucro, e a compaixão dos que lutam por uma economia solidária e (...) uma vida com dignidade. (...) Abrindo espaço de resistência à exploração, repressão e dominação, fazendo parte de um modelo alternativo de sociedade, o perfil da era pós-capitalista (...). Coisa certa é que os membros da Associação conservem muito fôlego na luta, porque o melhor de suas atividades está norteado pela ética, amor à justiça e por uma boa dose de consciência e espiritualidade. (LECLERC, maio/2006).

O capitalismo selvagem é modelo econômico que escraviza o trabalhador. (LECLERC, junho/2006).

Agora vejamos a fala da educadora no direcionamento do desenvolvimento sustentável:

“A gente já trabalha com desenvolvimento sustentável, né? Se for buscar ver: Qual o trabalho da Santos Dias? Então o trabalho é a busca pelo desenvolvimento sustentável com aquelas comunidades, né? Aquela parte ali de Alhandra. (...) A gente já pensou tanto essa forma de fazer, mais nessa coisa de desenvolvimento mesmo, local, sustentável” (E6(F-ASD)).

O “desenvolvimento sustentável” consiste em mais uma estratégia de desenvolvimento do sistema capitalista. De acordo com Vieira (2003), a mudança de paradigma desenvolvimentista para o paradigma de desenvolvimento sustentável nos anos de 1990 está associada à estratégia de desregulamentação econômica dos governos dos países desenvolvidos liderados pelos Estados Unidos. O autor explica que essa mudança emerge quando se percebe que partes consideráveis dos recursos naturais do planeta são esgotáveis e os que são renováveis não conseguem ser repostos na velocidade necessária para acompanhar o consumo desenfreado, especialmente nos

países ricos. Assim, no campo político essa mudança de estratégia de desenvolvimento é colocada em prática por organismos internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas), no campo do financiamento, por organismos financeiros como o Banco Mundial e no campo da economia, através das grandes corporações econômicas internacionais e do grande capital rentista, de onde se origina tal estratégia.

Por outro lado, é indubitável que as práticas de educação popular da ASD contribuem com a organização comunitária e a participação popular, elementos cruciais para o avanço da democracia. No entanto, como na maioria das ONGs, ambas também são direcionadas às mudanças das condições locais e não estruturais. Vejamos, no quadro 05, algumas falas que sinalizam a focalização das ações no âmbito local e comunitário na ONG ASD, sobretudo os destaques em negrito.

QUADRO 05: Recortes de algumas falas que sinalizam a focalização das ações no âmbito local e comunitário na ONG ASD

<p>“Pelos menos a gente minimiza a vulnerabilidade social deles! Não vai salvar o município, mas já que as autoridades não querem fazer nada, a gente faz, né?” (E8(M-ASD))</p>
<p>“Tem muitos projetos da Educação do MEC. Se os prefeitos, as prefeituras, as Secretarias da Educação assumissem isso com empenho, com coragem de quem quer mudar. A gente muda esse país, os analfabetos, a evasão escolar (E5(F-ASD))</p>
<p>“as pessoas vão perdendo esse senso comunitário, o senso social” (E8(M-ASD))</p>
<p>“Eu vou te dizer que a preocupação maior da Santos Dias é a injustiça social, né? A injustiça social seria combater dentro do que ela pode, dentro dos seus limites, a vulnerabilidade social” (E8(M-ASD))</p>
<p>A gente já pensou tanto essa forma de fazer, mais nessa coisa de desenvolvimento mesmo, local, sustentável” (E6(F-ASD)).</p>

Vejamos, também, uma fala que aponta para o senso crítico e, ao mesmo tempo, coloca no indivíduo o poder da mudança como “‘levantar-se puxando os cordões dos próprios sapatos’ e/ou ‘cada um possui o dom ser capaz e ser feliz’” (LYRA, 2005, p. 142).

“E outra coisa é estimular o senso crítico, né? Se o sistema tá errado a gente tem que identificar os erros e cobrar, porque o sistema é feito por pessoas que são posicionadas pela indicação social, indicação do povo, né? O povo é quem indica, o povo é quem dá voz e voto (...). Iria despertar essas pessoas, sensibilizar essas pessoas e despertar para a cidadania, que a gente sabe que essas pessoas têm direitos, que elas não conseguem nem imaginar que existe isso, né? E essas pessoas têm poder pra mudar as coisas, só basta se organizar e fazendo devidamente a cobrança, né?!” (E8(M-ASD)).

Quando os educadores estimulam os seus educandos ao senso crítico, à organização comunitária com vistas à mudança local, de fato, contribuem com a superação da imobilização e, muitas vezes, com a resolução imediata de problemas cotidianos. Mas é o incentivo às lutas mais amplas com vistas à hegemonia das classes subalternas que contribui, de maneira efetiva, com a “mudança radical do mundo” como propõe a educação popular sistematizada por Paulo Freire. Para este autor, o educador diminui a distância que o separa das condições em que vivem os explorados quando “aderindo realmente ao senso de justiça, luta pela mudança radical do mundo e não espera que ela chegue porque se disse que chegará” (FREIRE, 2005, p. 138). Com relação aos alunos, afirma: “Diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas” (Ibidem). O autor explica que não basta o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos sujeitos sociais. “É preciso também, que a ele se somem saberes outros da realidade concreta, da força da ideologia (...). Como desocultar verdades escondidas, como desmistificar a farsa ideológica (...), como enfrentar o extraordinário poder da mídia” (Ibidem, p. 138-139). E mais,

Se a reprodução da ideologia dominante implica, fundamentalmente, a ocultação de verdades, a distorção de ser dos fatos que, explicados, revelados ou desvelados trabalhariam contra os interesses dominantes (...). A desocultação não é de fato tarefa para os educadores a serviço do sistema (FREIRE, 2007, p. 101).

Atualmente, a Associação Santo Dias integra os Fóruns – NE de Reforma Agrária e Reforma Urbana, o Fórum de Mulheres da Universidade Federal da Paraíba, o Fórum Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente (Paraíba), o Conselho Municipal de Assistência Social (João Pessoa – PB), o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (João Pessoa – PB), os Conselhos Municipal e Estadual da Mulher (João Pessoa – PB), o Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável (Alhandra – PB) e o Colegiado Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável da Zona da Mata Paraibana - CODETER.

As participações nesses fóruns e conselhos revelam que ASD se mantém atuante em favor dos direitos humanos e sociais. Entretanto, sua forma de atuação acompanhou as novas conjunturas e a postura combativa deu lugar a uma postura de parceria com as esferas pública e privada. Tanto é que em 2007, a ASD recebeu o Prêmio Paraíba

Abraça ODM (categoria ONG) promovido pelo Instituto Unigente, da UNIMED/JP, juntamente com o Sistema Correio de Comunicação, em reconhecimento às entidades que contribuem para os “08 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM”.

Segundo a Rede Brasil Voluntário (2009), os “08 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” foram estabelecidos em 2002 pela Organização das Nações Unidas - ONU, ao analisar os maiores problemas mundiais. No Brasil, eles são chamados de “08 Jeitos de Mudar o Mundo”.

Tais objetivos, conforme o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2009), são: 1) erradicar a extrema pobreza e a fome; 2) atingir o ensino básico universal; 3) promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4) reduzir a mortalidade infantil; 5) melhorar a saúde das gestantes; 6) combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças; 7) garantir a sustentabilidade ambiental; 8) e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

Ao buscar contribuir com esses objetivos a Associação Santo Dias passa a corroborar a atual estratégia de desenvolvimento econômico do sistema capitalista e, embora continue apostando na defesa das políticas sociais e na organização popular, aos poucos suas práticas se afastam do perfil crítico e conscientizador.

Assim, por atuar em prol da cidadania e da ampliação das políticas públicas podemos identificar a ASD como o que Gohn (2000) chamou de ONG cidadã, visto que, como vimos, são aquelas organizações não-governamentais que nascem e crescem referidas ao campo das associações e dos movimentos sociais, estão voltadas a reivindicação dos direitos de cidadania, atuam no espaço urbano construindo redes de solidariedade, promovendo ou participando de programas e serviços sociais básicos e emergenciais, atuando junto a minorias discriminadas, têm uma grande atuação junto aos canais de comunicação e reivindicam políticas públicas, fornecendo subsídios para sua elaboração, fiscalizando-as ou fazendo denúncias quando ocorrem violações ou omissões.

Cabe ressaltar, ainda, que o educador E7(M-ASD) percebe algumas dificuldades da população na hora de se organizar e reivindicar direitos, sobretudo das pessoas da área rural, tais como: a precária condição sócio-econômica, o medo da repressão por parte dos governantes, a interferência das políticas oficiais nos movimentos e organizações sindicais, o cansaço por causa do trabalho no campo, a distância entre os cidadãos e a dificuldade de locomoção. Ainda assim, ele avalia que a população rural é mais ativa do que a urbana. Vejamos sua fala:

“Não tem sentido você descobrir essa cidadania quando no momento oportuno a gente não tem essa participação do público alvo. A gente percebe (...) uma série de fatores e um deles possivelmente é a educação que importa ao cidadão uma educação não participativa, além da luta por sobrevivência que eles alegam tempo, talvez seja também medo de um processo de repressão (...). No rural a gente percebe que eles são mais ativos, no rural! Embora que tenha uma dificuldade grande, que é a questão da organização deles, porque nas organizações sindicais, nos movimentos que eles têm lá na cidade deles têm interferência das políticas oficiais. Isso tem mudado o comportamento deles. Ao mesmo tempo eles têm a distância entre eles. Dificulta isso aí. O transporte, isso tem dificultando muito, muito a vida deles. Mas eles têm muito desejo de participar, mas o próprio serviço deles que é mais pesado, mais penoso e isso leva até a um cansaço físico, talvez seja a maior dificuldade deles, de pessoa rural. Agora, na cidade, a gente também tem questionado muito a influência que todo mundo enfrenta da própria mídia, que passa aquela visão de consumismo grande parte está preocupado mesmo é com o consumismo” (E7(M-ASD)).

De modo geral, observamos que os atuais dirigentes da Associação Santo Dias, os quais fazem parte da trajetória história contra-hegemônica dessa ONG, buscam promover uma educação popular libertadora, que contribua com a hegemonia dos setores populares. Não obstante, os projetos de educação popular da organização nas áreas dos direitos humanos, das questões de gênero, da geração de renda, do meio ambiente e desenvolvimento sustentável local revelam-se voltados para as mudanças das condições locais e não estruturais. O processo de conscientização desenvolvido pelos educadores prestadores de serviço não desvela a razão de ser da realidade estrutural e sim da local. Com isso, da mesma forma que a ONG SEDUP, limita-se a consciência comunitária (o descobrir-se enquanto comunidade) e não a consciência de classe (o descobrir-se enquanto sujeito social de uma classe subalterna, que vive em condições de exploração e dominação na sociedade capitalista).

Portanto, as perspectivas e conquistas da ASD não se estendem as mudanças de dimensão nacional, menos ainda aos processos de transformação social de que se trata aqui. E por isso mesmo é inegável que contribui com o processo de organização comunitária, participação popular e com os sujeitos sociais nas suas necessidades imediatas, mas não com a emancipação desses sujeitos, a libertação da opressão, como se supõe. Isso significa que, embora exista a intenção, na prática essa ONG não contribui com a hegemonia (no sentido gramsciano do termo) das classes subalternas por meio da educação popular que promove.

5.3 Os desafios das ONGs pesquisadas

Além do desafio de realizar uma educação popular efetivamente crítica, comprometida com a luta pela emancipação das classes subalternas, as ONGs identificadas como progressistas, que enfatizam os laços de solidariedade sem cair no assistencialismo e valorizam as lutas populares bem como os mecanismos de participação política de populações locais, possuem muitos outros desafios, alguns deles apresentam-se às ONGs aqui pesquisadas (SEDUP e ASD) e foram expostos pelos educadores entrevistados, como veremos a seguir.

Antes, porém, faz-se necessário explicarmos que dado o fato de alguns educadores apresentarem mais de uma resposta sobre os desafios enfrentados pelas ONGs, entendemos ser melhor separá-las por temáticas para facilitar as análises. A primeira delas aparece na maioria das entrevistas e refere-se à instabilidade financeira das ONGs, conforme exposto nos relatos seguintes:

“Eu acho que, primeiro, a questão financeira. É muito difícil manter as ONGs hoje em dia. Tá cada dia mais difícil!” (E2 (F-SEDUP)).

“Eu acho que o grande desafio das ONGs hoje é sobreviver, é admitir que ainda somos necessários. Talvez de uma outra forma, numa outra medida. Talvez um pouco menos. Talvez mais necessário aqui do que ali, nesse campo ou naquele (...). Então, acho que há um grande desafio de sobreviver (...) Temos outros desafios menores (...) como à dificuldade financeira, a dificuldade de pessoal, o descrédito da sociedade com as pessoas, que seja os políticos, os administradores, os próprios patrões” (E3(M-SEDUP)).

“É complicado hoje você pensar, propor (...) dentro de uma ONG, tendo em vista a questão da sustentabilidade. Então, tem muitas ONGs que prezam mais pela questão da sustentabilidade e tão aí fazendo parcerias com o poder público, com outras entidades, muitas pela questão do sustento, né? Então é aquela coisa muito pontual, muito local. E essa questão maior, como a gente chama, esse marco legal e transformador fica muito distante. Mas eu acho que esta ONG ainda tem isso” (E4(F-SEDUP)).

“Se você elaborar um projeto só com um cunho político, dos movimentos sociais, nenhuma entidade financia. Agora, se você elaborar um projeto com o cunho da política pública, se pros jovens, oficina para jovens, a questão do meio ambiente, a questão com outros temas, aí sim! (...) Se ficar nesse trabalho fecha, fecha as portas, ela ou qualquer outra ONG. Porque não tem financiamento pra isso, Não existe!” (E6(F-ASD)).

“Agora, o que a gente tem observado é uma diversidade de ONGs também concorrentes, que elas tem seus projetos e geralmente os órgãos financiadores podem acionar é o que eles acham de interesse deles. Tem os interesses deles nos editais e sempre quem avalia os projetos vai sempre pelos interesses deles. Isso é um dos problemas, uma outra questão é que, a gente tem observado que os nossos financiadores após eles fazerem a conclusão daqueles projetos, possivelmente a avaliação deles e os resultados... E às vezes a gente tem observado que ONGs que são beneficiadas. Os resultados não são aqueles que deveriam” (E7(M-ASD)).

Como já dissemos, nos anos de 1990 as ONGs ganharam destaque e representatividade na sociedade brasileira, porém, mais de dez anos se passaram e ainda é constante a luta por autonomia financeira, tendo em vista que os projetos de intervenção social da grande maioria dependem da aprovação dos financiadores nacionais ou internacionais, estaduais ou municipais, públicos ou privados. São poucas as que conseguem se auto-sustentar.

Assim, os disputados recursos só são conquistados se a proposta ou causa defendida pela organização for do interesse dos órgãos financiadores e, como nem todas são, muitos projetos deixam de ser aprovados. Quanto aos aprovados, recebem os recursos por um tempo determinado, que podem ser prorrogados dependendo do andamento das ações realizadas em prol da sociedade. Elas podem começar como ONGs de pequeno ou grande porte, crescerem em nível nacional, com equipes de voluntários e/ou profissionais com carteira de trabalho assinada e falirem devido à instabilidade financeira, mudarem de cidade em busca de novos recursos ou serem auto-sustentáveis.

Quando as ONGs trabalham com temas polêmicos ou de afrontamento político enfrentam grandes dificuldades para conseguir financiadores e passam a buscar recursos junto a população ou ao poder público, que passam a atribuir-lhes responsabilidades sociais que deveriam ser garantidas pelo próprio Estado, tais como: educação, saúde e assistência social. Para Petras (1999), é uma ilusão aumentar os recursos públicos e atribuir-lhes a responsabilidade pela redução da pobreza, assim como também é ilusão as ONGs aceitarem essa atribuição, se a política econômica adotada permanece aumentando o número de pobres. E o mais desastroso nessa situação é que as principais vítimas desse processo são esses segmentos mais desprovidos da população, que continuarão pagando o preço da estabilidade econômica com o seu bem-estar físico.

Segundo Meksenas (2002), a crise financeira das ONGs brasileiras emergem no período do duplo mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), visto que, ao aderir a agenda do projeto neoliberal no controle do déficit público, não só corta as verbas dos programas sociais dessas organizações como passa a estimular apenas as redes de ONGs afinadas com o poder Executivo, que orbitam em torno da chamada “comunidade solidária”.

Vale salientar que nesse contexto “a solidariedade pregada não é mais a dos direitos sociais (de caráter universalista e cidadão), mas sim a solidariedade na benemerência” (GROPPO, 2007, p. 152).

Assim sendo, os recursos financeiros são bastante disputados entre as ONGs e só são conquistados se as propostas ou causas defendidas por essas organizações forem do interesse das agências financiadoras, mas, como nem todas são, muitos dos seus projetos deixam de ser aprovados e patrocinados. Com isso, além de tornarem-se verdadeiras concorrentes na hora de captar recursos, como bem enfatizou o educador E7(M-ASD), muitas vezes as ONGs passam a moldar-se conforme os critérios estipulados nos editais dos órgãos financiadores, os quais revelam-se favoráveis a patrocinar as de cunho assistencialista.

De maneira geral, as organizações não-governamentais não possuem um único órgão financiador, pois este não custeia a organização e sim os seus projetos sociais. Algumas vezes, inclusive, as ONGs conseguem financiamento de um mesmo órgão para mais de um dos seus projetos. Em virtude disso, o número de financiadores vai depender não só da quantidade de projetos que elas executam, mas, também, de quantos desses projetos eles financiam.

Conforme os educadores, a maioria dos atuais financiadores das organizações não-governamentais pesquisadas é de origem estrangeira, quais sejam: Agência de Desenvolvimento da Igreja Católica da Alemanha – MISEREOR (Alemanha), BRAZIL FOUNDATION (Estados Unidos), W. K. KELLOGG FOUNDATION (Estados Unidos), DEVELOPMENT ET PAIX – D&P (Canadá), Embaixada do Canadá (Canadá) e WDP (Alemanha). Todavia, o SEDUP e a ASD também contam com o apoio de financiadores brasileiros, a exemplo da Coordenadoria Ecumênica de Serviço – CESE, do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, da Fundação Nacional do Índio – FUNAI e da Prefeitura Municipal de João Pessoa. Ressalte-se que no término de cada projeto cabe a esses órgãos e entidades renovar ou não o financiamento, o que leva ao segundo desafio presente nas entrevistas, imediatismo e descontinuidade das ações das ONGs.

“O que a gente tem observado é que qualquer projeto de ONG (...) é uma falta de continuidade, de manter o bom andamento dos projetos. Na maioria das vezes você recebe financiamento, realiza, presta conta e morre por aí. E a sociedade muitas vezes não assimilou aquela tecnologia, aqueles conhecimentos que você passou durante o desenvolvimento do projeto e com isso ninguém tende a mudar o comportamento. Então, precisaria ou precisa ter a continuidade que seria através de um assessoramento

contínuo ou de um manipulamento contínuo mesmo! No final você podia avaliar. Melhoramos nesse ponto. Precisamos mudar nesse. Com isso nós seríamos, talvez, essa sociedade que nós almejamos, conscientes dos seus direitos e seus deveres. E isso faria refletir nos seus órgãos financiadores. Cria uma expectativa de vida. Isso a gente tem observado muito. As pessoas se envolvem, mas quando eles vêm as dificuldades, as limitações dos recursos, o período que é curto. Então eles vão perdendo essa expectativa e muitas vezes deixam de acreditar. Então as ONGs, em si, nós temos que pensar num projeto muito mais a longo prazo, geralmente os projetos são muito a curto prazo e isso deixa muito a desejar” (E7(M-ASD)).

Ao destacar a curta durabilidade dos projetos sociais das ONGs, o educador E7(M-ASD) expõe não só o imediatismo como a descontinuidade das ações dessas entidades. Duas grandes fragilidades na hora de colaborar com a hegemonia das classes subalternas por meio da educação popular, já que o processo de conscientização na perspectiva freireana não se dá de forma instantânea e descontínua.

O que explica a curta durabilidade ou descontinuidade dos projetos sociais das ONGs na área da educação é, na verdade, o limite de prazo dado pelos órgãos financiadores, os quais visam incentivar essas organizações a realizarem a curto prazo atividades educacionais que não comprometam o desenvolvimento do capitalismo, como a alfabetização ou, no máximo, a conscientização dos indivíduos de seus direitos e deveres a fim de que adquiram uma consciência comunitária para buscarem amenizar os problemas sociais locais e imediatos e não uma consciência de classe ou de práxis voltada à hegemonia dos ideais de transformação social, uma vez que isso poderia levar às lutas por mudanças estruturais e, conseqüentemente, comprometeria o “harmonioso” andamento do sistema.

Neste sentido, os órgãos financiadores acabam induzindo as ONGs, inclusive as de trajetórias históricas compatíveis com um perfil progressista, à funcionalidade ao projeto neoliberal, o qual, conforme Montañó (2002, p. 268), além da reestruturação produtiva e da reforma estatal, visa “a transformação ideológica da sociedade civil (como arena de lutas) em ‘terceiro setor’ (como espaço que assume harmonicamente as auto-respostas isoladas à ‘questão social’ abandonadas/precarizadas pelo Estado)”.

O terceiro desafio apontado nas entrevistas é o reconhecimento social das práticas em educação popular. Para o educador E3(M-SEDUP) a ONG em que atua precisa fazer a sociedade reconhecer a importância de suas ações, ou seja, de suas práticas em educação popular.

“Mas, assim, independentemente também de ONG, é preciso lutar pela sobrevivência desse tipo de trabalho. Pode ser outro formato, pode ser outra institucionalidade. Mas, assim, não pode parar, porque as forças contrárias são muito poderosas. Muito mais do que a gente. E elas não param, todo dia, toda hora, de fazer o trabalho contra (...). É porque é um trabalho pra contrariar o que estamos fazendo não. Às vezes é pra fazer o que eles acreditam que tem que fazer, mas ainda assim é contra. É contra o que a gente acredita que é bom e que precisa ser mudado. Então, acho que há o desafio (...) de reconhecer a importância do nosso trabalho, de fazer a sociedade continuar reconhecendo a importância desse tipo de trabalho, mesmo que se proponha um novo formato ou uma nova institucionalidade ou um novo modo de fazer” (E3(M-SEDUP)).

Ao identificar as principais características assumidas pelas organizações não-governamentais no Brasil e os fatores que têm induzido seu expressivo crescimento nas duas últimas décadas, Ferreira (2005) defende a tese de que, a despeito de práticas nebulosas, as ONGs já foram legitimadas pela sociedade. Diante dessa legitimidade, a preocupação do entrevistado acima com a necessidade de reconhecimento social das práticas em educação popular, “de fazer a sociedade continuar reconhecendo a importância desse tipo de trabalho” não parece ser um desafio distante de ser alcançado. A própria existência da ONG desde a década de 1980 demonstra o reconhecimento de suas ações não só por parte da sociedade como das agências financiadoras, que vão possibilitando sua longa durabilidade.

Agora, é certo que nos dias de hoje a educação popular nos moldes da perspectiva, de fato, freireana não é tão reconhecida como nas décadas de 1960 e 1970, visto que muitos a consideram superada. E esse conceito de superação se dá, sobretudo, pelo fato de muitas das práticas em educação popular, que buscam a emancipação das classes subalternas, estarem vinculadas a projetos societários mais amplos, que não visam apenas a libertação de determinadas relações sociais opressoras no interior do sistema capitalista, mas a libertação da opressão do próprio sistema, cujas relações produtivas são postas acima das relações humanas, uma vez que nele não é o ser humano que prevalece, mas sim o lucro.

Desde a derrocada do chamado “Socialismo Real” a descrença em um modelo societário alternativo ao capitalismo ganhou vários adeptos, inclusive aqueles considerados de esquerda, tendo em vista que o capitalismo passou a ser visto por muitos como o único padrão possível de sociedade. Talvez esse fator tenha contribuído não só para o surgimento da necessidade de reconhecimento social das práticas em educação popular, mas, também, para o que aqui se apresenta como um quarto desafio

nas falas dos educadores E5(F-ASD) e E7(M-ASD), a adesão de novos seguidores nas causas defendidas pelas ONGs.

Se conseguir reconhecimento social já é considerado um desafio às ONGs que atuam com educação popular. O que se dirá da adesão de novos seguidores?

“O maior desafio da Santos Dias no meu ponto de vista é conquistar novos seguidores, novos recursos humanos. Porque como todos que participam trabalham voluntariamente e no nosso caso não temos a prática do voluntarismo no quadro da Santos Dias. Os fundadores estão num processo, vamos dizer assim, de aposentadoria. E eles têm dificuldade no que hoje a sociedade requer. Então o maior desafio é conquistar novos quadros de pessoas para dá continuidade as nossas lutas” (E7(M-ASD)).

“O nosso quadro de associados está envelhecido (...). Então a gente decidiu trabalhar uma cooperativa. E não tem jovem! Uma comunidade que não tem jovem! Me desculpe! Mas não tem vida. Não tirando minha categoria [de mais velho]. Mas estamos de portas abertas – o trabalho com muito sacrifício – para a juventude. Para que desperte para participação” (E5(F-ASD)).

Obviamente que a dificuldade em aderir novos seguidores, ou seja, pessoas que dêem continuidade as atividades de educação popular das ONGs, não reside somente no fato de muitos não acreditarem mais nos ideais da educação popular como antigamente, mas, também, em outros fatores, como: a crise política dos movimentos e entidades sociais, a descrença nas lutas de classes, a hegemonia dos ideais individualistas e consumistas, a falta de tempo em conciliar a luta pela sobrevivência às lutas das ONGs, a não identificação com a área da educação, a alienação, entre outros.

Há, ainda, quem destaque que o maior desafio da ONG em que atua é atender as demandas do público alvo, neste caso em particular, inserir pessoas carentes no mercado de trabalho.

“O grande desafio hoje maior da ONG é inserção dessas pessoas carentes no mercado de trabalho. É uma meta pra cumprir, porque a carência, a falta de oportunidade profissional, a falta de uma renda mínima, é que as pessoas vão pra um desespero que é capaz de se envolver com qualquer coisa, né? Eu diria até roubo, tráfico de drogas, entrar numa quadrilha, prostituição. Eles não tem mais nada! As pessoas não tem alternativa. Não existe expectativa! Não existe perspectiva!” (E8(M-ASD)).

O depoimento acima demonstra uma grande preocupação com as precárias condições econômicas do público alvo da ONG. Entretanto, ao achar que o grande desafio de uma ONG é inserir “pessoas carentes no mercado de trabalho”, o educador E8(M-ASD) atribui a essa organização uma responsabilidade que vai além de suas possibilidades. Decerto, atender as demandas de um público alvo no que diz respeito à

oferta de cursos profissionalizantes para facilitar sua inserção no mercado de trabalho, por exemplo, pode até ser considerado um desafio para as ONGs, mas inserir pessoas carentes no mercado de trabalho não, pois, não cabe às organizações não-governamentais e sim ao Estado conduzir uma política econômica capaz de contribuir com a ampliação do mercado de trabalho e, conseqüentemente, com a inserção das pessoas que vivem do trabalho nele, sejam elas carentes ou não.

Por fim, além dos desafios das ONGs pesquisadas, expostas pelos educadores entrevistados, a instabilidade financeira, o imediatismo e descontinuidade das ações, a necessidade de reconhecimento social de suas ações no campo da educação popular, a adesão de novos seguidores e o atendimento das demandas do público alvo, o maior desafio reside em realizar uma educação popular efetivamente crítica.

“É muito difícil fazer o trabalho político. Trabalhar educação popular na sua essência. É muito difícil. A ONG tenta, tá sempre voltando pra essa perspectiva, tá sempre puxando, avaliando (...) Eu imagino que um dos desafios da ONG hoje (...) é retomar cada vez mais essa discussão da educação popular dentro desse novo contexto. Por exemplo: a educação popular como é entendida na década de 80 nos serve, mas, hoje eu acredito que é necessário essa educação popular, mas é preciso rever um pouco como é essa educação popular nessa nova conjuntura (...) É preciso entender essa relação da educação popular com os movimentos sociais, porque eu acho que tá meio perdida. Precisa retomar esse laço, e, também, com a educação de jovens e adultos, porque a gente quando começou trabalhava com a educação de jovens e adultos diretamente e isso ajudava muito na formação política” (E2(F-SEDUP)).

“A gente quer muito um mundo diferente, mas a gente não sabe como fazer. A prática nossa é que vai nos ajudando a construir essa realidade diferente” (E4(F-SEDUP)).

“O outro grande desafio é a modernidade, é a sociedade que a gente vive hoje (...) muito veloz, muito dispersa, com as relações humanas muito destruídas (...) e com uma desigualdade social e econômica muito grande (...). E esse é um outro desafio, também, lutar com forças tão escassas, às vezes, com forças tão cansadas (...) acho que o grande desafio é não desistir (...). Acreditar nas nossas capacidades, fazer o outro acreditar, não deixar a sociedade se esquecer da importância que foi o trabalho das ONGs, da importância do trabalho da educação popular e de que se precisa ser mudado, precisa ser atualizado, precisa ser rediscutido, que seja. Mas, assim, a necessidade de mudança, ela ainda existe e é permanente, né? (...). Mas os descréditos das pessoas com as possibilidades de mudança, isso é ruim também, esse desestímulo. É difícil fazer mudança quando as pessoas não acreditam nela” (E3(M-SEDUP)).

As falas acima expressam bem os anseios e as angústias dos educadores diante do desafio de fazer uma educação popular eminentemente crítica na atual conjuntura. São as experiências desses profissionais no âmbito da educação popular que evidenciam

o quão difícil é fazer esse tipo de educação na perspectiva da emancipação humana. Alguns, inclusive, sugerem que ela seja repensada, rediscutida e, se preciso, atualizada. Mas, talvez, não seja a educação popular que deva ser repensada e sim suas práticas no âmbito das ONGs, cujas mobilizações buscam políticas sociais que interfiram nos níveis locais de governo e não na organização da vida social como um todo. O que torna essas práticas insuficientes para contribuir com a hegemonia das classes subalternas.

Além disso, não adianta pensar que “a prática nossa é que vai nos ajudando a construir essa realidade diferente”, como colocou a educadora E4(F-SEDUP), é preciso ter claro que apenas a inserção política desvinculada de uma sólida fundamentação teórica-metodológica é insuficiente para decifrar as determinações dos processos sociais, do mesmo modo que o domínio teórico-metodológico descolado da realidade e do engajamento político é insuficiente para uma prática verdadeiramente crítica e transformadora (IAMAMOTO, 1998).

Como dissemos nas primeiras linhas da introdução desta tese, a nossa pretensão não é exclusivamente apresentar os dados analisados a partir de um novo olhar, mas, sobretudo, corroborar a afirmação de que “qualquer vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam ao misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis”. (MARX, 2005, p. 120).

Com base nesta afirmação, a seguir apresentaremos a síntese compreensiva-explicativa desenvolvida a partir dos achados empíricos e das reflexões teóricas realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos analisar em que medida as Organizações Não-Governamentais – ONGs identificadas como progressistas no âmbito da educação popular, aqui representadas pelas ONGs SEDUP (Serviço de Educação Popular) e ASD (Associação Santo Dias), contribuem com a hegemonia das classes subalternas. Por termos optado por uma abordagem qualitativa, não partimos de uma hipótese previamente aventada, ao contrário, a tese aqui defendida decorreu de nossas aproximações, observações e pesquisa no âmbito das ONGs definidas como objetos de estudo.

Vale lembrar, que nosso ponto de partida foi a crítica a duas perspectivas de análise sobre as Organizações Não-Governamentais – ONGs, tanto a que as defende como “motores de transformação social”, a qual delega à essas organizações parte das responsabilidades pelas soluções de variadas expressões da “questão social” (ou seja, do conjunto de problemas sociais, econômicos e políticos advindos da relação capital *versus* trabalho), quanto a que as aponta como mera “face do neoliberalismo”, que as tomam a partir de uma identidade homogênea, como se todas, sem exceção, buscassem apenas assumir ou complementar as responsabilidades do Estado no âmbito social como parte de uma estratégia mais ampla do capital frente à “questão social”.

Negamos a primeira perspectiva de análise, de que as ONGs são “motores de transformação social”, por dois motivos, um de cunho interno, que se dá devido as limitações ideológicas, metodológicas e financeiras das ONGs frente a “questão social”, e outro de cunho externo, visto que, mesmo que elas superassem essas limitações internas, suas ações apenas poderiam amenizar as variadas expressões da “questão social”, uma vez que as raízes dessa questão estão na origem do próprio sistema capitalista, sobretudo na transição da sua fase concorrencial a monopolista.

Ademais, a atual estratégia de desenvolvimento social, econômica e ideológica do capitalismo, o neoliberalismo, tem incentivado as ONGs a assumirem as responsabilidades do Estado no âmbito social em prol da minimização estatal, o que rompe com o pacto social estabelecido entres as classes desse sistema.

Assim sendo, a transformação social e, por conseguinte, a efetiva resolução dessa “questão social” só ocorreria a partir da supressão dos fundamentos da ordem burguesa. Algo que não podemos delegar as ONGs, visto que a maioria surge

corroborando o desenvolvimento econômico do sistema capitalista. Até mesmo aquelas que, ao contrário, surgem para assessorar e apoiar os movimentos sociais, desde a derrocada do “Socialismo real” e a expansão da hegemonia neoliberal a partir da década de 1990, têm assumido uma postura reformista e de diálogo e não de transformação social como em anos anteriores. O que nos leva a considerá-las motores de mudanças no bojo do próprio sistema capitalista, as quais são importantes e necessárias para as sociedades que precisam de amparo social imediato, mas insuficientes para uma efetiva transformação da sociedade.

Contudo, também negamos a segunda perspectiva de análise, de que as ONGs são a própria “face do neoliberalismo”, por entendermos que, mesmo que a política neoliberal incentive a sociedade civil, as ONGs e demais entidades do chamado “terceiro setor” a assumirem as responsabilidades sociais do Estado visando à minimização estatal em prol do livre mercado, não podemos homogeneizá-las, como se todas tivessem surgido como estratégia paliativa do capitalismo frente à “questão social” e não existisse nenhuma que realizasse, no mínimo, práticas compatíveis com um perfil progressista, a exemplo de determinadas ONGs que nascem assessorando e apoiando os movimentos sociais por meio da educação popular, numa perspectiva de incentivar a sociedade a cobrar do Estado políticas públicas e direitos sociais.

Na realidade, as duas perspectivas de análise: a que defende as ONGs como motores de transformação social e a que as tomam como a face do neoliberalismo, desconsideram a heterogeneidade das organizações não-governamentais. Ambas perdem de vista o movimento contraditório das organizações, sobretudo daquelas que nascem em meio aos movimentos sociais e, ainda hoje, continuam apoiando ou assessorando tais movimentos, pois essas ONGs, em particular, ainda que funcionais ao sistema capitalista (já que, como todas as organizações não-governamentais, assumem determinadas responsabilidades sociais do Estado) também promovem ações críticas e até mesmo opostas ao neoliberalismo. Daí o caráter contraditório. Elas não são simplesmente isso ou aquilo, isto é, não são “motores de transformação” ou mera “face do neoliberalismo”: são a unidade dos opostos.

Em vista disso, apontamos uma terceira possibilidade de análise, tomamos as ONGs como contraditórias. Daí nos ancorarmos em Montaño (2002) ao perceber a importância da articulação entre essas organizações e os movimentos sociais na revitalização das lutas e reivindicações sociais e não da dependência ou “parceria” com os governos neoliberais. Destarte, foi a partir dessa perspectiva que analisamos o

SEDUP e a ASD, suas trajetórias históricas, seus objetivos, práticas, desafios e a concepção dos seus educadores acerca da educação popular.

De modo geral, os resultados da pesquisa revelaram que:

No que diz respeito às trajetórias históricas das ONGs pesquisadas, a relação com a Igreja Católica é um dos pontos em comum entre elas, visto que ambas foram criadas por iniciativas de agentes de pastoral no início da década de 1980. Mesmo que este não seja um estudo comparativo, notamos que há outras similaridades, como: o envolvimento com a luta da sociedade civil por direitos humanos, com a luta dos trabalhadores rurais por terra e com a luta dos sindicatos por direitos trabalhistas. Além disso, a fundação dessas duas ONGs se deu com o apoio de intelectuais, sindicalistas e religiosos ligados ao Movimento da Teologia da Libertação e, também, com a resistência de agentes de pastorais conservadores. Daí o equívoco daqueles que vêem as ONGs de forma homogênea, enquadrando-as em um único perfil, como se todas fossem a “face do neoliberalismo”.

Por objetivarem seguir numa perspectiva progressista, suas práticas educativas buscam, por meio da metodologia da educação popular, conciliar a formação educativa e a capacitação técnica para geração de renda ao processo de conscientização política. Com isso, essas organizações têm contribuído com a formação de uma cultura popular cidadã, isto é, uma formação direcionada a organização comunitária, a participação popular, ao desenvolvimento sustentável local, ao controle social e até mesmo a consciência crítica de seus educandos, visto que estes tanto passaram a refletir sobre os problemas sociais locais como a exigir do poder público a garantia de direitos sociais. Entretanto, tal cobrança se restringe ao poder público local e não a organização da vida social como um todo.

Quanto à concepção dos educadores dessas organizações sobre educação popular, tanto demonstraram concepções frágeis, ou seja, com nenhum ou poucos elementos que indicassem uma educação na perspectiva freireana, como concepções consistentes, bastante próximas da referida perspectiva. Todavia, na maioria das falas foi possível encontrar ao menos um elemento fundamental da educação popular de que se trata aqui, tais como: conhecimento popular, conscientização, participação, cidadania e diálogo, os quais foram destacados como categorias de análise.

Ao se apegarem à micro-narrativa em detrimento da explicação globalizante, alguns educadores passam a considerar apenas a questão da cotidianidade e excluir a historicidade do social, assim como a enfatizar a individualidade, a alteridade, a

diferença regional, local, rejeitando as concepções pedagógicas direcionadas às mudanças estruturais. O problema é que o foco na prática cotidiana desarticulada do todo social oculta a realidade, uma vez que esta não se manifesta de maneira imediata, através da aparência.

Ademais, não basta a crítica a política neoliberal salvaguardando valores e conceitos estratégicos dessa política, a exemplo da chamada “responsabilidade social”, do “desenvolvimento sustentável” e dos “08 objetivos de desenvolvimento do milênio”.

Na busca de atrair doações ou novos parceiros para financiar seus projetos uma das ONGs, a Associação Santo Dias, chegou a apresentar em seus materiais informativos questões como: competição empresarial, indicador de rentabilidade e sustentabilidade, confiança e fidelidade do consumidor e valorização do capital das empresas, revelando-se favorável ao marketing empresarial, ou seja, às estratégias de mercado. Tanto que se dispõe a associar a marca de empresas ditas “socialmente responsáveis” em seus programas e projetos. Algo que a afasta de uma perspectiva educativa efetivamente crítica e conscientizadora.

Assim sendo, no que diz respeito à articulação entre consciência política e atuação prática, podemos dizer que os educadores apresentam uma perspectiva centrada na participação em questões locais e não estruturais. Quando eles estimulam os seus educandos ao senso crítico, à organização comunitária com vistas à mudança local, de fato contribuem com a superação da imobilização e, muitas vezes, com a resolução imediata de problemas cotidianos. Mas é o incentivo às lutas mais amplas com vistas à hegemonia das classes subalternas que contribui, de maneira efetiva, com a “mudança radical do mundo” como propõe a educação popular sistematizada por Paulo Freire. Para este autor, o educador diminui a distância que o separa das condições em que vivem os explorados quando “aderindo realmente ao senso de justiça, luta pela mudança radical do mundo e não espera que ela chegue porque se disse que chegará” (FREIRE, 2005, p. 138).

Apesar das trajetórias históricas compatíveis com um perfil progressista e do intuito de “trabalhar na perspectiva da libertação”, como afirmam alguns dos educadores, o processo de conscientização das práticas de educação popular dessas organizações não desvela a razão de ser da realidade estrutural e sim da local. Em vista disso, suas práticas educativas contribuem com o desenvolvimento da “consciência da práxis” (forma crítica de abordagem do mundo que leva a autoconsciência da prática transformadora). Porém, esta limita-se a “consciência comunitária” (o descobrir-se

enquanto comunidade) e não a “consciência de classe” (o descobrir-se enquanto sujeito social de uma classe subalterna, que vive em condições de exploração e dominação na sociedade capitalista). De modo que as perspectivas e práticas dessas ONGs, assim como suas conquistas, restringem-se as mudanças das condições locais, pontuais, não se estendem as mudanças de dimensão nacional, menos ainda aos processos de transformação social de que se trata aqui. Daí o equívoco, também, daqueles que as tomam como “motores de transformação social”.

Conforme Gadotti (2004), para a classe trabalhadora a consciência de classe tem um sentido metodológico, cujo objetivo é a conquista de uma sociedade em que haja o domínio dos interesses dos trabalhadores sobre o capital, isto é, a transformação do sistema social. “Como essa transformação não se dará espontaneamente, a classe trabalhadora e sobretudo as camadas mais oprimidas da população necessitam adquirir um grau cada vez mais elaborado de consciência da opressão” (GADOTTI, 2004, p. 188).

O fato é que, embora reconheçamos que a consciência comunitária decorra da consciência crítica, é preciso lembrar que a “consciência crítica não é ainda a consciência de classe” (Ibidem). Sendo assim, entendemos que a prática educativa voltada à consciência comunitária contribui para o avanço da cidadania numa sociedade de classes, mas é insuficiente para promover uma direção cultural e ideológica que contribua de forma efetiva com a hegemonia das classes subalternas.

Conforme Gadotti (2004), para assumir a direção e hegemonia da sociedade, a classe trabalhadora precisa munir-se de maturidade para superar os efeitos devastadores do sistema capitalista sobre sua consciência de classe. E nisso a educação pode dar uma grande contribuição. Até porque, comungamos com Gramsci (2004, p. 15) ao afirmar que “todo grupo social (...) cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político”.

No que se refere aos desafios das ONGs, instabilidade financeira, imediatismo e descontinuidade das ações, necessidade de reconhecimento social de suas ações no campo da educação popular, adesão de novos seguidores e atendimento das demandas do público alvo, consideramos que o maior deles reside em realizar uma educação popular efetivamente crítica, visto que, enquanto para alguns dos educadores ela deve ser repensada e ajustada a atual conjuntura outros nem mesmo sabem o que ela significa.

Cabe ressaltar que a curta durabilidade dos projetos sociais das ONGs e sua instabilidade financeira expõe não só o imediatismo como a descontinuidade das ações dessas entidades, duas grandes fragilidades na hora de colaborar com a hegemonia das classes subalternas por meio da educação popular, já que o processo de conscientização na perspectiva freireana não se dá de forma instantânea e descontínua.

Diante desses resultados, analisados à luz de um referencial teórico crítico, chegamos a conclusão de que apesar das ações das ONGs estudadas serem importantes para mudanças pontuais e, em alguns momentos, fundamentais para a organização classista, não são suficientes para desencadear mudanças de dimensão nacional, menos ainda a transformação social de que se trata aqui. O que nos leva a afirmar que, ainda que as ONGs apresentem aspectos históricos e teórico-metodológicos compatíveis com um perfil progressista no âmbito da educação popular, suas práticas são insuficientes para contribuir com a hegemonia das classes subalternas. Isto porque uma educação popular crítica e emancipatória, que busca contribuir com o processo de conscientização voltado à libertação da opressão, não é apenas a que busca desvelar a realidade local objetivando mudanças focalizadas, mas a que, além disso, também procura desvelar a realidade estrutural para contribuir com a transformação social, ou seja, a transformação do próprio sistema capitalista, visto que nele não é possível a hegemonia das classes subalternas.

REFERÊNCIAS

ABONG, Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais. *Ação das ONGs no Brasil* - perguntas e repostas. (Manual ou Cartilha). São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.abong.org.br> [22/11/2007].

_____. *ONGs no Brasil* – perfil das associadas à Abong. São Paulo, 2004. Disponível em: http://www2.abong.org.br/final/outras_abong.php [25/11/2007].

ALBUQUERQUE, Maria do Carmo. Participação cidadã nas políticas públicas. In: HERMANNNS, KLAUS. (org.). *Participação cidadã: novos conceitos e metodologias*. Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2004.

AMADEU, Javier. Mapeando o marxismo. In: BORON, Atílio A., AMADEO, Javier e GONZÁLEZ Sabrina. (Orgs.). *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) *Pós-neoliberalismo* – as políticas sociais e o Estado democrático. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

ANDRADE, Vera Regina P. de. *Cidadania: do direito aos direitos humanos*. São Paulo: Acadêmica, 1993.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* – ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1998.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 5 ed. São Paulo: Boi Tempo, 2001.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ASSOCIAÇÃO SANTO DIAS. *Em busca de novos parceiros*. (material informativo). João Pessoa, 2007.

BARBOSA, M. N. L. e OLIVEIRA, C. F. de. *Manual de ONGs: guia prático de orientação jurídica*. 5 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROCO, Maria de Fátima. *As ONGs em Portugal: sistematização por áreas de ação, legislação e fichas-resumo*. Lisboa: Edições Cosmos, 2000.

BATISTA, Aline Maria de Melo. *Por fora do Estado: a inserção dos assistentes sociais nas ONGs de João Pessoa – PB*. Dissertação de mestrado. UFPB. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. João Pessoa, 2003.

_____. Terceiro setor e ONGs: um olhar crítico. *CESUR em Revista*. Vol. 5. nº 1. Rondonópolis: Centro de Ensino Superior de Rondonópolis, 2005.

BEHRING, Elaine R. Contra-reforma do Estado, seguridade social e o lugar da filantropia. *Serviço social e sociedade* nº 73. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, Elaine R e BOSCHETTI, Ivonete. *Política Social: fundamentos e história*. 3 ed. (Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 2) São Paulo: Cortez, 2007.

BETTO, Frei. Práxis educativa dos movimentos sociais. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). *A questão política da educação popular*. 4 ed. São Paulo: brasiliense, 1984.

BIONDI, A. *O Brasil privatizado: um balanço do desmonte do Estado*. 10 reimpressão. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

BOBBIO, Norberto. *Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BODGAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORON, Atilio. A. Os “novos leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Aula inaugural: pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo. In: BORON, Atilio A., AMADEO, Javier e GONZÁLEZ Sabrina. (Orgs.). *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

BRAGA, R. *A restauração do capital: um estudo sobre a crise contemporânea*. São Paulo: Xamã, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto Constitucional de 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

BRAZ, Marcelo. O PAC e o serviço social: crescimento para quê e para quem? Os setenta anos de profissão e os seus desafios conjunturais. *Serviço social e sociedade n° 91*. São Paulo: Cortez, 2007.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina*. Tradução de Ricardo Ribeiro e Martha Jalkauska. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua nova – revista de cultura e política n° 45*. Rumos das reformas. São Paulo: Cedec, 1998.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos e GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos e GRAU, Nuria Cunill (orgs.). *O público não-estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

BRUNO, Regina. Sociedade brasileira e democratização: processos políticos, atores sociais e marcos institucionais. In: ROMANO, Jorge O., RENATO, Athias e ANTUNES, Marta. (orgs.). *Olhar crítico sobre participação e cidadania: trajetórias de organização de luta pela redemocratização da governança no Brasil*. 1 ed. 2 v. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

CAMPOS, Edval B. e MACIEL, Carlos A. B. Conselhos Paritários: o enigma da participação e da construção democrática. *Serviço social e sociedade n° 55*. São Paulo: Cortez, 1997.

CARDOSO, Ciro F. No limiar do século XXI. In: In: REIS FILHO, Daniel A., FERREIRA, Jorge e ZENHA, Celeste. (orgs.). *O século XX – o tempo das dúvidas: do declínio das utopias às globalizações*. 3 ed. 3 v. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CARNEIRO, Á. *Las ONGs en la ciudad de João Pessoa – tipología y aportación social*. Trabajo de Tesis Doctoral: 293 p. Universidad de Salamanca. Departamento de Sociología y Comunicación. Salamanca, 2002.

CARTA CAPITAL. *O triste fim de uma era*. São Paulo, 24 de dezembro de 2008.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CERQUEIRA FILHO, G. *A “questão social” no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

CIAVATTA, Maria. A construção da democracia pós-ditadura militar – políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, S. de C. T. A legislação sobre organizações do terceiro setor. In: MEREGE, L. C. (coordenador); BARBOSA, M. N. L. (org.). *Terceiro setor: reflexão sobre o marco legal*. - Reimpressão - Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

_____. *Terceiro setor: um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos*. 2 ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

COMISSÃO SOBRE GOVERNANÇA GLOBAL. *Nossa comunidade global*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

COUTINHO, Carlos N. *Gramsci*. (Coleção Fontes do Pensamento Político) Porto Alegre: L e PM, 1981.

_____. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CRUZ, S. C. V. e. Alguns argumentos sobre reformas para o mercado. *Lua nova – revista de cultura e política n° 45*. Rumos das reformas. São Paulo: Cedec, 1998.

DAGNINO, Evelina. Democracia, teoria e prática: a participação da sociedade civil. In: PERISSINOTTO, R. e FUKS, M. (orgs.). *Democracia: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “Agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e sociedade* n° 87. Campinas: Papirus, 2004.

DELGADO, Nelson G. e ROMANO, Jorge O. Mobilizações e novos movimentos sociais: o processo do Fórum Social Mundial. In: ROMANO, J. O; ATHIAS, R. e ANTUNES, M. (orgs.). *Olhar crítico sobre participação e cidadania: trajetórias de organização e luta pela redemocratização da governança no Brasil*. Coleção olhar crítico. Vol. 2. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

DRAIBE, S. M. *A política social em tempo de crise: articulação institucional e descentralização*. Reflexões sobre a natureza do bem-estar. Vol. I. Brasília: CEPAL, 1989.

DURÃO, Jorge E. Reforma do Estado, a ação das ONGs e a assistência social. *Cadernos ABONG* n°30. São Paulo: ABONG, 2001. (p. 55-72).

FERNANDES, Florestan. *Revolução burguesa no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERNANDES, Rubem César. *Privado porém público: o terceiro setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERRARI, Alfonso Trujillo. *Metodologia da ciência*. 3ed. Rio de Janeiro, 1974.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. *ONGs no Brasil: um estudo sobre suas características e fatores que têm induzido seu crescimento*. Tese de doutorado. Fundação Getúlio Vargas. Escola de Administração Pública e de Empresas. Rio de Janeiro, 2005.

FILGUEIRAS, Luzia, H. G. Modernidade versus pós-modernidade. *Serviço social e sociedade* n° 53. São Paulo: Cortez, 1997.

FIORI, J. L. *Em busca do dissenso perdido*: ensaio crítico sobre a festejada crise do Estado. Rio de Janeiro: Insight Editorial, 1995.

FOLHA DE SÃO PAULO. Haddad defende criação de regras para parceria com ONGs. *Folha de São Paulo (online)*. São Paulo, 24 de nov. 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u348287.shtml> [26/11/2007].

FOUREZ, G. *A construção das ciências*: introdução à filosofia e à ética das ciências. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. Desmistificação da conscientização. In: TORRES, C. A. *Consciência e história*: a práxis educativa de Paulo Freire. (Antologia de textos selecionados de Paulo Freire) Tradução de Mônica M. Oliva. Coleção Paulo Freire nº 1. São Paulo: Layola, 1979.

_____. Investigação e metodologia da investigação do “tema gerador”. In: TORRES, C. A. *Consciência e história*: a práxis educativa de Paulo Freire. (Antologia de textos selecionados de Paulo Freire) Tradução de Mônica M. Oliva. Coleção Paulo Freire nº 1. São Paulo: Layola, 1979b.

_____. *Conscientização*: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *Política e educação*. 8 ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M. e TORRES, G. *Educação popular*: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez/EDUSP, 1994.

GADOTTI Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *Pedagogia da práxis*. 4 ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz T. (orgs.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde o mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOHN, Maria da G. Movimentos sociais e educação. 3 ed. *Questões da nossa época n° 5*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Os sem-terra, ONGs e cidadania*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOMES, A. L. A nova regulamentação da filantropia e o marco legal do terceiro setor. *Serviço Social e Sociedade n° 61*. São Paulo: Cortez, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Edição crítica de V. Gerratana. Turim: Einaudi, 1975.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

_____. *A questão meridional*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Concepção dialética da história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. *Cadernos do cárcere*. vol. 2, 3 ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GROPPO, Luís Antonio. Responsabilidade social empresarial e a mercantilização da solidariedade. *Serviço social e sociedade n° 91*. São Paulo: Cortez, 2007.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

GUEIROS, Maria José Galvão. *Serviço social e cidadania*. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail U. Sobral e Maria Stela Gonçalves. 6 ed. São Paulo: Layola, 1996.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HOBBSBAWM. Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914 – 1991)*. 2 ed. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLIDAY, Oscar Jara. H. *Para sistematizar experiências*. Tradução de Maria Viviane V. Rezende. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1996.

_____. Resignifiquemos las propuestas y prácticas de educación popular frente a los desafíos históricos contemporâneos. *Revista La Piragua n° 21*. México, 2004. Disponível em: [http:// www.ceaal.org/piragua/Piragua_21version_preliminar.pdf](http://www.ceaal.org/piragua/Piragua_21version_preliminar.pdf). [20/05/2006].

HURTADO, Carlos N. Aportes para el debate latinoamericano sobre la vigencia y proyección de la educación popular. *Revista La Piragua n° 21*. México, 2004. Disponível em: [http:// www.ceaal.org/piragua/Piragua_21version_preliminar.pdf](http://www.ceaal.org/piragua/Piragua_21version_preliminar.pdf). [20/05/2006]

IANNI, Otávio. (org.) Karl Marx: sociologia. *Coleção grandes cientistas sociais n° 10*. São Paulo: Ática, 1980.

_____. A crise de paradigmas na sociologia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* n° 13. São Paulo, 1990.

_____. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. Globalização e nova ordem internacional. In: REIS FILHO, Daniel A., FERREIRA, Jorge; e ZENHA, Celeste. (orgs.). *O século XX – o tempo das dúvidas: do declínio das utopias às globalizações*. 3 ed. 3 v. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

KATZ, C.; BRAGA, R.; COGGIOLA, O. *Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva*. São Paulo: Xamã, 1995.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUCINSKI, Bernardo. *O fim da ditadura militar*. (Repensando a história). São Paulo: Contexto, 2001.

LAMOUNIER, B. *Da independência a Lula: dois séculos de política brasileira*. São Paulo: Augurium Editora, 2005.

LANDIM, Leilah. *A invenção das ONGs: do serviço invisível à profissão impossível*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Rio de Janeiro, 1993.

LECLERC, Cleto. *Informativo*. Associação Santo Dias. Ano 01. N° 02. João Pessoa, 10 de maio de 2006.

_____. *Informativo*. Associação Santo Dias. Ano 01. N° 03. João Pessoa, 12 de junho de 2006.

LEHER, R. Movimento sociais, democracia e educação. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIMA, C. R. C. *Dialética para principiantes*. 3 ed. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2003.

LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LÜDKE, M. e ANDRÉ M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LYRA, Carla. *Ação política e autonomia: a cooperação não-governamental para o desenvolvimento*. São Paulo: Annablume, 2005.

MALTCHIK, Roberto. CGU divide verbas para ONGs entre governos Lula e FHC. *GI (online)* Brasília, 26 de out. 2007. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Politica/0,,MUL160074-5601,00.html> [29/11/2007].

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. *Metodologia Científica*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARCONSIN, C. e FORTI, V. L. Em tempos neoliberais, o trabalho dos assistentes sociais em cena. In: SERRA, R. (org.). *Trabalho e reprodução: enfoques e abordagens*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARSHALL, Thomas H. *Cidadania, classe social e status*. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. Tradução de Edgard Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. *O capital: crítica da economia política*. vol. 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. Tradução de Frank Müller. *Coleção a obra prima de cada autor n° 192*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MATOS, Maria Izilda S. de. *Terceiro setor e gênero: trajetórias e perspectivas*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Instituto Presbiteriano Mackenzie, 2005.

MATTOSO, Jorge. *A desordem do trabalho*. São Paulo: Scritta, 1995.

MCCE (MOVIMENTO DE COMBATE À CORRUPÇÃO). Campanha Ficha Limpa contra a candidatura de políticos em débito com a Justiça. Disponível em: <http://www.mcce.org.br/node/15> [29/09/2009].

MEKSENAS, Paulo. *Cidadania, poder e comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MELO NETO, J. F. *Dialética: uma introdução*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

_____. *Extensão universitária, autogestão e educação popular*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

MONDIN, B. *Os teólogos da libertação*. São Paulo: Paulinas, 1980.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTEIRO, Carlos Antonio A. *Sociedade de Assessoria aos Movimentos Popular e Sindical: experiências com educação popular em direitos humanos*. João Pessoa. Disponível em: <http://www.ceddhc.pb.gov.br/educdh/experie4.htm> [01/09/2009].

MONTENEGRO, M. E. *A psicologia histórico-dialética para cursos de licenciatura. Tese de doutorado.* Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 1993.

NAVES, Rubens. Novas possibilidades para o exercício da cidadania. In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla B. (orgs.). *História da cidadania.* 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

NÓBREGA, Lígia de Moura P. *CEBs e educação popular.* Petrópolis: Vozes, 1988.

NOGUEIRA, M. A. *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática.* São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. Por quê política? In: *Fórum da Sociedade Civil na Unctad (Agenda pós-neoliberal: fazendo possível um outro mundo).* São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.ibase.br/modules.php?name=conteudoepid=1079> [26/10/2007].

OLIVEIRA NETO, Valdemar. As ONGs e o fundo público. *Serviço social e sociedade n°67.* São Paulo: Cortez, 1991.

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular.* Porto Alegre: Tomo editorial, Camp, 2001.

PAULO NETTO, José. Teoria, método e história na formação profissional. *Cadernos Abess n° 1.* São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Transformações societárias e serviço social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. *Serviço social e sociedade n° 50.* São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal.* 3 ed. Coleção questões da nossa época n° 20. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64.* 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Ética e crise dos projetos de transformação social. In: BONETTI, Dilséa A. (org) [et. al]. *Serviço social e ética*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A conjuntura brasileira: o serviço social posto à prova. *Serviço social e sociedade n° 79*. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, P. A. P. A metamorfose da questão social e a reestruturação das políticas sociais. In: *Capacitação em serviço social e política social*. Módulo 01: Crise contemporânea, questão social e serviço social. Brasília: CEAD, 1999.

PETRAS, J. *Neoliberalismo: América Latina, Estados Unidos e Europa*. Coleção sociedade e ambiente n° 3. Tradução de Ana Maria R. Naumann [et al.]. Blumenau: FURB, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Sete lições sobre educação de adultos*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico*. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Objetivos de desenvolvimento do milênio*. Brasília. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/odm/index.php?lay=odmi&id=odmi> [04/09/2009].

REDE BRASIL VOLUNTÁRIO. *O voluntariado e os objetivos do milênio da ONU*. Disponível em: <http://www.objetivosdomilenio.org.br/> [04/09/2009].

RODRIGUES, Leôncio Martins. A cidadania do trabalhador urbano. In: TEXEIRA, João Gabriel L. Cruz. (org.). *A construção da cidadania*. Brasília: Editora Universitária, 1986.

SADER, Emir. Hegemonia e contra-hegemonia. In: CECEÑA, Ana E. (org.) *Hegemonias e emancipações no século XXI*. Tradução de Encarnación Mayo. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

SALES, Ivandro da C. Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar (alimentando um debate). In: SCOCUGLIA, A. C. e MELO NETO, J. F. *Educação popular: outros caminhos*. João Pessoa: Ed.UFPB, 1999.

SANTOS, Boaventura de S. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. de S. (org.) *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHERER-WARREN, Ilse. Organizações não-governamentais na América Latina: seu papel na construção da sociedade civil. *São Paulo em perspectiva n° 08*. São Paulo: Fundação SEADE, 1994.

_____. *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*. São Paulo: Hucitec, 1999.

SCHONS, Selma Maria. *Assistência social entre a ordem e a “des-ordem”*: mistificação dos direitos sociais e da cidadania. São Paulo: Cortez, 1999.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE JOÃO PESSOA. *Fundo Municipal da Criança e do Adolescente – FUNDEC*. <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/sedes/fundec/> [01/10/2009]

SEMERARO, G. Recriar o público pela democracia popular. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SERPA, Lúcia G. Teatro e conscientização: um olhar sobre o movimento “Bailei na Curva” (1983-1985). *Dissertação de mestrado*. UFPB, Programa de Pós-Graduação em Educação. João Pessoa, 2006.

SERRA, R. Alterações no mundo do trabalho e repercussões no mercado profissional do serviço social. In: SERRA, R. (org.). *Trabalho e reprodução: enfoques e abordagens*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Edna Lúcia da e MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3 ed. *Revisada e atualizada*. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Francisco de Assis. *História geral: antiga e medieval*. Vol. 1. São Paulo: Ed. Moderna, 1985.

SILVA, José Barbosa da. Assessoria e movimento popular: um estudo do Serviço de Educação Popular – SEDUP. *Dissertação de mestrado*. Universidade Federal da Paraíba. Mestrado em Educação de Adultos. João Pessoa, 1992.

SIMIONATTO, Ivete e NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Pobreza e participação: o jogo das aparências e as armadilhas do discurso das agências multilaterais. *Serviço social e sociedade n° 66*. São Paulo: Cortez, 2001.

SOCZEK, Daniel. *ONGs e democracia: metamorfoses de um paradigma em construção*. Curitiba: Juruá, 2007.

SPOSATI, Aldaíza. Mínimos sociais e seguridade social: uma revolução da consciência da cidadania. *Serviço social e sociedade n° 55*. São Paulo: Cortez, 1997.

TACHIZAWA, Takeshy. *Organizações não-governamentais e terceiro setor: criação de ONGs e estratégias de atuação*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

TENÓRIO, F. G. Um espectro ronda o terceiro setor, o espectro do mercado: ensaios de gestão social. 2 ed. rev. *Coleção administração e contabilidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

TOLEDO, E. de la G. Neoliberalismo e Estado. In: LAURELL, A. C. (org.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. Tradução de Rodrigo León Contrera. São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, CEAAL. MEC. *Educação popular na América Latina: diálogo e perspectivas*. Brasília, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANA, Luís Werneck. A cidadania do trabalhador urbano. In: TEXEIRA, João Gabriel L. Cruz. (org.). *A construção da cidadania*. Brasília: Editora Universitária, 1986.

VIANNA, Luiz W. À propósito de uma apresentação. In: GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

VIEIRA, Flávio Lúcio R. Nordeste, desenvolvimento sustentável e SUDENE. *Conceitos n° 09*. João Pessoa, 2003.

VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore. *Metamorfoses do desenvolvimento de comunidade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

WENDHAUSEN, Henrique. *Comunicação e mediação das ONGs: uma leitura a partir do canal comunitário de Porto Alegre*. (Coleção Comunicação 26) Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

WOOD, Ellen M. Estado, democracia e globalização. In: BORON, Atilio A. (org) [et al.]. *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ZARCO, Carlos. Educación, cidadania, derechos humanos y participacion de las personas jovenes y adultas. In: UNESCO, CEAAL, CREFAL, INEA. *La educación de personas jóvenes y adultas en America Latina y el Caribe: prioridades de accion en el siglo 21*. Santiago de Chile, 2000.

APÊNDICES

Apêndice (01)

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

FORMULÁRIO SOBRE PERFIL DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS)

Agradeço sua valiosa atenção em contribuir com esta pesquisa sobre ONGs e educação popular ao responder todos os itens deste formulário e lembro que, em hipótese alguma, será permitido a identificação do entrevistado(a).

Responsável pela pesquisa:

Doutoranda Aline Maria Batista Machado

Entrevistado(a) n°: _____

Sexo: ()Feminino ()Masculino

Idade: _____

Estado Civil: _____

Nível de formação:

() Nível médio

() Graduado em _____

() Especialista em _____

() Mestre em _____

() Doutor em _____

Ano de conclusão do curso de graduação: _____

Ano de conclusão da última pós-graduação: _____

Nome da ONG em que atua: _____

Cargo: _____

Tempo de atuação na ONG: _____

Remuneração R\$: _____

Financiador(es) da ONG _____

Apêndice (02)

Roteiro de entrevista da pesquisa

Analisar:

- a trajetória histórica e os objetivos das ONGs;
- como são as atividades de educação popular promovidas pelas ONGs;
- o que os educadores das ONGs entendem por educação popular;
- qual o público alvo;

Identificar:

- as categorias teóricas ou elementos constitutivos dessas ações educacionais populares;
- se existe relação com os movimentos sociais;
- se existe relação com os gestores locais;
- caso existam, como se dá essas relações;
- os desafios.

Apêndice (03)

AS CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR

Educação popular, eu entendo, que é a forma como você vai trabalhar com as pessoas justamente de camadas menos favorecidas, ou seja, você vai facilitar o linguajar pra que as pessoas possam entender aquela política mais formalizada, ou seja, tem uma outra proposta que é a questão da valorização das pessoas que não têm formação, assim, muita formação acadêmica. Mas, a educação popular é justamente isso, que respeita os conhecimentos populares, além de ter o respeito, tem a formação que você utiliza o conhecimento já dele, adquirido do meio onde ele vive. E aí você faz toda uma mobilização em termos da questão das políticas sociais, dos direitos sociais, né? Por exemplo: nós encontramos pessoas na comunidade que não sabem ler, mas que tem todo um conhecimento e a gente se apropria desse conhecimento para organizar, participar das atividades. E aí é educação popular, nesse sentido, de você respeitar aquele conhecimento que aquela pessoa tem. Aí você une com o conhecimento acadêmico para formalizar aquela educação (E1(F-SEDUP)).

Eu entendo por educação popular, uma educação comprometida com as mudanças sociais. Uma educação que vai além dessa idéia que a gente tem de educação formal. Mas uma educação que tem um comprometimento com a política, comprometimento com a transformação da sociedade, um comprometimento com as classes trabalhadoras e com as camadas mais carentes da população. Eu acho que isso é uma coisa muito simples. E é uma educação voltada, também, pra essa questão dos direitos no campo da cidadania (...). Eu penso, no meu entender, né? Que a questão da própria transformação da sociedade, numa sociedade, que eu diria, mais justa, e da própria libertação das pessoas. Eu não vou dizer que a gente consegue, eu vou dizer que essa é a perspectiva. E que em alguns casos sim, mas é um terreno muito delicado. Eu penso que alguns colegas até deixam o trabalho quando não se encontram muito e quando não, ele próprio passa a viver muitos conflitos e a própria entidade (E2(F-SEDUP)).

Educação popular é um tipo de educação libertadora, que forma pessoas, né? Não forma alunos, não forma necessariamente profissionais, nem de áreas específicas, nem de habilidades específicas. É uma formação pra vida. Ela pode ser trabalhada em toda espécie de conteúdo. Pra mim é, sobretudo, uma metodologia, uma forma de fazer as coisas. Ela é, em especial, uma educação que se preocupa em dar formação pro sujeito, pra vida. É uma formação que se compreende e considera como necessário o elemento politizador desse processo educativo. Uma educação que acredita na politização do indivíduo, na formação para uma tomada de consciência. Eu acho que esse é um dos aspectos importantes da educação popular pra que a gente não entenda educação popular apenas como uma técnica, uma técnica diferente ou uma nova forma de se educar um sujeito ou de se educar um aluno ou um educando. Eu acho que é uma educação que tem uma proposta política, de formar as pessoas para a vida e para a consciência de si mesmo e de seu papel na sociedade, né? (...) De se assumir como uma educação que se pretende libertadora e conscientizadora e pra formação do cidadão, pra formação do ser e do sujeito (...). O que fundamenta esse processo metodológico é o princípio do diálogo (...) elemento principal dessa metodologia. A relação entre dois sujeitos que se comunicam, que interagem, que se intercomunicam e aprendem e se compreendem entre si (...). Então o diálogo não é mais uma técnica que outras metodologias da educação podem usar também. Pra educação popular é um princípio formal e político. Parte-se do diálogo, da compreensão, da necessidade de que as pessoas precisam se comunicar num diálogo em que se fala e se é ouvido. Em que se procura ser compreendido. E que se procura resultados dessa comunicação. Procura através dessa comunicação dialógica encontrar compreensões comuns e construir um novo a partir de dois entendimentos. Outro elemento importante (...) é considerar a realidade em que ela tá inserida. (...) por princípio a educação popular procura ver em que processo vai estar inserida, em que realidade vai tá se desenvolvendo e procura se moldar a isso. (...) Então, essa coisa de respeitar a realidade local, de reconhecer os elementos que compõem a realidade. Elementos sociais, econômicos, práticos, pedagógicos, né? E também elementos do cotidiano, da realidade em que se vai fazer educação popular. É tentar reconhecer onde ela tá chegando (...) que pessoas são essas, o que elas pensam, querem, fazem, o que as cerca, que realidade econômica, social, que cotidiano elas vivem. (...) E a outra coisa que eu aprendi também é reconhecer o conhecimento do outro (...) perceber que as pessoas têm acúmulos, compreensões, saberes e informações. E que é o cruzamento dessas informações com as que eu tenho, com as que eu trago e o processo de confrontar e de emendar e de complementar essas informações que vai construir um novo conhecimento, vai drenar-se do reconhecimento de que as duas partes compreendem o mundo de alguma forma e tem seus saberes e seus conhecimentos e que eles precisam ser considerados nesse novo elemento que vai ser construído através de um processo educativo (...). Eu acho que é um princípio de vida (...) um tipo de compreensão do modo de se educar a si mesmo e as pessoas (E3(M-SEDUP)).

Educação popular (...) é você fazer as pessoas participarem, entenderem um processo. E quando eu falo em participar é porque realmente, na minha prática aqui dentro da ONG, a questão da educação popular vai se desenvolver por esse caminho, da questão da participação. O tema da participação é o tema central pra gente desenvolver ações de educação popular. Então, pra mim, educação popular é uma forma de você libertar essas pessoas do que elas não conhecem, ou seja, da não participação e fazê-las participarem. Então educação, a ação dela, a ação para ela ajuda nisso. Essas pessoas encontrarem um lugar pra estar, pra discutir, pra debater, pra propor. Então acho que tudo isso favorece a educação. A educação popular é isso, essa participação na verdade, das pessoas em determinados contextos (E4(F-SEDUP)).

Eu acho que a educação popular é essa formação da gente do meio popular ou não onde a gente é o agente da história. A gente é formado para ter um poder, um poder político, mas é um poder serviço, não é um poder formal, de ser o dono, mas é um poder socializável, um poder onde a gente possa servir (E5(F-ASD)).

Essa discussão de educação popular, pra mim, também é uma coisa complexa, né? (...) É popular porque trabalha com os produtores, porque trabalha com as agricultoras, com os trabalhadores, mas não é dentro dessa coisa da formalização da educação? Né? A gente trabalha com esse público, os excluídos, mas dentro de outra lógica de educação. Mas, pra mim é uma coisa também... Na minha cabeça ainda não tem um conceito formalizado, né? O que seja popular, popular porque trabalha com as pessoas pobres, excluídas? (...) Se você for ler, buscar conceitos só teóricos, tudo bem, você encontra muita coisa, tem muita leitura (...), mas a gente que tá na prática, tá vendo, tentando, se a gente for relacionar com a educação popular, ainda tenho dificuldade, sabe? (E6(F-ASD)).

A educação na ONG como um todo tem um objetivo muito específico que seria a formação para a cidadania (...) e isso associado a esse processo de formação [técnico] (E7(M-ASD)).

O eixo da proposta de reeducação popular da nossa ONG é conscientizar, né? Buscar sensibilizar e conscientizar o cidadão dos seus direitos e dos deveres sociais. Ela prima muito pela responsabilidade social, né? Ela é uma entidade que desfez a aglutinação de pessoas, de vários segmentos, de várias pessoas e a responsabilidade social é um foco. E a partir daí essa preocupação com as injustiças, com a distribuição de renda, com a geração de trabalho, né? Como eu diria assim, essa busca pra preparar, preparação, qualificação mínima profissionalmente falando, tentar de alguma maneira defender pessoas que estão em condições de risco social, vulnerabilidade social, principalmente jovens. E existe também a vertente que se preocupa com a questão da educação ambiental (...) desse povo se posicionar. Então, é um trabalho, eu não vou dizer universalista, mas o mínimo que a gente pode ao nosso redor, né? Dentro das nossas realidades, dentro das nossas carências a gente se organiza e é basicamente isso, alertar as pessoas que elas tem direitos, tem deveres, tem uma responsabilidade, um papel social. Elas participam desse contexto, né? E orientá-las em relação com que elas podem conseguir, com que elas podem conquistar, isso de uma forma, eu não diria a você, ideológica, mas de uma forma educativa, serena, lúcida, harmoniosa. (...) O que a gente comenta é que as pessoas têm direito a voz, têm direito a voto, elas têm que ser mais seletiva em relação a sua participação política, até a política de organização, de organização de associações de bairros, associações de moradores, as associações comunitárias, (...) de aglutinação, de transformar forças em busca de direitos, da conquista de benefícios, não aquela questão ideológica, partidária, que isso não leva a lugar nenhum, sabe? (E8(M-ASD)).

ANEXOS

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](#)