UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese

PAULO FREIRE – COMPOSITOR DE MUITOS DESTINOS... TAMBOR DE TODOS OS HINOS?

um estudo de múltiplos casos de ONGs brasileiras atuantes na educação que se reivindicam freireanas...

Michelle Rodrigues Nóbrega

Pelotas, 2013

Michelle Rodrigues Nóbrega

PAULO FREIRE – COMPOSITOR DE MUITOS DESTINOS... TAMBOR DE TODOS OS HINOS?
Um estudo de múltiplos casos de ONGs brasileiras atuantes na educação que se reivindicam freireanas...

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Dr. Gomercindo Ghiggi

Pelotas, 2013

Dados de catalogação na fonte:
Edson Ariju Belmonte – CRB-10/1976

Nóbrega, Michelle Rodrigues
N754p

Paulo Freire - compositor de muitos destinos... tambor de todos os hinos? : um estudo de múltiplos casos de ONGs brasileiras atuantes na educação que se reinvidicam freireanas... / Michelle Rodrigues Nóbrega ; orientador Dr. Gomercindo Ghiggi. – Pelotas, 2013.

381 p.

Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

1. Educação freireana 2. Organizações Não Governamentais - ONGs 3. contra-hegemonia I. Nóbrega, Michelle Rodrigues II. Ghiggi, Gomercindo III. Título.
CDU 37

Banca Examinadora:

Danilo Romeu Streck (UNISINOS)

Conceição Paludo (UFPel)

Mari Margarete dos Santos Forster (UNISINOS)

Beatriz Zanchet (UFPel)

***In memorian* à minha avó Maria José dos Santos Nóbrega**
Por ter me ensinado a ler e escrever coisas reais antes de ingressar na escola.
Dedico.

AGRADECIMENTOS

Prof Dr. Gomercindo Ghiggi

Ana Tiele Antunes, João B. dos Santos Nobrega

Regina dos Santos Nobrega

FAbiane Tejada Silveira, Ângela dos Santos Nobrega

Todos os membros da banca

ONGs participantes

UniversidaDe Pública

PrOgrama de Pós graduação em Educação (PPGE)

Milene Polino dos Santos, Silnéia da Silva Elesbão, Sônia S. Nobrega

"Mas vocês – eu não posso e nem quero explicar, eu agradeço"
(Clarice Lispector)

O que foi feito da vida?
O que foi do amor?

Quisera encontrar
Aquele verso menino que escrevi
Há tantos anos atrás

Falo assim sem saudade
Falo assim por saber
Se muito vale o já feito
Mais vale o que será

E o que foi feito é preciso conhecer
Para melhor prosseguir

Falo assim sem tristeza
Falo por acreditar
Que é cobrando o que fomos
Que nós iremos crescer

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

Sra. Irani Barbosa e seu esposo Flávio (entrevistados)
Porto Alegre/RS – 2011.

RESUMO

NOBREGA, Michelle Rodrigues. **Paulo Freire — Compositor de Muitos Destinos... Tambor de Todos os Hinos?**: um estudo de múltiplos casos de ONGs brasileiras atuantes na educação não-formal que se reivindicam freireanas... 2013. 381 f. Tese (Doutorado em Educação)— Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

A presente investigação teve como objetivo principal analisar em que medida as Organizações Não-Governamentais (ONGs) que se reivindicam freireanas, aqui representadas pelas ONGs Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP), Fé e Alegria/RS e Instituto Paulo Freire (IPF) contribuem com a contra-hegemonia das classes populares. A escolha destas instituições explica-se principalmente, por reivindicarem-se freireanas em seus objetivos ou missão, nos documentos e sites de divulgação das organizações. Os instrumentos de percussão foram: entrevista semiestruturada, formulários sobre o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, observação estruturada, levantamento documental e bibliográfico. Na crítica do 'corpus', destaca-se que foi utilizado o procedimento de percussão análise de conteúdo. Isto posto, a investigação apresenta o percurso histórico, objetivos, as constituintes freireanas apontadas como centrais para a ação cultural contra-hegemônica nas ações desenvolvidas pelas ONGs segundo os sujeitos participantes da pesquisa e os desafios das ONGs investigadas atualmente, despontando que, por objetivarem a regência contrária ao neoliberalismo, elas buscam não assumir o papel do Estado, buscando 'parcerias' para reafirmá-lo e cobrá-lo de suas funções sociais, em escala de ações diversas, da planetária a local. Procuram, em suas ações, formar lideranças e sujeitos para ação 'comunitária', 'local' ou 'planetária', participação popular na gestão pública, para o desenvolvimento sustentável e controle social. Contudo, suas práticas educativas na totalidade não têm centralidade na formação de uma consciência de classe, uma 'classe para si' e, por conseguinte, as lutas objetivam mudanças sociais e não ainda transformações estruturais da sociedade. As perspectivas de ação contra-hegemônica, apontadas pelos sujeitos participantes das ONGs, ainda que crítica, não atribuem centralidade ao conceito 'conscientização', e algumas características da ação cultural contra-hegemônica freireana não aparecem significativamente em seus discursos. Apontam como desafios a captação de recursos pelas agências de financiamento e a responsabilidade na transparência da prestação de contas perante a sociedade. Com isso, concluímos que as ações culturais desenvolvidas pelas ONGs são importantes para algumas mudanças sociais, hoje ainda pontuais, e em vários momentos fundamentais para a organização de classe, mas são insuficientes para desencadear mudanças na escala nacional, aquém ainda à transformação social abordada aqui. Destarte, a tese aqui defendida é de que as ONGs apresentam percursos históricos que influenciam e vêm sendo influenciados pela conjuntura social e perspectivas teóricas metodológicas parcialmente condizentes com o pensamento freireano, mas suas práticas não são suficientes para contribuir com o tributo contra-hegemônico das classes populares.

Palavras-chave: Organizações Não Governamentais (ONGs). Paulo Freire. Contra-hegemonia. Educação.

ABSTRACT

NOBREGA, Michelle Rodrigues. **Paulo Freire — Compositor de Muitos Destinos... Tambor de Todos os Hinos?**: um estudo de múltiplos casos de ONGs brasileiras atuantes na educação não-formal que se reivindicam freireanas... 2013. 381 f. Tese (Doutorado em Educação)— Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

This research aimed to examine the extent to which non-governmental organizations (NGOs) that claim to be Freirian, represented here by the NGOs Centre for Popular Education and Culture (CECUP), Fé e Alegria/RS and Paulo Freire Institute (IPF), contribute to the counter-hegemonic role of the working classes. The choice for these institutions can be explained mainly by the fact that they claim to be Freirian in their goals or mission statement reported on documents and on their institutional websites. Research tools included a semi-structured interview, forms on the profile of participants in the research, structured observation, documental and bibliographical survey. In the critique of the study 'corpus', it is emphasized that the research procedure used was content analysis. That said, the research presents the historical background, objectives, the Freirian constituents identified as central to the counter-hegemonic cultural actions undertaken by NGOs, according to the participants in the research, and the current challenges faced by the NGOs surveyed, which, by aiming a regime contrary to neoliberalism, seek not to assume the role of the state, seeking 'partnerships' to reaffirm this role and remind the state about its social functions in a diverse range of actions, from global to local. They seek, in their actions, to form leaders and subjects to act at the 'Community', 'local' or 'global' levels, as well as to achieve popular participation in governance, sustainable development, and social control. However, their educational practices were not fully centered on the formation of class consciousness, a 'class for itself', and therefore their struggles aim social changes and not structural transformations of society yet. The prospects of counter-hegemonic action, indicated by the participants in NGOs, albeit critical, do not give centrality to the concept of 'awareness', and some characteristics of counter-hegemonic cultural Freirian action do not appear significantly in their speeches. They point to the challenges of fundraising from funding agencies and of ensuring transparency in the accountability to society. Thus, we conclude that the cultural activities undertaken by NGOs are important to some social changes, yet isolated today, and in several key moments for class organization, but they are not sufficient to trigger changes in the national context, far yet from the social transformation discussed here. Thus, the thesis defended here is that NGOs have historical pathways that influence and are being influenced by social circumstances and by theoretical and methodological perspectives partly consistent with Freirian thinking, but their practices are not sufficient to contribute to the counter-hegemonic tribute of popular classes.

Key-words: Non-Governmental Organizations (NGOs). Paulo Freire. Counter-hegemony. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Entrada da sede do CECUP	126
Figura 2	Entrada da sede da Fé e Alegria	142
Figura 3	Instituto IPF	149
Figura 4	Organograma do IPF	155
Figura 5	Organograma dos elementos na fala dos sujeitos	236
Figura 6	Crianças realizando atividades físicas no CECUP	251
Figura 7	Crianças realizando atividades na ONG Fé e Alegria	288
Figura 8	Foto de Paulo Freire no interior da sede do IPF	311
Figura 9	Ações desenvolvidas e em andamento no IPF	313
Figura 10	Programas em andamento no IPF na área de Educação Popular	327
Figura 11	Programas do IPF na era de Educação Cidadã	334

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de trabalhadores em cada ONG	46
Gráfico 2	Tipo de vínculo dos trabalhadores do CECUP	46
Gráfico 3	Trabalhadores do CECUP divididos por sexo	47
Gráfico 4	Divisão dos trabalhadores do CECUP conforme setor	47
Gráfico 5	Cargos dos trabalhadores do CECUP conforme setor	48
Gráfico 6	Remuneração dos trabalhadores do CECUP	49
Gráfico 7	Remuneração dos trabalhadores do CECUP conforme cargo ..	50
Gráfico 8	Tipo de vínculo dos trabalhadores da Fé e Alegria	51
Gráfico 9	Trabalhadores da Fé e Alegria divididos por sexo	51
Gráfico 10	Trabalhadores da Fé e Alegria conforme nível de ensino	52
Gráfico 11	Trabalhadores da Fé e Alegria conforme faixa etária	52
Gráfico 12	Tempo de trabalho na Fé e Alegria	53
Gráfico 13	Cargos dos trabalhadores da Fé e Alegria	54
Gráfico 14	Remuneração da Fé e Alegria	54
Gráfico 15	Remuneração dos trabalhadores da Fé e Alegria conforme cargo	55
Gráfico 16	Trabalhadores do IPF conforme vínculo com a ONG	56
Gráfico 17	Área de atuação dos trabalhadores do IPF	57
Gráfico 18	Trabalhadores do IPF divididos por sexo	59
Gráfico 19	Média salarial dos trabalhadores das três ONGs (R$)	59
Gráfico 20	Percentual de trabalhadores homens e trabalhadoras mulheres nas três ONGs	60
Gráfico 21	Percentual de trabalhadores com vínculo fixo e com outros tipos de vínculos nas três ONGs	61
Gráfico 22	Total de cargos em cada ONG e divisão conforme seu tipo	62
Gráfico 23	Percentual de cargos de administração/gerência e de cargos de educação/pedagogia em cada ONG	63
Gráfico 24	Percentual de trabalhadores com nível de ensino superior e com outros níveis nas três ONGs	64
Gráfico 25	Média de idade dos trabalhadores das três ONGs (em anos) ...	64
Gráfico 26	Média de tempo de trabalho dos trabalhadores das três ONGs	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização dos sujeitos de pesquisa que atuam ou atuaram nas ONGs	66
Quadro 2	Caracterização dos sujeitos de pesquisa participantes em programas desenvolvidos pelas ONGs investigadas	68
Quadro 3	Categorias temáticas elegidas pelos entrevistados	237
Quadro 4	Fé e Alegria: ações desenvolvidas pela ONG	301
Quadro 5	Processo de formação dos sujeitos atuantes no MOVA-Brasil ...	319

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Ano de fundação das ONGs em educação	36
Tabela 2	Âmbito de atuação das ONGs	36
Tabela 3	Região de cobertura das ONGs	37
Tabela 4	Localização das ONGs conforme o Estado	38
Tabela 5	Cidades com maior número de ONGs em Educação	38
Tabela 6	Fontes de recursos das ONGs	40
Tabela 7	Número de trabalhadores voluntários nas ONGs que possuem o voluntariado	40
Tabela 8	Faixas de orçamento das ONGs	40
Tabela 9	Campos de articulação das ONGs	41
Tabela 10	Campos de articulação das ONGs	41
Tabela 11	Público alvo	42
Tabela 12	Áreas temáticas secundárias	42
Tabela 13	Atuação segundo o tipo de educação	44

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABEU	Associação Brasileira de Editoras Universitárias
ABL	Associação Brasileira de Livreiros
ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
ADCE	Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas do Brasil
AEEC-BA	Associação dos Educadores de Escolas Comunitárias da Bahia
ANEPS	Associação Nacional de Educação Popular em Saúde
APMS	Associação de Pais e Mestres da Comunidade de Saramandaia
ARHUNA	Ação de Rua Humaitá/Navegantes
ASSDECOM	Associação dos Moradores da Vila Farrapos
BA	Bahia
BASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CCP	Casa da Cidadania Planetária
CEAAL	Conselho de Educação de Adultos da América Latina
CEBs	Centros Eclesiais de Base
CECA	Conselho Estadual de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes
CECIR	Centro Cida Romano
CECUP	Centro de Educação e Cultura Popular
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação
CENPLA	Centro de Estudos, Pesquisa e Planejamento
CHESF	Companhia Hidroelétrica do São Francisco
CLACSO	Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNEJA	Comissão Nacional da Educação de Jovens e Adultos
CNJ	Conselho Nacional da Juventude
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONEN	Coordenação Nacional de Entidades Negras
CONFITEA	Conferência Internacional da Educação de Adultos
CRPF	Centro de Referência Paulo Freire
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCA/BA	Direito das Crianças e Adolescentes/Bahia
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconomicos

ECOSOC	Conselho Econômico e Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJAs	Encontros Nacionais de EJA
ESFLs	Entidades da Sociedade Civil sem Fins Lucrativos
FASC	Fundação de Assistência Social e Cidadania
FASE	Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional
FASFIL	Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos
FECRIANÇA	Fundo Estadual da Criança e do Adolescente
FIDES	Fundação Instituto de Desenvolvimento Empresarial e Social
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUP	Federação Única dos Petroleiros
FUMCAD	Fundo Municipal da Criança e do Adolescente
ICAE	International Council of Adult Education
ICEA	International Community Education Association
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPF	Instituto Paulo Freire
ISEB	Instituto Superior de Estudos do Brasil
ISER	Instituto de Estudos de Religião
JEC	Juventude Estudantil Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LEI	Lei de Diretrizes e Bases
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MNDH	Movimento Nacional dos Direitos Humanos
MPC	Movimento de Cultura Popular
MST	Movimento de Ecopedagogia, Movimento do Sem Terra
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
NDPB	Non-Departamental Public Bodies
NGO	Non-Governamental Organization
NOVA	Nova Pesquisa e Assessoria em Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPNE	Organização Pública Não Estatal
OSCIP	Organização de Sociedade Civil de Interesse Público
OSFL	Organização Sem Fins Lucrativos

PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCC	Programa Cidadania Planetaria
PE	Pernambuco
PECP	Programa Educação para a Cidadania Planetária
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Plano Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
QUANGOS	Organização Quase Autônoma Não Governamental
RAAAB	Movimento Nossa São Paulo, Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil
RECID	Rede de Educação Cidadã
RIPCAA	Rede Integrada de Proteção a Criança e Adolescente
RITS	Rede de Informações do Terceiro Setor
RS	Rio Grande do Sul
SESI	Serviço Social da Indústria
SP	São Paulo
SUM	Serviço Universitário Mundial
UBA	Universidade de Buenos Aires
UCLA	Universidade da Califórnia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFREIRE	Universitas Paulo Freire
UNIVIMA	Universidade Virtual do Estado do Maranhão
USAD	Agência de Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos

SUMÁRIO

AQUECENDO OS TAMBORINS...

1 INTRODUÇÃO 17
1.1 A COMPOSIÇÃO DO PROBLEMA INVESTIGATIVO 18
1.2 A TESE POSTA: o conjunto de percussão 25

2 PERCURSO E SUJEITOS DAS DIFERENTES SONORIDADES .. 28
2.1 O LÓCUS E OS PERCURSOS 29
2.2 CRITÉRIOS DE PERCUSSÃO 34
2.3 A CONSTRUÇÃO DA BASE DE DADOS QUE POSSIBILITOU A CRIAÇÃO DE CRITÉRIOS NA ESCOLA DAS ONGs INVESTIGADAS 35
2.3.1 Estudos Realizados para a Delimitação do Recorte da Pesquisa ... 35
2.3.2 Do Universo à Unidade de Análise: perfil das ONGs brasileiras atuantes na educação filiadas à ABONG 35
2.4 PERFIL DAS ONGs PERCUSSIONISTAS 45
2.4.1 Análise dos Dados Gerais de Cada ONG Pesquisada 45
2.4.2 Análises Conjuntas das Três ONGs Pesquisadas 59
2.5 SUJEITOS DAS PERCUSSÕES 65
2.6 MÉTODO, PROCEDIMENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO 69

NOTAS QUE COMPÕEM OS ACORDES TEÓRICOS

3 'NOTA' AÇÕES SOBRE O TERMO PRÁTICAS EDUCATIVAS ... 74

4 ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS: (in)definições, percursos históricos e paradoxos 78
4.1 (IN)DEFININDO AS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS 78
4.2 DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL À 'TERCEIRA VIA' 82
4.3 ITINERÁRIO HISTÓRICO DAS ONGs BRASILEIRAS 109
4.4 ITINERÁRIO HISTÓRICO DAS ONGs INVESTIGADAS 125
4.4.1 Centro de Educação e Cultura Popular (CECEUP) 126
4.4.2 Fé e Alegria 138
4.4.3 Instituto Paulo Freire (IPF) 148

PERCUSSÃO

5 PAULO FREIRE: um percussor revolucionário socialista democrático 165
5.1 APONTANDO ALGUMAS NOTAS DA TEORIA DA PERCUSSÃO EM PAULO FREIRE 173
5.2 PERCUSSÃO HEGEMÔNICA: a sonoridade unidimensional do tambor 175
5.2.1 Arranjos Fundamentais da Percussão Hegemônica 186

5.2.1.1 O Individualismo Laborativo 187
5.2.1.2 Sectarização 189
5.2.1.3 Mau Uso da Retórica: a manipulação 191
5.2.1.4 Incursão Cultural 194
5.3 PERCUSSÃO CONTRA-HEGEMÔNICA: as iguais, mas diferentes sonoridades do tambor 198
5.3.1 A Dialogicidade como Regência de uma Epistemologia Ética da Educação Contra-Hegemônica 210
5.3.1.1 Arranjos da Percussão Contra-Hegemônica 225
5.3.1.1.1 O Trabalho Coletivo (Co-laboração) 226
5.3.1.1.2 União: a formação da consciência de classe 227
5.3.1.1.3 A Organização como Pressuposto de Aprendizagem 230
5.3.1.1.4 Superação da Cultura Hegemônica 232

OS SONS DA BATIDA DO TAMBOR

6 A REINVENÇÃO OU INVENÇÃO DO LEGADO FREIREANO NAS ONGs INVESTIGADAS: a favor e contra quem bate o tambor? 235
6.1 CATEGORIAS CENTRAIS PRESENTES NAS FALAS DOS SUJEITOS ATUANTES EM ONGs 235
6.1.1 Categoria 'Diálogo' 237
6.1.2 Categoria 'Saber Popular': senso comum 243
6.1.3 Categoria 'Organização' 246
6.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS: que notas extraem sons na batida do tambor? 250
6.2.1 Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP) 251
6.2.2 Fé & Alegria 288
6.2.3 Instituto Paulo Freire (IPF) 311

SEM FIM

7 AO ATRAVESSAR AS PERCUSSÕES: por uma pedagogia do contra-quem?! 351

REFERÊNCIAS 358

APÊNDICES

A ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS FUNDADORES DAS ONGs 376
B ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS SUJEITOS COORDENADORES DAS ONGs 377
C ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS SUJEITOS ATUANTES NAS ONGs 378
D ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DOS PROJETOS DESENVOLVIDOS PELAS ONGs 379
E FORMULÁRIO SOBRE O PERFIL DOS SUJEITOS QUE ATUAM NAS ONGs 380
F TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 381

AQUECENDO OS TAMBORINS...

Sejamos realistas, exijamos o impossível!
(Che Guevara)

1 INTRODUÇÃO

Construir uma tese não é um fácil quefazer e sim quefazeres que envolvem desfazeres... Isto, na busca pela construção e socialização de uma escritura crítica, clara e humanizante, em tempos confusos e caros, onde há a chamada 'teoria crítica'.

Muita arguição previamente tida como consolidada, se desmancha, mas não se dilui, e delineia um movimento caótico em que é preciso humildade, paciência e leitura para elaborar e defender uma proposição, ou seja, o que é passível parcialmente de se chamar realidade provisória a ser escrita por seres falíveis que somos.

Toda a busca de conhecimento envolve relações de encontros e desencontros. Não foram poucos os sujeitos com quais dialogamos... Houve conflitos, resistência, convicções, emoções, convivência, defesa de ideais... Aprendeu-se junto a rever o mundo, e vê-lo sob a ótica da temática que nos predizemos abordar: as Organizações Não Governamentais (ONGs) enquanto um fenômeno contraditório, posto que é histórico.

Inicialmente, poderíamos elencar vários os motivos que conduziram essa busca, que levaram à construção dessa tese. Embora tese no meio acadêmico signifique conclusão de um estudo de doutoramento, uma tese nunca será conclusa... Pois, na busca pelo conhecimento, o(a) pesquisador(a) se constrói e também constrói também o mundo a todo o instante, onde a busca pelo conhecimento — aqui, em específico o conhecimento científico — perpassa pela participação da construção de uma arguição capitalista ou anticapitalista.

Para além da relevância do fenômeno investigado — as ONGs — e para além de apresentar dados sistematizados — uma contemplação teórica nova —, nossa preocupação assenta-se na questão inconclusiva de co-laborar, através da

práxis[1], com todos aqueles que esquadrinham uma transformação radical da sociedade. Todo (a) autor(a) de uma tese reflete acerca dos desafios da ciência no mundo contemporâneo e rascunha a resposta a consciência de si, o que é realidade, isto já na própria formulação do problema de pesquisa. Responder o que é realidade exige vínculo teórico e enfoque(s) paradigmático(s). Se a resposta incide na construção do problema de pesquisa, também determina a intensidade do esforço científico para o desvelamento da essência do fenômeno. Enfim, corrobora para determinado projeto de sociedade.

1.1 A COMPOSIÇÃO DO PROBLEMA INVESTIGATIVO

Vivemos rodeados de ONGs. A maioria delas tem, em seu discurso (seja ele textual ou oral, e esteja ele disponível de forma física ou virtual), de modo comunicante, uma articulação ao tema desigualdade social. Já focalizando na nossa temática, verificamos que a grande parte das ONGs que agem no campo da educação brasileira foi fundada dentre 1981 e 2000 (81,6%). Por quê? A permanência e gestão das desigualdades sociais é algo intrínseco ao sistema capitalista e, para gerir desigualdades, a educação é alvo indispensável, pois é capaz de materializar novas pedagogias hegemônicas.

Se, por um lado vivemos a era da informação, do avanço tecnológico, por outro, vivemos e convivemos na lógica da tendência do *mea culpa*[2], com oprimidos e oprimidas do mundo afora sendo parte da opressão econômica. No último relatório emitido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), 30% dos trabalhadores do mundo vivem com suas famílias abaixo da linha de pobreza, com dois dólares por dia, estando a maioria em países em desenvolvimento (INTERNATIONAL LABOUR OFFICE, 2012).

---

[1] Utilizaremos o termo 'práxis' na perspectiva marxista, em oposição à práxis capitalista, utilitarista e imediata.

[2] Há inúmeros teóricos que defendem a reinvenção do capitalismo, arguindo que o avanço da crise culminará em um 'novo capitalismo' não mais neoliberal, nem financeirizado, mas ainda global, e "que irá mudar mais rapidamente depois dessa crise e a mudança será para melhor" (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 71).

A proliferação das associações, instituições filantrópicas, instituições privadas com fins públicos, associações comunitárias e ONGs, dentre as inúmeras tipologias e terminologias vigentes, surgem decorrente de uma necessidade do sistema capitalista, pois, no momento que agudiza, a crise tende retroalimentar suas necessidades, sendo que uma delas foi a desconstrução do Estado de Bem-Estar Social, a partir da década de 1970, comprometendo, principalmente, os países latino-americanos que nunca tiveram um ‘real’ Estado de Bem-Estar Social.

Os novos contornos do Estado aliam-se rumo ao novo caminho, na perspectiva de transferir papéis — antes de obrigatoriedade do Estado — a diversas organizações, instituições, entidades e ONGs. Afinal, tornava-se, e ainda torna-se, preciso sustentar um padrão de intervenção social que possibilite incutir a crença num novo estágio de produção... E que este institua um novo discurso.

Nossas lentes teóricas vislumbram o que foi posto acima, o Estado neoliberal materializa seu padrão de intervenção, transpondo para ONGs suas responsabilidades com a sociedade. O que não nos permite afirmar que todas as ONGs pactuem de tais responsabilidades e que se constituam aparelhos privados de hegemonia no sentido do termo gramsciano.

Esta proposta nasceu, primeiramente, da reflexão do papel pedagógico das Organizações Não Governamentais, tendo como cenário a vivência com algumas ONGs e também a militância junto a alguns movimentos sociais. Concomitante a outras evidências empíricas, observamos que é notório a referência do pensamento de Paulo Freire às práticas educativas dentro de ONGs. Porém, inúmeras vezes, evidenciou-se que a presença de uma leitura hegemônica, na qual a dialogicidade (fundamentada no materialismo-histórico dialético) é presente apenas no projeto textual, no discurso verbalista, não se consolidando enquanto ação libertadora, e sim como práxis utilitarista imediata. Negando, assim, a potência do conflito e aderindo à via do consenso enquanto possibilidade de respostas aos problemas que a sociedade enfrenta.

É preciso que fique claro que o nascimento de uma proposta baseada em evidencias empíricas não nega categorias emergentes durante a pesquisa e, por isso, é preciso tecer algumas considerações acerca das lentes teóricas que nos guiaram esta investigação.

Em segundo lugar, temos a questão que será aprofundada no capítulo 4, onde colocamos que as ONGs se constituem em um fenômeno difícil de conceituar,

sobretudo, porque a busca por um conceito universal dessas instituições cairia em um reducionismo.

Assim sendo, considerar ONG toda a organização social não governamental não cabe na realidade. Na África, por exemplo, a maioria das ONGs é criada pelo próprio governo. Dessa forma, é preciso considerar o contexto de surgimento em cada país, pois é característica intrínseca do universo do fenômeno ONG a heterogeneidade. São heterogêneas no tamanho, na estrutura, nas suas características e nos seus objetivos. Como sugere Landim (1993), a melhor opção é considerarmos ONG uma categoria em construção social, cuja compreensão do termo exige considerar a historicidade de cada contexto — aqui, em particular, a realidade brasileira.

Outra questão que há para se considerar é a dimensão jurídica. O termo Organização Não Governamental não existe na legislação brasileira, de forma que a mesma enquadra qualquer ONG enquanto uma associação civil ou uma fundação privada, embora nem toda associação civil ou fundação[3] seja uma ONG (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS, 2007).

Na passagem abaixo, Tavares (1999, p. 29) explica, de forma geral, como são constituídas as ONGs, o que pode nos ajudar na tentativa de defini-las:

> [...] constituem entidades caracterizadas pela diversidade, enquadrando-se em múltiplas definições e classificações. Podem ser agrupadas segundo funções que desempenham finalidades, alcance geográfico, especialização temática, composição, caráter e filiação, entre outros aspectos. Podem ter poucos ou milhões de membros em um ou mais países ou ser simplesmente organizações formadas por outras organizações. Os recursos de que dispõem podem originar-se das contribuições de seus membros ou de outras ONGs, doações privadas, fontes governamentais ou intergovernamentais, empresas ou, mesmo, da venda de produtos. Seus dirigentes podem prestar serviços em bases voluntarias ou remuneradas.

Fica claro, portanto, que conceituar as Organizações Não Governamentais não é uma tarefa fácil. Devido às suas amplas características, aos vários campos em que podem se inserir e às diversas atividades que desempenham, tentar traçar um conceito fechado e definitivo seria reduzir e limitar o todo que tais organizações

[3] Isto, tendo em vista que as ONGs estão inseridas na categoria Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos (FASFIL) incluem instituições de ensino e centros esportivos, entre outros.

compreendem. Concordando com Montenegro (1994, p. 10), portanto, é mais fácil definir “o que elas não são”.

Outra consideração é que, de modo geral, os estudos em torno das análises de ONGs hoje, na sua grande maioria, dividem-se em um binômio, onde há aqueles que situam as ONGs enquanto potência efetiva de transformação social, e aqueles que defendem as mesmas enquanto expressão do neoliberalismo.

Os estudiosos que defendem as ONGs como potências efetivas de transformação da realidade social consideram o Estado impotente diante das demandas sociais. Dentre estes estão, Bresser-Pereira (2002), Coelho (2002), Fernandes (2002) e Zoczek (2002), dentre outros.

Coelho (2002) ressalta a importância das ONGs no cenário mundial na busca de atender as demandas sociais não supridas pelo Estado e pelo mercado. De modo geral, corrobora com a tese de Bresser-Pereira, Wilheim e Sola (1999), que afirma a existência de um espaço ‘aberto’ entre o Estado e o mercado, entre Estado e sociedade, ‘o público não estatal’, enquanto espaço de controle social e produção de bens e serviços sociais e científicos. Desta forma, o autor enquadra as ONGs, enquanto Organizações Públicas Não Estatais (OPNEs) e as compreende como intermediadoras entre Estado/mercado e Estado-sociedade, defendendo as ONGs na mesma perspectiva defendida por Castells (1994), como instituições quase-públicas[4] e de importante função: a criação de novas perspectivas democráticas. E destacam, ainda, a eficácia e qualidade dos serviços prestados por essas organizações sociais.

Outro autor que defende a tese das ONGs, arguindo pela teorização da terceira via, é Fernandes (2002) que, embora apresente ponto de vista teórico de certa forma diferenciado de outros autores, a centralidade de sua tese dá ênfase ao espaço das ONGs como possibilidade de suprir necessidades sociais que o Estado hoje é incapaz. Assim, segundo o autor, as ONGs fazem parte de uma esfera distinta do Estado e do mercado e, embora sofram os condicionamentos sociais, não têm o poder do Estado, nem visam o lucro do mercado e, portanto, sua função

[4] Bresser-Pereira (1997) argumenta que as organizações sociais idealizadas após a reforma do aparelho estatal iniciada nos anos 1990 têm forte inspiração nas Organizações Quase Autônomas Não Governamentais (QUANGOS) da Grã-Bretanha. Já o termo legal significa Non-Departamental Public Bodies (NDPBs). No entanto, defendemos que há inegáveis semelhanças no padrão de intervenção brasileira e inglesa, embora os modelos de reforma estatal sejam distintos e peculiares, considerando o contexto histórico de cada país.

reside no exercício e a promoção dos “valores enquanto fins em si mesmos é a sua razão de ser especifica” (FERNANDES, 2000, p. 24).

Dentre os defensores das ONGs, enquanto parte do terceiro setor e atores propositivos na busca do resgate do espaço público, cujas ações são amenizar as carências não supridas pelo Estado e a proposição ativa da cidadania, temos também Zoczek (2002, p. 43), que afirma:

> As ONGs constituem hoje, portanto, uma alternativa, uma nova possibilidade de construção da realidade pautada em interesses regionais numa economia globalizada, dentro da perspectiva de uma sociedade cada vez mais informatizada e democrática, sendo depositárias de grande expectativas e confirmando as pesquisas teóricas que apontam para a indiscutível relevância das mesmas no século XXI.

Não nos identificamos com a perspectiva teórica resumida brevemente pelo posicionamento dos autores supracitados, acerca do padrão de intervenção pela Terceira Via[5]. Não há, como pano de fundo, uma crítica que indague a origem dos problemas sociais do nosso tempo, a qual entendemos ser inseparável da gênese capitalista, como se fosse possível as OPNEs solucionarem, por exemplo, a questão de que mais de um bilhão de pessoas no mundo vivem na linha da pobreza[6].

O argumento central desse grupo teórico resume-se à culpabilidade no Estado, dito em crise, e não no capital. Portanto, defendendo então como solução a Reforma Estatal e a parceria com o Terceiro Setor, repassando as políticas sociais para o que juridicamente se vem chamando de sociedade civil[7] sem fins lucrativos, o qual se insere também as ONGs.

Em contraponto à perspectiva teórica brevemente exposta acima, estão os estudiosos de matriz crítica que consideram as ONGs como expressão neoliberal, como Petras (1996), Dagnino (2002) e Lyra (2005). Petras (1996, p. 23), por exemplo, assinala:

---

[5] Há vários estudiosos que defende que a Terceira Via consiste num programa político que, atuando através de um golpe de marketing, busca viabilizar a realização dos anseios da burguesia em nível mundial, dentre eles, estão Antunes (1999), Chauí (1999), Neves (2005), Montaño (2008), entre outros. Concordando com estes autores, entendemos que o país implementou o programa da Terceira Via de forma diferenciada, porém, há um núcleo comum, que é manter o sistema capitalista de produção, fortalecendo o livre mercado e a 'proclamação' da justiça social na forma mais clássica da democracia.

[6] Segundo o Banco Mundial, 1, 29 bilhão de pessoas vive na linha da pobreza,o que significa dizer que vivem com dois dólares ao dia (WORLD BANK, 2012).

[7] Entendemos o conceito de sociedade civil na perspectiva gramsciana, de modo eminente e de raiz política e estatal (GRAMSCI, 2007, p. 244).

> As ONGs enfatizam projetos, não movimentos; elas “mobilizam” as pessoas para produzir marginalmente, não para controlar os meios básicos de produção e riqueza; elas se voltam para a assistência técnico-financeira aos projetos, não para as condições estruturais que moldam a vida cotidiana das pessoas. As ONGs cooptam a linguagem da esquerda: “poder popular”, “fortalecimento”, “igualdade de gênero”, “desenvolvimento sustentado”, “liderança de base”, etc. O problema é que esta linguagem está vinculada a um quadro e referência de colaboração com as agências governamentais e com os doadores que subordinam a atividade prática a políticas não confrontacionistas.

Dagnino (2002) afirma que o predomínio das ONGs, de um lado, representa a propagação de um padrão global que sustenta estreita conexão com o modelo neoliberal, uma vez que atende às exigências impostas pelos ajustes estruturais deste modelo. De outro lado, a crescente abdicação de seus vínculos com os movimentos sociais característicos dos períodos anteriores cria certa autonomização no campo da política pelas ONGs. Estas passam a ter a parceria de organizações internacionais quanto ao financiamento e cumprem o papel de prestadoras de serviço ao Estado, não representando, desta forma, a sociedade civil. A autora ainda ressalta que, por mais bem intencionadas que sejam tais organizações, suas ações traduzem os almejos de suas equipes diretivas.

Lyra (2005), em seu estudo sobre ONGs da região metropolitana de Recife (PE), pautado na análise de discurso, afirma que estas produzem ‘fantasias mobilizadoras’ na ênfase do resgate da individualidade, na crença do *empowerment* do indivíduo, rescindindo com a preocupação marxista na categoria coletivo (classe e partido). Reforçando o que já foi posto pela autora Dagnino (2002), enfatiza que, mesmo as ONGs que se esforçaram na procura de refinar — a partir da década 1990 — as ideologias do projeto de edificação do terceiro setor, não fugiram da nova conjuntura, e movem-se na imediação do Estado e mercado, inclusive abraçando expressões e elementos de seu vocabulário.

Colaborando com a perspectiva delineada pelos teóricos acima, Coutinho (2003) indica que essas organizações denominadas não governamentais apresentam muito pouco, uma vez que não se pode tipificá-las como não defensoras dos interesses privados, somente pelo fato que não participam da geração de lucros imediatos. Alegando a autora que estas as desempenham uma importante função ideológica, pois mesmo sem terem capacidade de universalização das responsabilidades antes desempenhadas ao Estado, assumem-nas. Alerta, ainda, que estas organizações podem, em alguns momentos do processo histórico,

desmobilizar os movimentos sociais, cuja finalidade assenta-se em criar canais propícios à demarcação da relação entre Estado e mercado.

Compactuando de tal sentido teórico, Neves (2005) caracteriza as ONGs enquanto instituições sociais, cuja finalidade é deliberar uma nova relação entre o Estado e a sociedade civil, ressaltando que algumas delas carregam seus ideais do projeto democrático dos anos 1980.

Corroborando com as arguições acima, Montaño (2008), na sua crítica ao atual padrão de intervenção social, aponta também a inversão do papel das ONGs, antes articuladoras e captadoras de recursos junto aos movimentos sociais e, hoje, do papel coadjuvante passam a desempenhar o papel principal. Anunciando, assim, a necessidade de uma tarefa essencial: "Revitalizar os movimentos sociais articulados – e não a sociedade civil – e ressituar a ONG como sua 'parceira' – e não do Estado ou da empresa/fundação capitalista [...]" (MONTAÑO, 2008, p. 274).

E nós acreditamos em quê? Responderemos em duas partes.

Primeiro, acreditamos que as ONGs, como todo fenômeno social, carrega a característica intrínseca de serem contraditórias. Sendo assim, impregnam em si as duas perspectivas apontadas pelos dois agrupamentos teóricos expostos acima: se de um lado estão sendo uma outra face do neoliberalismo — a Terceira Via —, por outro lado também podem ser importantes aparelhos propulsores junto aos movimentos sociais de uma contra hegemonia. O que significa que entendemos as ONGs de forma dialética, pois a unidade dos contrários é temporária e interdependente, cuja contradição principal que buscamos, no momento, é interpretá-la, pois está diretamente vinculada à questão da pesquisa.

Segundo, acreditamos em uma concepção de ONG levando em conta a ponderação de Freire (1996), que coloca que nem 'divinizar' nem 'diabolizar' são caminhos para pensar certo e, portanto, consideramos ONGs enquanto fenômeno cujas práticas educativas são intervenções no mundo, as quais tanto podem desenvolver ações culturais hegemônicas[8] como contra-hegemônicas.

Para responder de forma mais profunda a questão acima exposta, é necessário investigar como vêm sendo construídas as práticas educativas pelas

[8] Nos referimos às ações culturais hegemônicas sob a perspectiva gramsciana, quando o autor cita a hegemonia burguesa (GRAMSCI, 2007, p. 24). Assim, o conceito utilizado de contra-hegemonia, embora não seja formulado por Gramsci, permite aferir a um projeto antagônico de classe em relação à hegemonia burguesa.

ONGs que se reivindicam freireana[9]. Para tanto, trabalhamos, neste estudo, com três Organizações Não Governamentais, sendo elas: Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP), Instituto Paulo Freire (IPF) e Fé e Alegria, as quais serão apresentadas nos itens seguintes, bem como será detalhado o caminho percorrido na investigação e os métodos utilizados.

1.2 A TESE POSTA: o conjunto de percussão

A presente proposta de pesquisa intitulada ‘Paulo Freire – Compositor de Muitos Destinos... Tambor de Todos os Hinos?’ traz um estudo de múltiplos casos de Organizações Não Governamentais brasileiras atuantes na educação, juntamente com uma análise de sua contribuição na construção da hegemonia das classes populares, ou seja, a contra-hegemonia dominante.

O tambor é um artefato cultural presente em todas as civilizações, sendo utilizado nas civilizações primitivas enquanto instrumento de comunicação, visto sua potência sonora. O que nos permite trazê-lo, de forma metafórica, para nossa escritura em analogia ao termo diálogo. Assim, a conotação hino seria as práticas educativas aplicadas pelas instituições, aqui, no caso, as Organizações Não Governamentais. Ou seja, no nosso estudo, investigamos se as ONGs que se reivindicam freireanas têm como essência a dialogicidade e, por conseguinte, a luta pela contra-hegemonia enquanto hino. Entendemos que, ao se reivindicar freireana, uma instituição ou entidade não governamental deva ter como pressuposto a reinvenção do legado freireano.

Considerando que reinventar é criar algo a partir do que já existe, reinventar o legado freireano é, portanto, também considerar seus pressupostos fundamentais, algumas categorias centrais de seu pensamento, as quais têm como ponto de referência a Pedagogia do Oprimido.

Assim, uma das premissas centrais para esquentar os tamborins, e aguçar a provocação contida na proposição arguida nesta tese é não esquecer que Paulo

[9] Utilizaremos o termo freirEano(a) por opção política em respeito à forma como Paulo Freire mesmo achava que deveria ser empregada a referência ao seu pensamento (FREIRE, 2007). Embora, linguisticamente, seria correto o uso do sufixo ‘iano’.

Freire foi um educador revolucionário socialista, cujo pensamento se torna antagônico a todas as ações culturais que silenciam o(a) oprimido(a) e que preconizam os ideais de processos de mudanças sociais e, dessa forma, reafirmam o capitalismo com o único sistema possível para a humanidade, ao contraponto negam a utopia, o processo de transformação social.

Desta forma, neste capitulo introdutório, visamos dissertar acerca da composição da investigação no que tange aos aspectos construtivos da problemática do estudo, questões metodológicas, o processo de construção do *corpus* da pesquisa e o desenho da tese que compõem os capítulos conseguintes.

Deste modo, no segundo capítulo ‘Percursos e Sujeitos das Diferentes Sonoridades’, abordamos, no primeiro momento, os caminhos percorridos, desde a delimitação das ONGs que comporiam a investigação bem como a pesquisa in lócus. No segundo, descrevemos e analisamos o perfil das ONGs participantes desta investigação e dos sujeitos participantes das mesmas diretamente envolvidas na pesquisa. E, por último, escrituramos algumas considerações visando clarear algumas premissas acerca de método, procedimentos, técnicas e instrumentos de que nos servimos durante a realização e posterior análise dos dados construídos ao longo do percurso investigativo.

No capítulo 3 ‘Nota’ações sobre Práticas Educativas’, compomos uma série de anotações freireanas acerca do termo ‘práticas educativas’, a fim de esclarecermos o leitor acerca dos devidos motivos que escolhemos tal termo para designar as ações da desenvolvidas pelas ONGs participantes.

Já no capítulo 4 ‘Organizações Não Governamentais: (in)definições, percursos históricos e paradoxos’, contextualizamos partindo da (in)definição do termo ONG, sua gênese e particularidade no contexto brasileiro, considerando o fenômeno na sua totalidade até o chegarmos ao itinerário histórico das ONGs pesquisadas.

O capítulo 5 ‘Paulo Freire: um percussor revolucionário socialista democrático’, retratamos a especificidade de uma defesa de causa na obra freireana baseada no conflito de classes, cuja teorização defende uma epistemologia, onde a reinvenção tem imperativos categóricos que não podem ser desconsiderados.

No bloco textual posterior, o capitulo 6 “A Reivenção ou Invenção do Legado Freireano nas ONGs investigadas: a favor e contra quem bate o tambor?’, trazemos a sistematização, a categorização e a análise dos principais elementos

freireanos constituintes das práticas educativas apontados pelos sujeitos participantes das ONGs: o diálogo, o senso comum e a organização. Bem como, é trazida a análise das práticas educativas desenvolvidas pelas mesmas.

No último capítulo, ‘Atravessar a Percussão: por uma pedagogia do contra quem?!’, intentamos a síntese. Na certeza provisória, lançamos resultados sob a forma de manifesto por uma outra regência do legado freireano que nos possibilite a reinvenção ao contra-passo da invenção, pois entendemos ser possível se voltarmos a considerar que a pedagogia freireana é contra a hegemonia capitalista. E, por isso, apesar do importante papel das ONGs investigadas nesta pesquisa, no que tange à luta por direitos e nos avanços dos contornos na democracia atual, na sua versão ‘light’ liberal, não contribuem à ação contra-hegemônica. Ao se reivindicarem freireanas, necessitam de uma regência do ‘contra quem’ para atravessar a percussão, do lado dos movimentos sociais, articuladas com outras ONGs, não para fazer o que o Estado não faz, nem para contestar o poder, mas para contribuírem na luta pelo poder popular soberano.

2 PERCURSO E SUJEITOS DAS DIFERENTES SONORIDADES

O caminho percorrido na construção desta tese inicia-se na construção do problema já no próprio processo de seleção para o ingresso do doutorado, em 2008. A própria construção do problema, seu delineamento, suas idas e vindas no pensar, em determinar o foco do que viria a ser pesquisado. No ingresso do doutorado, não havia aliado, ao problema de pesquisa, a intenção de pesquisar as ONGs que se reivindicam freireanas, e sim apenas uma ONG a qual eu vinha contribuindo no sentido de participar da mesma, ou seja, de suas práticas educativas.

Foi o tempo de vivência no primeiro ano do doutorado, as participações em eventos, que permitiram aprofundar e construir a questão desenvolvida. O percurso de uma tese é espaço-tempo.

Durante este espaço-tempo, foi preciso achar um conjunto teórico em que eu me encontrasse representada e, assim, ter respaldo nas minhas arguições e, concomitantemente, (re)desconstruir até chegar ao contorno do problema que seria pesquisado.

Diria que a estágio doutoral em Buenos Aires, junto à Universidade de Buenos Aires (UBA), foi um dos momentos decisivos para definir aspectos metodológicos. Não havia vivenciado, em mestrado e doutorado no Brasil, alguma disciplina que tivesse rigorosidade metodológica, ou seja, que se propusesse a discutir a metodologia de pesquisa participante, de modo aprofundado, como o *taller* que cursei na UBA, sob a orientação da Profa. Maria Sirvent. E, certamente, foi um aprendizado importante, pois meu projeto de tese foi bastante discutido e rediscutido.

Quando se chegou ao contorno a lápis do desenho da investigação, se qualificou o projeto de tese. Momento o qual foi decisivo para o sentindo do percurso a ser percorrido. Tinha, na qualificação, uma espacialidade a ser percorrida. Uma espacialidade cujo contorno seria exaustivo e, talvez, desnecessário. E, então, foi o momento de acatar as sugestões da banca de qualificação e reduzir o número de instituições que investigaria. E isto foi feito, considerando que o que faz o caminho não é o número de lugares pelos quais passamos em um período de tempo, e sim o tempo que dispomos para estar de fato junto a estes lugares na tentativa de

compreendê-los enquanto vivências menos desumanas que a reduzam apenas a objetos de uma determinada e rasa investigação.

Ao definir as instituições que fariam parte da investigação e o roteiro da pesquisa, foi chegada a hora de sair do mundo teórico, sem ele sair de mim. E assim, fui construindo meu caminho de pesquisa, entre aeroportos, rodoviárias, trens e muita caminhada, muita coisa não imaginada, nem lida, foi vivida.

2.1 O LÓCUS E OS PERCURSOS

O campo da tese iniciou-se setembro em 2010. A primeira instituição que visitei foi o CECUP, em Salvador/BA. A primeira aproximação foi por e-mail, na tentativa de agendar um encontro com a coordenação geral da organização para a semana de 11 a 18 de setembro daquele ano. Rapidamente o e-mail foi respondido pelo coordenador geral, arguindo que não poderiam me receber nesta semana, pois estava ocorrendo o evento Assembleia Itinerante do CECA e Fórum do DCA/BA (Direito das Crianças e Adolescentes), mas que eu poderia participar deste evento em caráter excepcional, caso julgasse importante para minha investigação. Então, foi postergado o encontro para a semana seguinte. Foram sete dias de construção dos dados in lócus desta organização. Digo in lócus, pois foi mantido contato permanente ao longo da investigação, sempre solicitando, esclarecendo e atualizando dados durante todas as etapas da pesquisa, pois o tempo não para.

O primeiro contato foi no dia 21, às 09h no relógio de São Pedro, em Salvador, na Av. Sete de Setembro, Rua 21 de abril.

Primeiramente, foi difícil, mesmo tendo o endereço completo, achar o prédio do CECUP, primeiramente por procurar algo que se identifica a organização, tipo uma placa, alguma sinalização. Perguntava para as pessoas ao entorno, as quais tive contato, e elas não sabiam me informar, pois nem sabiam o que seria o CECUP. A numeração da rua também não me ajudava, pois era irregular e não obedece a lógica cartesiana. Até que de tanto ir de prédio em prédio, e perguntar se havia o CECUP em algum andar, achei o CECUP.

Logo que chegamos à sala do CECUP, fomos atendidos, com receptividade, pelos três membros que compõem a coordenação da ONG. Logo, de início de

conversa, o coordenador geral, disse: “O que faz uma pessoa vir de tão longe aqui em tempos que tudo isso podia ser feito pela internet?”; e, sem me dar chance de responder, ele mesmo falou: “Quem faz isso, leva a pesquisa a sério. E por isso, mesmo a gente estando numa semana corrida, fizemos questão de te atender”. Neste dia, então, foram entrevistados os três coordenadores do CECUP.

Foi entrevistado, também neste primeiro dia, o radialista e pedagogo que atua na entidade, que nos contou sua história de vida no CECUP.

Os encontros ocorreram de forma tranquila, em que pude explorar bastante os lugares visitados, entrevistar com calma todos os sujeitos participantes e conhecer um pouco suas formas de trabalho.

Nos dias posteriores visitamos a Escola Comunitária São Francisco de Assis, no Bairro Saramandaia[10] e a comunidade Nova Esperança, onde se situa a rádio comunitária Nova Esperança FM.

Passamos o dia envolvidos na visita à escola comunitária, almoçamos na escola, vivenciamos algumas práticas educativas. Conhecemos também a sede da Associação de Pais e Mestres da Comunidade de Saramandaia, onde entrevistamos o presidente. Durante a visita à comunidade em que se situa a Escola Comunitária São Francisco de Assis, onde foram entrevistadas duas professoras e o presidente da Associação de Bairro Saramamdaia.

Os encontros com os coordenadores do CECUP eram combinados no dia prévio, e ocorriam conforme o combinado, sempre com muita disposição dos coordenadores em colaborar com a investigação. Diria, para além da disposição, que foram gentis e propuseram o translado (visto que os lugares visitados eram distantes) de todos os lugares em seus próprios veículos particulares.

No penúltimo dia em que visitamos a comunidade Nova Esperança[11], o planejamento do dia incluía a visita ao local, à escola em que se situa a rádio comunitária Nova Esperança, e com o grupo que atua na rádio, onde foram entrevistados três estudantes. Para além da escola, o grupo de jovens mostrou-nos

[10] Bairro localizado no centro da península soteropolitana de Salvador, entre os bairros Cabula e Pernambués, cuja ocupação informal remonta à década de 1970, impulsionada com a construção da Rodoviária de Salvador.

[11] O bairro Nova Esperança situa-se defronte à CEASA, no Km 4, à beira da rodovia CIA/Aeroporto, na coligação Salvador ao município de Simões Filho. No interior do bairro localiza-se a represa Ipitanga III, que está incluída na Área de Proteção Ambiental (APA) Joanes/Ipitanga.

um pouco da comunidade. Foram entrevistados dois professores, dois alunos do Programa Segundo Tempo Esporte e três jovens que atuam na rádio comunitária

E ainda faltava entrevistar um sujeito importante para a investigação, o fundador do CECUP. Às 21h, quando chegamos da comunidade Nova Esperança, o coordenador atual falou-nos que o mesmo viajaria no dia posterior de manhã cedo para ministrar uma palestra em outro Estado, mas, mesmo assim, contatou o fundador da entidade, e este nos cedeu uma entrevista às 23h.

Esperamos o mesmo sentados em um restaurante localizado na praia do Farol. O Sr. o fundador da ONG apareceu, com voz serena e sem pressa, falando com entusiasmo e motivação do legado de Freire. Do Farol da Barra ao Bar que o Moraes Moreira compôs a canção “Descendo a Ladeira”, este Sr. seguia falando de Freire e dos movimentos de alfabetização dos anos 1980. E não havia pressa nenhuma na fala, e ninguém olhou no relógio para perceber que horas eram... Fomos embora quando o bar fechou. Essa passagem narrativa elucidei porque acredito que a relação relógio e diálogo refletem a estrutura da relação comunicativa estabelecida, hierárquica ou horizontal.

A segunda ONG visitada foi a Fé e Alegria, cuja sede situa-se em Porto Alegre, na Rua José Luis Peres Garcia, n° 17, na antiga Quadra 30, Bairro Farrapos. No e-mail respondido pelo Padre atuante na coordenação da ONG no Rio Grande do Sul, o mesmo afirma: “Que a Fundação Fé e Alegria trabalha bem na linha de Paulo Freire e Inaciana e então que seria um prazer partilhar o trabalho deles através da tese”, e convida para conhecer a Instituição, o trabalho deles e discutir mais sobre o assunto. O encontro foi agendado, então, para o dia 27 de setembro de 2011, às 8h, na sede da Instituição Fé e Alegria.

No primeiro encontro foi entrevistado o coordenador geral, o qual relatou a história da ONG na América Latina, no Brasil, no Rio Grande do Sul, dando especial ênfase na Fundação Fé e Alegria no RS, Porto Alegre. Também foi relatado, neste dia, a estrutura da ONG visitada, seus princípios pedagógicos e as entrevistas padrão que foram realizadas em todas ONGs (conforme pode-se ver no Apêndice A e no Apêndice B). Posterior a este encontro, foram agendados novos encontros. No segundo e terceiro encontros, nos dias 9 e 23 de novembro de 2011, foram entrevistados a coordenação pedagógica, os supervisores e os educadores sociais do Programa Ação de Rua (seguindo roteiro disposto no Apêndice C).

Posterior a esses encontros, realizei uma visita no dia 5 de dezembro de 2011, no domicílio de um casal de moradores indicados pelo Padre, que participou da Fundação da Fé e Alegria em Porto Alegre. Devido ao estado de enfermidade da Sra. e seu esposo, optei pela visita a domicílio e gravação da entrevista.

Os encontros posteriores foram agendados e tiveram como foco os coordenadores e educadores sociais do Programa Ação de Rua. Também foram entrevistados dois jovens que participaram das atividades desenvolvidas pela ONG em anos anteriores.

Os encontros iniciados em setembro de 2011 tiveram término em janeiro de 2012, porém, o contato perdurou até o final da escritura da tese, pois vários dados tiveram que ser confirmados, uma vez que as entrevistas foram transcritas, e o áudio, em algumas vezes, não foi possível escuta clara que pudesse ser fidedigna escritura.

A última ONG visitada foi o Instituto Paulo Freire, cuja visita foi também agendada via e-mail, direcionado ao endereço para assuntos gerais. No dia 15 de julho de 2011, momento em que o coordenador institucional coloca-se à disposição para ajudar na pesquisa em nome do IPF. Inicialmente, foi agendado um encontro para o dia 2 de agosto, às 17h, na sede do IPF, e foi solicitado o envio das perguntas com antecedência para fins de objetivar a entrevista. Por motivos de saúde da pesquisadora, foi desmarcado tal encontro e remarcado para o dia 23 de agosto de 2011. Desta forma, foram enviadas as perguntas pontuais solicitadas, e interroguei a respeito da disponibilidade de diálogo com os coordenadores de área e contatos com sujeitos que participam das práticas educativas desenvolvidas pelo Instituto — procedimento que foi realizado nas demais ONGs. Porém, o IPF adota um procedimento especifico, e foi-me respondido via e-mail que é praxe no IPF que apenas uma pessoa, geralmente da diretoria, atenda às solicitações deste tipo. Também foi solicitado que, antes do encontro do dia 23, fosse enviado o projeto de tese, alegando que isso faz parte de procedimento interno quando atendem pesquisas que envolvem estudos específicos sobre o IPF.

Foram contatados todos os diretores fundadores. Porém, apenas dois fundadores aceitaram, prontamente, participar da investigação. Sendo que, com um destes fundadores, havia agendado encontro presencial, mas em virtude de desencontros (visto que não pude estar presente em São Paulo quando o mesmo esteve no Brasil), não foi possível realizar a entrevista. E, portanto, mesmo sem

entrevistá-lo, o mesmo dialogou comigo, informando e disponibilizando um texto seu sobre o tema.

O atual presidente do Conselho deliberativo do Instituto que também faz parte do quadro de diretores atuais, que também foi fundador do IPF e, por isso, foi contatado, alegou que seria mais procedente entrevistar o diretor institucional atual, alegando que seria a pessoa mais qualificada para responder as questões, já que é ele que vem acompanhando o desenvolvimento institucional do IPF, o representa junto à ABONG e pode também falar de outras ONGs.

Um outro fundador da entidade nos retornou, em setembro de 2011, prontificou-se em colaborar com a pesquisa. Então, enviei a entrevista e o termo de livre esclarecimento em participação da mesma, sendo que o mesmo respondeu que enviaria o mais rápido possível, porém, não obtive retorno.

Na verdade, que fique claro que não queríamos falar com várias pessoas que participaram da trajetória do IPF apenas por falar... Queríamos por entendermos que o real é sempre histórico, e quem é diretor hoje, não foi fundador ontem... Havia um roteiro padrão a ONGs, e por isso contatamos os ex-diretores, os fundadores. Queríamos, através da entrevista — ou da historia oral — escrever com mais densidade a trajetória histórica dessa instituição.

Tinha, como roteiro padrão de entrevista e procedimentos para todas as ONGs, uma estrutura que buscava resgatar a fala de fundadores, diretores e coordenadores de área, bem como sujeitos participantes dos programas desenvolvidos pela instituição. Dessa forma, ao contrário das demais ONGs, não foi possível realizar tal roteiro. O corpus de análise da Instituição compreende, no que tange às entrevistas, apenas as cedidas pelo diretor institucional atual e um dos fundadores do Instituto. Além da análise de conteúdo do site e documentos textuais.

E ocorreu, então, o encontro do dia 23 de agosto de 2011, com horário marcado para acontecer das 10h30 às 12h, na sede do IPF, na Rua Cerro Cora, no Bairro Lapa. A entrevista com o atual diretor institucional ocorreu de forma tranquila, da sala da recepção à sala Paulo Freire. E da sala Paulo Freire ao estacionamento — foi isso que conheci do IPF. As questões foram respondidas e gravadas em áudio. Foi disponibilizado um vídeo institucional referente aos 20 anos, e a versão impressa do Plano de Desenvolvimento Institucional, publicado em 2010.

Voltei a contatar o atual diretor institucional em função do áudio registrado ter falhado em alguns trechos da entrevista. Assim, solicitei que fosse respondida a

questão, na qual não foi possível a transcrição em função da qualidade do áudio. Este prontamente respondeu à questão solicitada por e-mail. Também enviou-me o perfil da instituição (quanto aos dados solicitados, ver Apêndice E).

Diferente do que aconteceu com as outras ONGs, o IPF não forneceu nenhum contato dos sujeitos participantes em seus projetos, nem a possibilidade de diálogo com os mesmos durante suas práticas educativas. E, portanto, apenas dois sujeitos que anteriormente participaram de projetos desenvolvidos pelo IPF foram entrevistados, a partir de um contato realizado diretamente entre a pesquisadora e estes participantes do Programa Mova, na Bahia, em Simões Filho.

2.2 CRITÉRIOS DE PERCUSSÃO

O critério de escolha das ONGs investigadas tem direta relação com os objetivos, tanto gerais quanto específicos, da investigação. Sendo que, para compreender o que vem sendo reivindicado enquanto reinvenção do legado freireano, é preciso, então, que esteja clara tal reivindicação — seja no estatuto, ou seja na proposta educativa das ONGs.

O primeiro critério foi este: ter, no estatuto de criação, a referência ao pensamento de Paulo Freire enquanto premissa central de suas práticas educativas.

O segundo critério foi ser filiada à ABONG, visto que é o único banco de dados disponível para pesquisas a respeito especificamente das ONGs atuantes na educação brasileira.

O terceiro critério durante a seleção foi escolher ONGS com anos de fundação em décadas diferentes, ou seja, 1980, 1990 e milênio atual. Bem como, representação de diversos grupos diretivos, igreja, viés acadêmico e resquício da militância dos anos 1980.

O último critério foi a área de abrangência das ações institucionais: estadual, regional e nacional.

2.3 A CONSTRUÇÃO DA BASE DE DADOS QUE POSSIBILITOU A CRIAÇÃO DE CRITÉRIOS NA ESCOLHA DAS ONGS INVESTIGADAS

2.3.1 Estudos Realizados para a Delimitação do Recorte da Pesquisa

A única investigação governamental de caráter censitário que vigora a respeito do universo associativo presente no Brasil é o Estudo das Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos (FASFIL). Porém, este estudo compreende diversos segmentos da sociedade na consideração enquanto ONG, o que inviabiliza pesquisas específicas, visto que ONG, nesse estudo, engloba qualquer associação civil sem fins lucrativos, contemplando, então, igrejas, universidades, empresas, hospitais e uma gama de setores da sociedade. Segundo este estudo, em 2002 existiam 276.000 fundações e associações sem fins lucrativos.

Visto este entrave, utilizou-se o banco de dados da Associação Brasileiras de Organizações Não Governamentais, e realizou-se um estudo afim de termos uma base de dados sistematizados que possibilitasse um panorama acerca da relação ONGs brasileiras atuantes e a reivindicação de serem freireanas, e assim escolher as ONGs a serem investigadas.

2.3.2 Do Universo à Unidade de Análise: perfil das ONGs brasileiras atuantes na educação filiadas à ABONG

A Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG) possui, atualmente, 256 ONGs filiadas. Deste total, 93 delas (36,3%) pertencem à área de educação, sendo que a maioria foi fundada entre os anos 1981 e 2000 (81,6%), com maior incidência no período de 1991 a 2000 (41,9%), conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 — Ano de fundação das ONGs em educação

Ano de fundação	Total	%
Antes de 1970	2	2,1
De 1971 a 1980	13	13,9
De 1981 a 1990	37	39,7
De 1991 a 2000	39	41,9
A partir de 2001	1	1
NI*	1	1
Total	93	100

Fonte: Dados da pesquisa.
*NI: Não informado.

A Tabela 1 mostra que houve uma grande concentração nas décadas de 70, 80 e 90 quanto à fundação de ONGs na área de educação. Antes e após este período, apenas três (3,1%) ONGs foram criadas.

A maior parte das ONGs atuam em âmbito nacional (29%) ou estadual (27%), ficando com menores números aquelas que atuam apenas em seus municípios (21,5%) ou regiões (12%). Existem, ainda, no Brasil, duas (2,1%) Organizações Não Governamentais em educação que atuam em âmbito internacional, ou seja, dentro e fora do país (Tabela 2).

Tabela 2 — Âmbito de atuação das ONGs

Âmbito de atuação	Total	%
Nacional	29	31,1
Estadual	27	29
Municipal	20	21,5
Regional	12	12,9
Internacional	2	2,1
NI*	3	3,2
Total	93	100

Fonte: Dados da pesquisa.
*NI: Não informado.

São consideradas ONGs de âmbito nacional aquelas que atuam em mais de um Estado brasileiro ou região territorial. As organizações de atuação regional são aquelas que atuam em mais de um Estado, mas todos dentro da mesma região territorial. Já como estaduais consideram-se aquelas que atuam em várias cidades dentro de um mesmo Estado; e, por fim, as municipais são as que atuam apenas no município em que está localizada.

Nordeste e Sudeste são as regiões com maior número de ONGs atuantes, com 29,7% e 27,4%, respectivamente (Tabela 3). Estas também são as regiões com

maiores números populacionais, apresentando 53.591.197 indivíduos no Nordeste e 80.915.332 no Sudeste, o que corresponde a 70,2% do total da população brasileira. Ou seja, o percentual de ONGs nessas duas regiões (57,1%) é proporcional à população, pois os dois percentuais (população e ONGs) são os maiores do país.

Tabela 3 — Região de cobertura das ONGs

Região coberta	**Total**	**%**
Nordeste	52	29,7
Sudeste	48	27,4
Norte	31	17,7
Centro	24	13,7
Sul	18	10,2
NI*	2	1,1
Total	175	100

Fonte: Dados da pesquisa.
*NI: Não informado.

Cabe mencionar que uma ONG pode ter atuação em mais de uma região e até mesmo em todas as cinco regiões, portanto, o percentual é relativo ao número total de regiões (175) e não de ONGs (93).

Em 14 Estados e Distrito Federal foram localizadas Organizações Não Governamentais na área da educação (Tabela 4). Percebemos uma grande desterritorialização das Organizações Não Governamentais, pois, fisicamente, a maioria delas está localizada no eixo Rio de Janeiro - São Paulo, somando 47,2%, embora a região que tenha maior cobertura de ONGs em educação seja o Nordeste, no qual seus Estados somam apenas 23,6%. O mesmo acontece com a região Norte, que apresenta um percentual de que 17,7% das ONGs atuam nesta área, mas possui apenas seis ONGs localizadas em um dos seus Estados, o que significa 6,4%.

Tabela 4 — Localização das ONGs conforme o Estado

Estado	Total	%
Rio de Janeiro	22	23,6
São Paulo	22	23,6
Pernambuco	11	11,8
Bahia	8	8,6
Ceará	8	8,6
Pará	6	6,4
Rio Grande do Sul	5	5,3
Mato Grosso	3	3,2
Goiânia	2	2,1
Distrito Federal	1	1
Minas Gerais	1	1
Paraíba	1	1
Piauí	1	1
Paraná	1	1
Sergipe	1	1
Total	93	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Isto se deve ao fato de que a maior parte das organizações ser de âmbito nacional, atuando em mais de um Estado e/ou região.

Quanto às cidades, São Paulo e Rio de Janeiro também lideram com os maiores números de ONGs situadas fisicamente nos limites dos seus municípios, conforme mostra a Tabela 5.

Tabela 5 — Cidades com maior número de ONGs em Educação

Cidade	Total	%
São Paulo	22	23,6
Rio de Janeiro	19	20,4
Fortaleza	8	8,6
Recife	6	6,4
Salvador	5	5,3
Outras	33	35,4
Total	93	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Possivelmente, a diferença que existe entre o número de organizações atuantes no Nordeste e o número de ONGs presentes fisicamente nos Estados dessa região se deva a organizações localizadas em São Paulo e Rio de Janeiro, mas que atuam também na área nordestina.

Quanto às fontes de recursos que sustentam as ONGs, identificamos dez categorias, sendo que todas possuem mais de uma fonte de recurso, como demonstra a Tabela 6.

Tabela 6 — Fontes de recursos das ONGs

Fontes de recursos	Total	%
Agências Internacionais de Cooperação	69	19,1
Doações de indivíduos	46	12,7
Comercialização de produtos e venda de serviços	44	12,2
Empresas, Fundações ou Institutos empresariais brasileiros	39	10,8
Órgãos governamentais federais	34	9,4
Órgãos governamentais municipais	33	9,1
Outras fontes de financiamento	33	9,1
Contribuições associativas	23	6,3
Órgãos governamentais estaduais	22	6,1
Agências Multilaterais e Bilaterais	13	3,6
NI*	4	1,1
Total	360	100

Fonte: Dados da pesquisa.
*NI: Não informado.

Embora as ONGs que atuam em âmbito internacional tenha o menor percentual de todos (2,1%), a principal fonte de recursos das ONGs vem de fora do país, provindas de agências internacionais de cooperação (19,1%). Bem abaixo deste número, aparecem a segunda e terceira principais fontes de recursos, sendo doações de indivíduos (12,7%) e comercialização de produtos e venda de serviços que as próprias ONGs dispõem (12,2%).

Mesmo sendo organizações desvinculadas de governos, as fontes que provêm de fundos federais, estaduais e municipais somam 24,6% de todas as fontes de recursos das ONGs, ultrapassando, assim, a principal fonte, de âmbito internacional.

Ressalta-se que a ajuda de indivíduos para as ONGs não aparecem apenas em doações, o qual forma o contingente de 12,7% das fontes de recursos, mas também em forma de voluntariado. 64 das 93 ONGs possuem trabalhadores voluntários[12]. Embora mais da metade seja em número menor que dez pessoas (53,1%), significa que as organizações conseguem mobilizar, através de suas ações, indivíduos que trabalhem por dedicação às suas causas. Além disso, a Tabela 7 também mostra que um total de 7,7% das ONGs que usam o este tipo de trabalho possuem mais de 101 voluntários, o que é um número alto e significa que as organizações em questão vão ao encontro de seus objetivos e que tais objetivos estão realmente relacionados ao local onde atuam, pois há uma grande adesão por parte pessoas.

[12] 20 (21,5%) ONGs não possuem trabalhadores voluntários e nove (9,6%) não informaram.

Tabela 7 — Número de trabalhadores voluntários nas ONGs que possuem o voluntariado

N. de voluntários**	Total	%
Até 10	34	53,1
De 11 a 20	9	14
De 21 a 30	5	7,8
De 31 a 40	1	1,5
De 41 a 100	4	6,2
De 101 a 500	2	3,1
De 500 a 1000	1	1,5
Mais de 1000	2	3,1
NI*	6	9,3
Total	64	100

Fonte: Dados da pesquisa.
*NI: Não informado.

Também chamam a atenção os números presentes em seus orçamentos, pois a maioria das ONGs (30,1%) concorrem a editais que valem mais de um milhão de reais (Tabela 8). Sendo que na menor faixa orçamentária, com menos de R$ 50.000, apenas 7,5% das ONGs estão presentes.

Tabela 8 — Faixas de orçamento das ONGs

Faixa orçamentária	Total	%
Mais de R$ 1.000.000	28	30,1
De R$ 600.001 a R$ 1.000.000	14	15
De R$ 300.001 a R$ 600.000	9	9,6
De R$ 100.001 a R$ 300.000	14	15
De R$ 50.001 a R$ 100.000	4	4,3
Menos de R$ 50.000	7	7,5
NI*	17	18,2
Total	93	100

Fonte: Dados da pesquisa.
*NI: Não informado.

A maior parte das ONGs participa de redes (55,7%), sendo que a principal rede de articulação é a própria ABONG, seguida pela Associação Nacional de Educação Popular em Saúde (ANEPS). Já as ONGs que participam de fóruns somam 17,3% e os que mais se destacam são aqueles a respeito da AIDS. Por fim, 16% participa de conselhos, percentual este que é composto, em sua maioria, por conselhos que tratam da defesa e dos direitos das crianças e adolescentes (Tabela 9).

Tabela 9 — Campos de articulação das ONGs

Campos de articulação	Total	%
Redes	77	55,7
Fóruns	24	17,3
Conselhos	22	16
NI*	15	10,8
Total	138	100

Fonte: Dados da pesquisa.
*NI: Não informado.

Algumas ONGs têm mais de um campo de articulação, como é possível ver na Tabela 10, mas apenas 17,2% delas participam dos três âmbitos de atuação e 10,7% estão presentes em dois campos de articulação.

Tabela 10 — Campos de articulação das ONGs

Campos de articulação	Total	%
Só conselhos	0	0
Só redes	52	55,9
Só fóruns	0	0
Conselhos e redes	3	3,2
Conselhos e fóruns	3	3,2
Redes e fóruns	4	4,3
Conselhos, redes e fóruns	16	17,2
NI	15	16,1
Total	93	100

Fonte: Dados da pesquisa.
*NI: Não informado.

À semelhança dos conselhos de que participam as ONGs, o público alvo predominante também são as crianças e os adolescentes, com 16,5% do total (Tabela 11). Ocorreram 16 categorias de público alvo nas Organizações Não Governamentais da área da educação. Em geral, as ONGs pretendem atingir pequenas populações, mais especificamente, minorias discriminadas, tais como, mulheres (12,3%), negros (3,8%), portadores(as) de HIV (1,4%), terceira idade (1,1%), gays e lésbicas (0,8%), povos indígenas (0,8%) e portadores de necessidades especiais (0,5%), que juntos somam 20,7%.

Tabela 11 — Público alvo

Público alvo	Total	%
Crianças e adolescentes	56	16,5
Organizações Populares/ Movimentos Sociais	54	16
Mulheres	42	12,3
Professores(as)	38	11,2
População em geral	30	8,8
Estudantes	26	7,6
Outras ONGs	26	7,6
Trabalhadores(as) Rurais/ Sindicatos Rurais	15	4,4
Moradores(as) de áreas de ocupação	13	3,8
Negros(as)	13	3,8
Trabalhadores(as) Urbanos(as)/ Sindicatos Urbanos	9	2,6
Portadores(as) de HIV	5	1,4
Terceira idade	4	1,1
Gays e lésbicas	3	0,8
Povos Indígenas	3	0,8
Portadores(as) de necessidades especiais (físicas e mentais)	2	0,5
Total	339	100

Fonte: Dados da pesquisa.

As 93 Organizações Não Governamentais da área de educação, filiadas à ABONG, possuem áreas temáticas secundárias. Identificamos 19 outras áreas nas quais as ONGs também atuam, mas de forma secundária.

As organizações populares/ movimentos sociais figuram não só como segunda maior categoria de público alvo, mas como área temática secundária mais numerosa, com 16,5%. Muito embora, no quesito áreas temáticas secundárias, o percentual se divida entre a própria categoria mencionada e a categoria de fortalecimento de outras ONGs/ movimentos populares, com 7,3%, o que daria, portanto, um percentual total de 23,8% de ONGs que trabalham com a questão popular, além da educação (Tabela 12).

Tabela 12 — Áreas temáticas secundárias

Áreas temáticas	Total	%
Organização popular/ participação popular	43	16,5
Justiça e promoção de Direitos	28	10,7
Saúde	23	8,8
Trabalho e Renda	22	8,4
Arte e Cultura	20	7,6
Comunicação	19	7,3
Fortalecimento de outras ONGs/ Movimentos populares	19	7,3
Relação de gênero e discriminação sexual	18	7
Meio Ambiente	16	6,1
DST /AIDS	12	4,6
Assistência Social	11	4,2
Discriminação racial	8	3
Agricultura	7	2,6
Questões Urbanas	5	2
Orçamento Público	3	1,1
Questões agrárias	3	1,1
Desenvolvimento da economia regional	1	0,3
Relações de consumo	1	0,3
Segurança Pública	1	0,3
Total	260	100

Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda área temática com maior número trata da justiça e promoção de direitos (10,7%), de forma generalizada. Porém, novamente aparecem as categorias voltadas às minorias discriminadas e que também, talvez de forma indireta, trabalhem com a questão de justiça e direitos. São exemplos: relação de gênero e discriminação sexual (7%), DST/AIDS (4,6%), discriminação racial (3%), além da própria categoria de assistência social (4,2%). Existe, ainda, um significativo número de áreas temáticas secundárias voltadas, também, para tratar para as necessidades das pessoas, como, por exemplo, saúde (8,8%) e trabalho e renda (8,4).

Vemos como característica forte a questão popular nas ONGs da educação filiadas à ABONG. Das 93 organizações analisadas, 24 delas contêm a menção ‘popular (es)’ na descrição da sua origem e 17 na descrição da sua missão, sendo que dez continham a menção tanto no sua origem quanto missão, o que totaliza 31 ONGs que trabalham com a questão popular da educação. Além disso, três ONGs citam Paulo Freire em sua missão.

Com a questão da ‘educação popular’, especificamente, localizamos cinco ONGs que a mencionam na sua origem este termo e quatro que a citam na descrição da sua missão, sendo que duas ONGs mencionam a educação popular

nos dois campos. Isto totaliza sete ONGs trabalhando direta e explicitamente (por conter o termo na origem e/ou missão) com a educação popular.

Após a análise dos dados específicos de cada ONG no campo da educação filiada à ABONG, realizamos um estudo nos estatutos de cada ONG para identificarmos o tipo de educação com que trabalha cada organização. Das 93 ONGs, 83 (89,2%) trabalham com a educação não formal, 3 (3,2%) com a educação formal e 4 (4,3%) trabalha com ambos os tipos (Tabela 13).

Tabela 13 — Atuação segundo o tipo de educação

Tipo de atuação	**Total**	**%**
Não formal	83	89,2
Formal	3	3,2
Não formal e formal	4	4,3
Indefinido	3	3,2
Total	93	100

Fonte: Dados da pesquisa.

As ONGs, independente de qual tipo de educação com que trabalha (formal, não formal ou ambas), seguem sempre o mesmo padrão. Ou seja, mesmo quando analisadas separadamente do universo de estudo, cada conjunto apresenta os mesmos percentuais para cada item analisado.

Ainda estudando os estatutos das ONGs, Plano Político Pedagógico (PPP), *sites* e *blogs*, encontramos sete delas que se reivindicam freireanas, sendo cinco do campo de educação não formal e uma que trabalha com educação não formal e formal. Metade delas atua em âmbito nacional e a outra metade em âmbito estadual. Duas delas estão localizadas em São Paulo, uma no Rio de Janeiro, uma em Salvador, uma em Curitiba, uma em Belém e a outra em Porto Alegre. Três foram fundadas entre 1981 e 1990, uma entre 1971 e 1980, duas entre 1991 e 2000 e outra criada em 2005. A partir desse rastreamento, foi então possível determinar nosso campo de análise, a escolha das ONGs investigadas.

2.4 PERFIL DAS ONGs PERCUSSIONISTAS

2.4.1 Análise dos Dados Gerais de Cada ONG Pesquisada

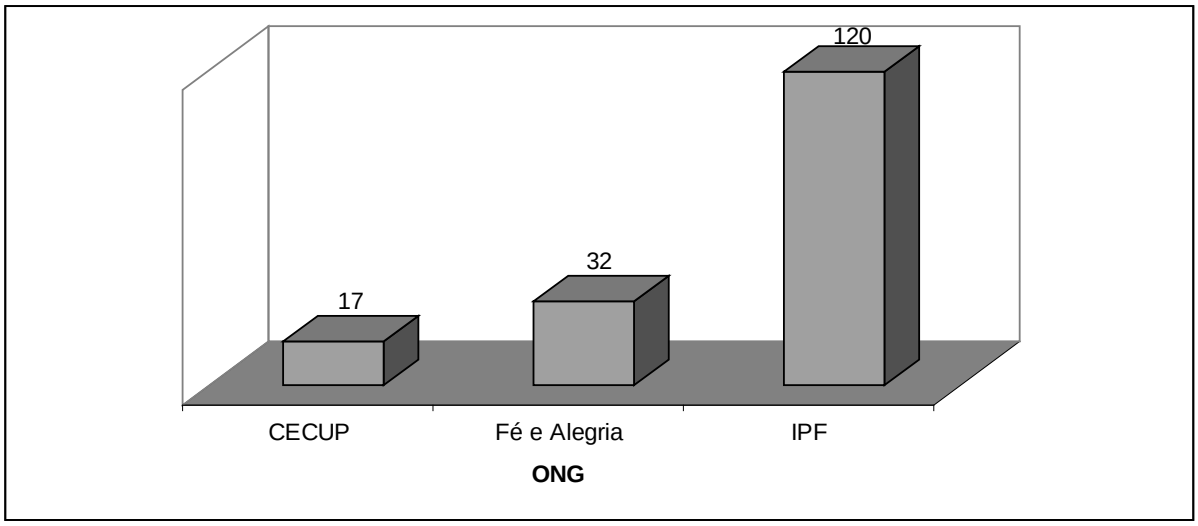
Após a pesquisa de campo junto às três Organizações Não Governamentais pesquisadas, foi enviado um questionário padrão (Apêndice E) solicitando informações gerais sobre os trabalhadores que nelas atuam. Entretanto, as ONGs não responderam à risca as informações questionadas, o que dificultou a comparação dos dados entre elas.

Nas próximas páginas, seguem as informações obtidas dispostas em gráficos para melhor visualização, juntamente com suas análises e comentários. No item seguinte, os dados compilados serão transformados para melhor comparação entre as três ONGs conjuntamente.

Conforme pode-se observar no Gráfico 1, o Centro de Educação e Cultura Popular conta com 17 trabalhadores, ao todo. Já a Fé e Alegria conta com uma quantidade um pouco maior, totalizando 32 trabalhadores.

O Instituto Paulo Freire, por sua vez, está com um total de 120 trabalhadores, ou seja, embora concorra para editais da mesma categoria que o CECUP e a Fé e Alegria, possui um número de trabalhadores sete vezes maior que a primeira e quase quatro vezes maior que a segunda. Inclusive, de acordo com informações da coordenação do IPF, a ONG já chegou a ter mais de mil docentes pelo Brasil, número derivado de projetos avançados que a ONG realiza, como um convênio com a Petrobrás e com a Federação Única dos Trabalhadores, no denominado projeto Mova-BR. Em outros projetos, como o Talher Nacional (Educação Cidadã) que a ONG cita, chegou-se a ter 1.500 pessoas trabalhando na organização.

Gráfico 1 — Número de trabalhadores em cada ONG

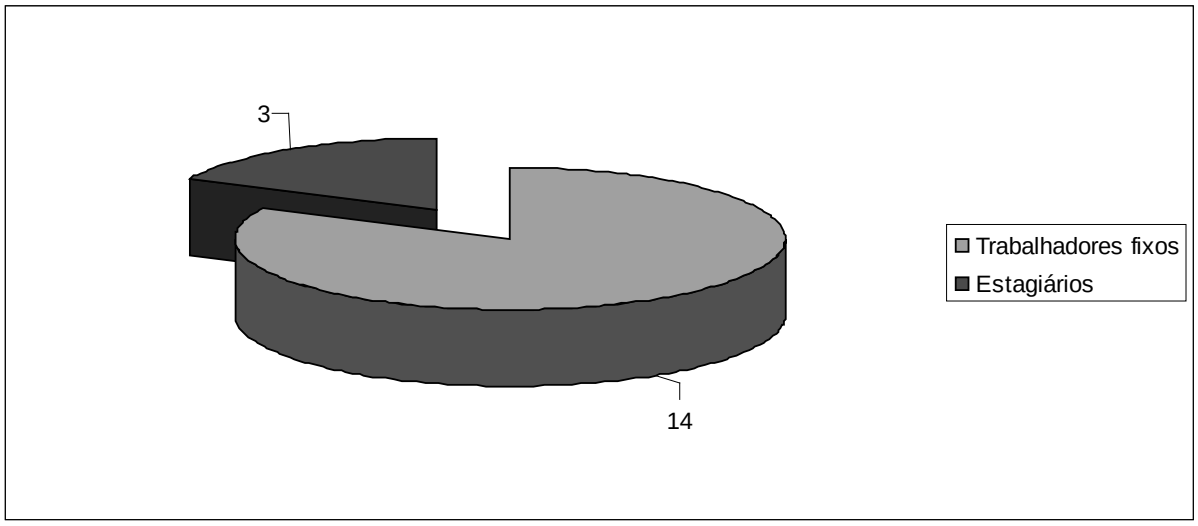


Fonte: Dados da pesquisa.

Esses trabalhadores das Organizações Não Governamentais estudadas se diferem por seus cargos e tipo de vínculo que mantêm com cada ONG.

No CECUP, por exemplo, 14 (82%) de seus trabalhadores são fixos[13], enquanto três (18%) possuem vínculo de estagiários da ONG (Gráfico 2).

Gráfico 2 — Tipo de vínculo dos trabalhadores do CECUP



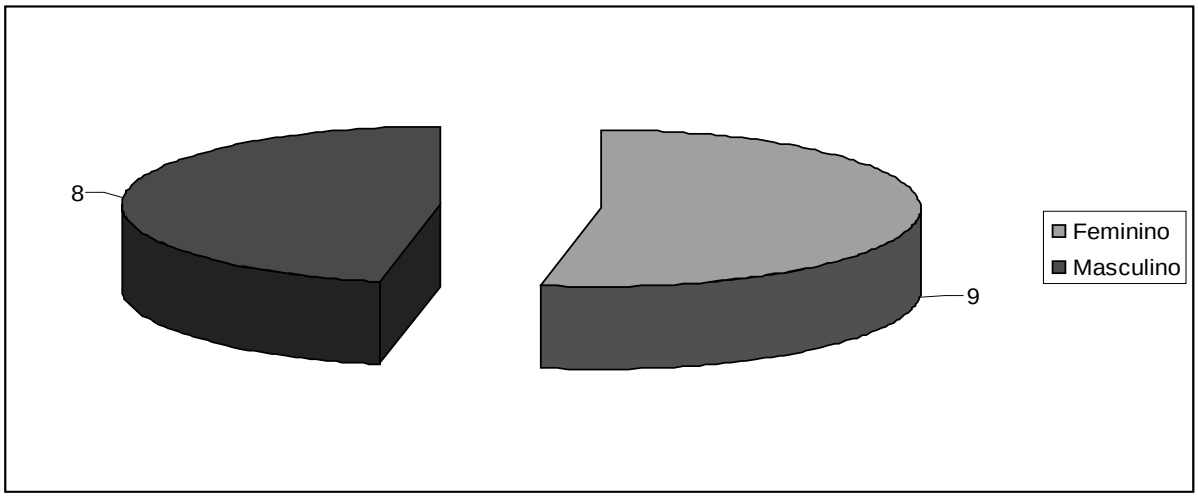
Fonte: Dados da pesquisa.

Outra grande divisão que pode ser feita ao analisar os trabalhadores dessas ONGs é dividi-los conforme gênero. Na organização em análise, as trabalhadoras mulheres são em quase mesmo número – nove trabalhadoras (53%) do sexo

[13] A coordenação do CECUP forneceu a informação de que este número de trabalhadores (14) tem vínculo fixo com a ONG, no entanto, não especificou se os mesmos se enquadram como celetistas.

feminino – que os trabalhadores homens – oito trabalhadores (47%) do sexo masculino –, de forma que o sexo feminino predomina com apenas uma trabalhadora a mais (Gráfico 3)[14].

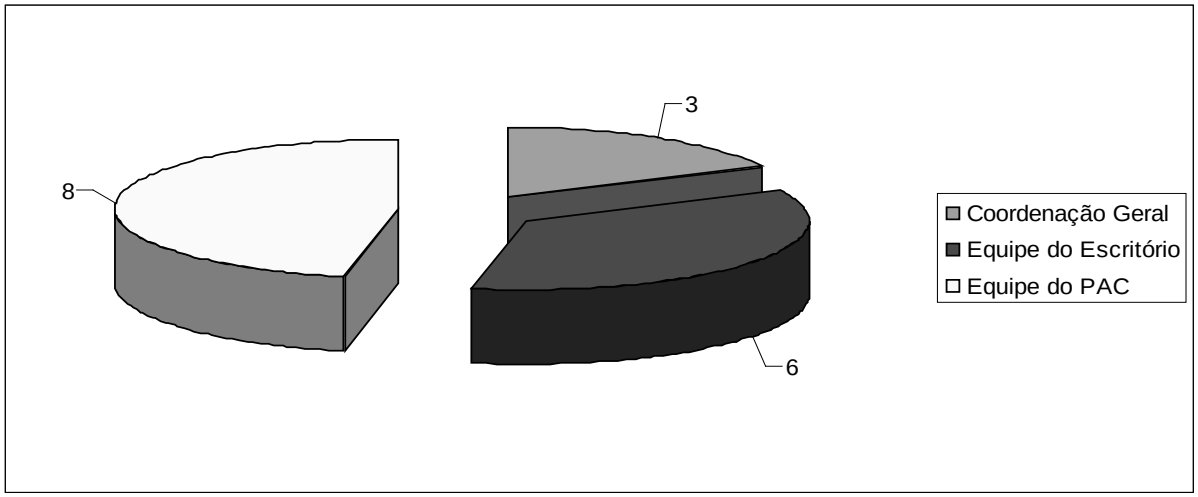
Gráfico 3 — Trabalhadores do CECUP divididos por sexo



Fonte: Dados da pesquisa.

O Centro de Educação e Cultura Popular está dividido, internamente, em três setores: Coordenação Geral, Equipe do Escritório e Equipe do PAC, sendo que o primeiro abrange três (18%) trabalhadores, o segundo abrange seis (35%) e o terceiro conta com o maior número de trabalhadores, totalizando oito (47%), como se observa no Gráfico 4.

Gráfico 4 — Divisão dos trabalhadores do CECUP conforme setor



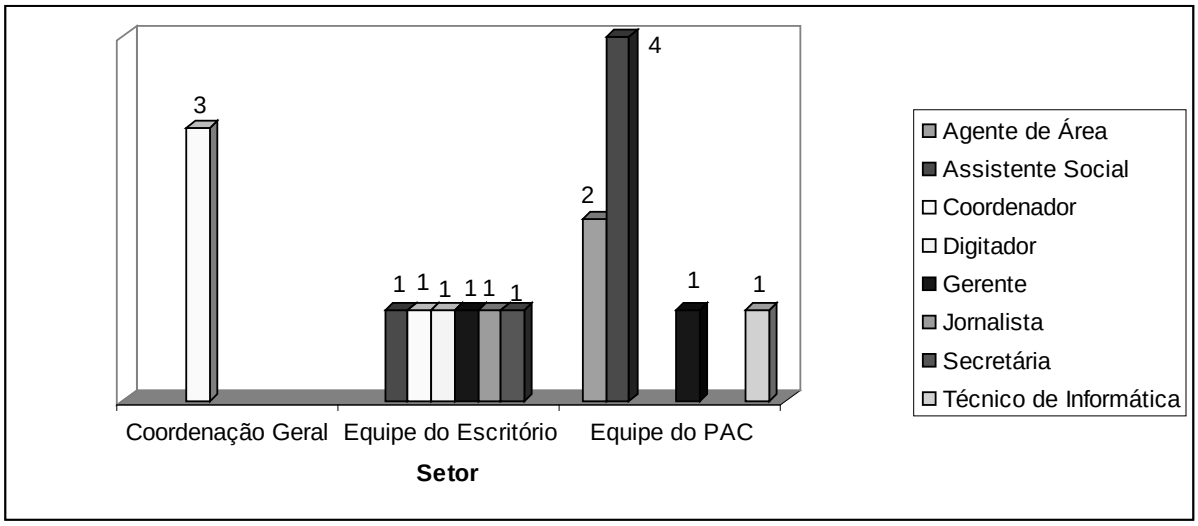
Fonte: Dados da pesquisa.

[14] Os números de trabalhadores homens e trabalhadoras mulheres no CECUP são aproximados, visto que o gênero dos mesmos foi definido conforme designação dos cargos.

Dentro destes setores, cada trabalhador ocupa um cargo específico. O CECUP possui o seguinte quadro funcional: dois agentes de área (12%); cinco assistentes sociais (29%), sendo que três são os trabalhadores com vínculo de estágio; quatro coordenadores (23%); um digitador (6%); dois gerentes (12%); um jornalista (6%); uma secretária (6%); e um técnico de informática (6%).

No Gráfico 5, abaixo, pode-se observar a divisão e número de trabalhadores conforme os cargos que ocupam e os setores em que estão lotados.

Gráfico 5 — Cargos dos trabalhadores do CECUP conforme setor



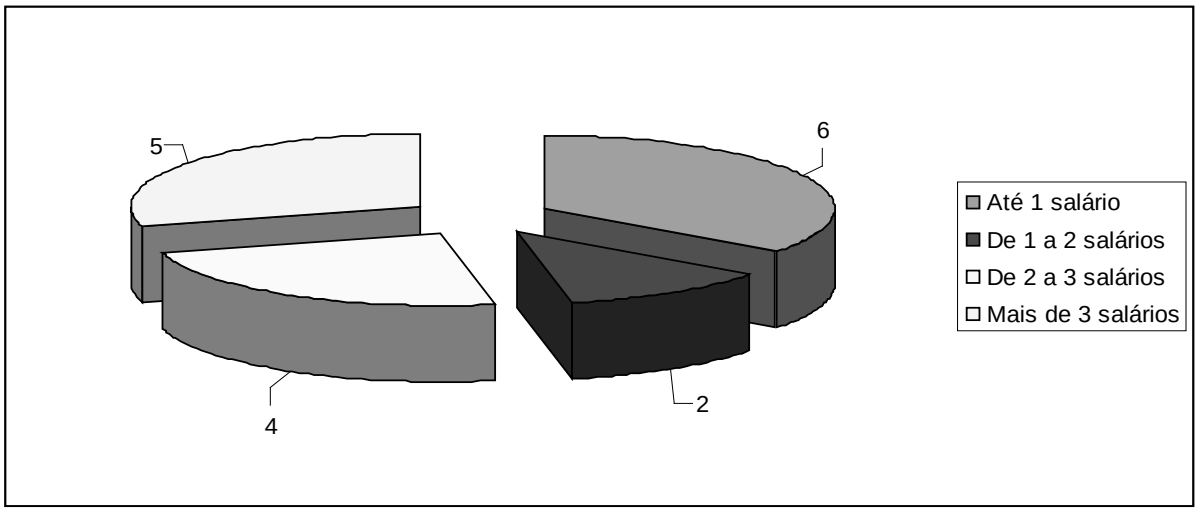
Fonte: Dados da pesquisa.

Referente à remuneração, a faixa de salário[15] com maior número de trabalhadores é até um salário mínimo[16], tendo seis trabalhadores (36%) recebendo esta remuneração. A segunda faixa de salário com maior número de trabalhadores é acima de três salários – cinco trabalhadores (29%) – o que aponta para uma certa disparidade nos salários.

Há, ainda, quatro trabalhadores (23%) que recebem de um a dois salários e dois trabalhadores (12%) que recebem de dois a três salários (Gráfico 6).

Gráfico 6 — Remuneração dos trabalhadores do CECUP

[15] A coordenação do CECUP enviou a remuneração dos trabalhadores em valores reais (R$), porém, foram convertidos em faixas de salário poderem ser melhor comparados com as outras ONGs, as quais enviaram a remuneração em número de salários mínimos.
[16] Remuneração calculada com base no salário mínimo nacional vigente: R$ 622,00.



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando mais detalhadamente, tem-se a seguinte perspectiva:

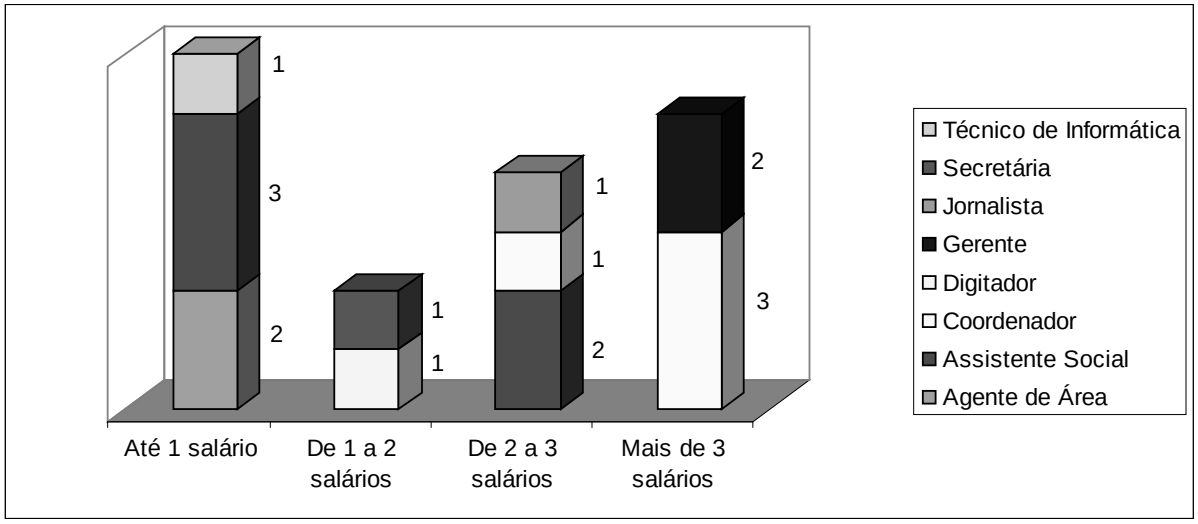
a) faixa de até um salário mínimo: composta pelos dois trabalhadores agentes de área, pelos três estagiários de assistência social e pelo técnico de informática[17];
b) faixa de um a dois salários mínimos: composta pelo trabalhador com cargo de digitador e pela trabalhadora com cargo de secretária[18];
c) faixa de dois a três salários mínimos: engloba os trabalhadores (fixos) do cargo de assistente social, um dos coordenadores (Coordenadora do Projeto Empreendedoras Comunitárias) e o jornalista[19];
d) faixa de mais de três salários mínimos: nesta faixa, encontram-se os três coordenadores que compõem a Coordenação Geral do CECUP e os dois gerentes[20].

A propósito desta última faixa salarial, no que tange aos coordenadores gerais, cabe salientar que, conforme informações repassadas por um deles (a coordenadora técnica Cidélia de Albuquerque Argolo), o estatuto da ONG não permite que a atuação de diretores seja remunerada, de forma que eles trabalham na condição de consultores para os projetos que a ONG participa.

[17] Valores em reais: R$ 560,00, R$ 350,00 e R$ 600,00, respectivamente.
[18] Valores em reais: R$ 645,00 e R$ 900,00, respectivamente.
[19] Valores em reais: R$ 1.500,00, R$ 1.300,00 e R$ 1.600,00, respectivamente.
[20] Valores em reais: R$ 3.100,00 (aproximadamente) e R$ 2.000,00, respectivamente.

Abaixo, o Gráfico 7 mostra visualmente como é composta cada faixa salarial.

Gráfico 7 — Remuneração dos trabalhadores do CECUP conforme cargo



Fonte: Dados da pesquisa.

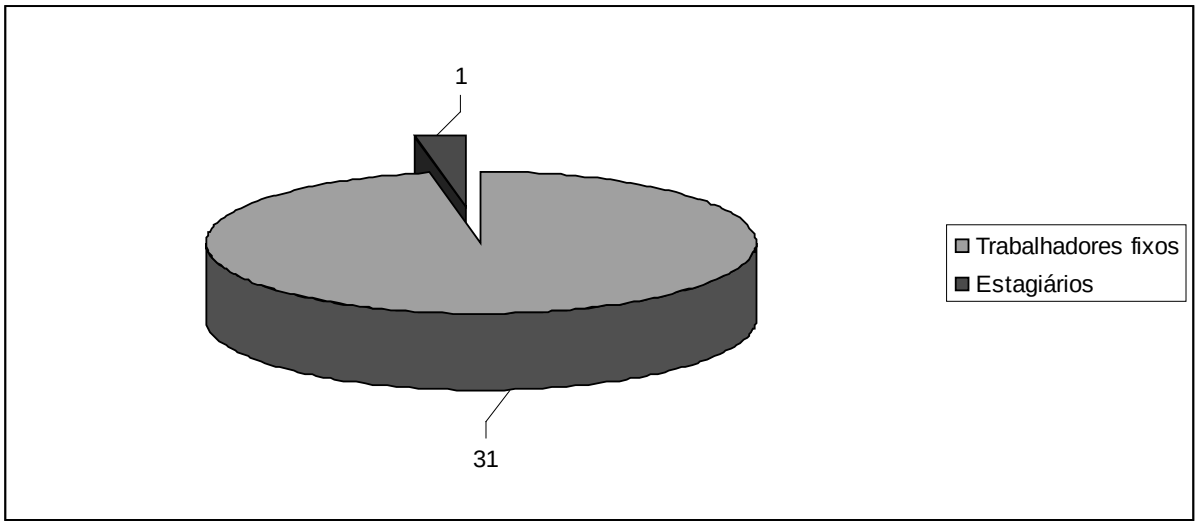
Em relação ao nível de ensino dos trabalhadores do CECUP, pode-se estipular que, pelo menos, nove trabalhadores (53%) possuem nível superior completo, três trabalhadores (18%) possuem nível superior incompleto (em curso) e um trabalhador (6%) possui curso de graduação. Com os demais quatro trabalhadores (23%), devido à designação dos seus cargos, não foi possível precisar seus níveis de ensino[21].

A Organização Não Governamental Fé e Alegria foi a que respondeu ao questionário de forma mais pontual, fornecendo maior número de informações e possibilitando a realização de mais análises.

Como já foi visto no início deste item, a ONG conta com 32 trabalhadores, sendo que somente um (3%) destes possui vínculo de estagiário, de forma que os demais 31 trabalhadores (97%) possuem o tipo de vínculo fixo com a organização, como mostra o Gráfico 8.

[21] Entendeu-se que os cargos de coordenação, gerência, assistência social requerem, no mínimo, ensino superior completo. Já as estagiárias de assistência social designavam ensino superior em curso e o técnico de informática, o curso técnico.

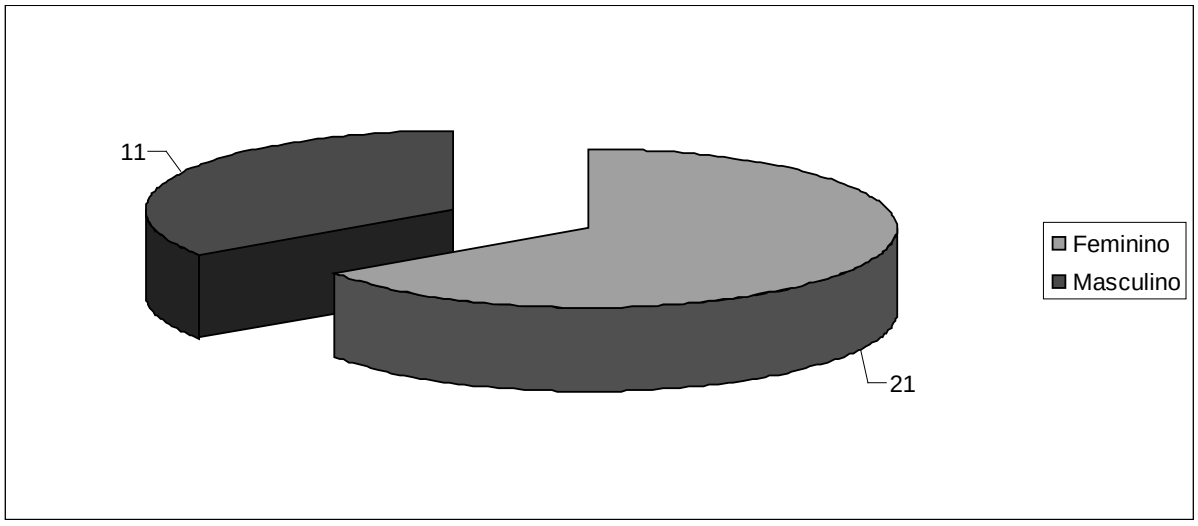
Gráfico 8 — Tipo de vínculo dos trabalhadores da Fé e Alegria



Fonte: Dados da pesquisa.

Destes 32 trabalhadores, 11 (34%) são homens e 21 (66%) são mulheres, podendo ser observada, portanto, uma predominância feminina no quadro funcional da organização (Gráfico 9).

Gráfico 9 — Trabalhadores da Fé e Alegria divididos por sexo



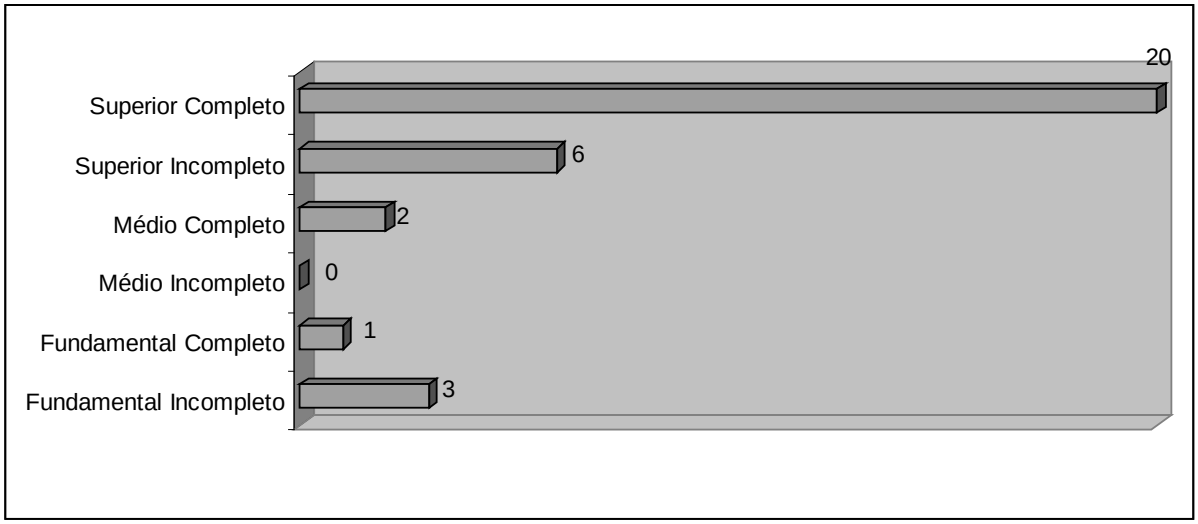
Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme dados fornecidos pela coordenação da ONG, a maior parte dos trabalhadores que nela atua possui ensino superior completo – 20 trabalhadores (63%) –, como mostra o Gráfico 10. Seis trabalhadores (19%) encontram-se com o ensino superior incompleto[22]; dois trabalhadores (6%) concluíram o ensino médio,

[22] Não foi informado pela ONG se estes trabalhadores estão cursando o ensino superior ou se o abandonaram.

mas não entraram para o ensino superior; um trabalhador (3%) completou somente o ensino fundamental; e, por fim, consta que três trabalhadores (9%) possuem apenas os anos iniciais do ensino fundamental.

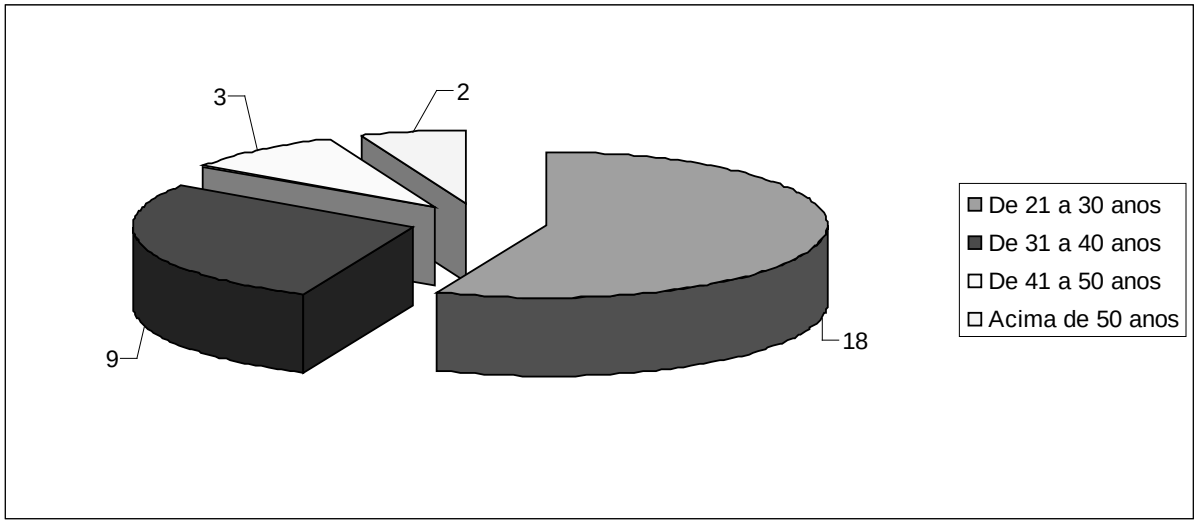
Gráfico 10 — Trabalhadores da Fé e Alegria conforme nível de ensino



Fonte: Dados da pesquisa.

Mais da metade dos trabalhadores atuantes na Fé e Alegria possuem entre 21 e 30 anos – 18 trabalhadores (57%). A seguir, encontram-se aqueles com idade de 31 a 40 anos – nove trabalhadores (28%). Com menores números de trabalhadores, a faixa etária de 41 a 50 anos contempla três trabalhadores (9%), enquanto a faixa acima dos 50 anos engloba dois trabalhadores (6%) (Gráfico 11).

Gráfico 11 — Trabalhadores da Fé e Alegria conforme faixa etária

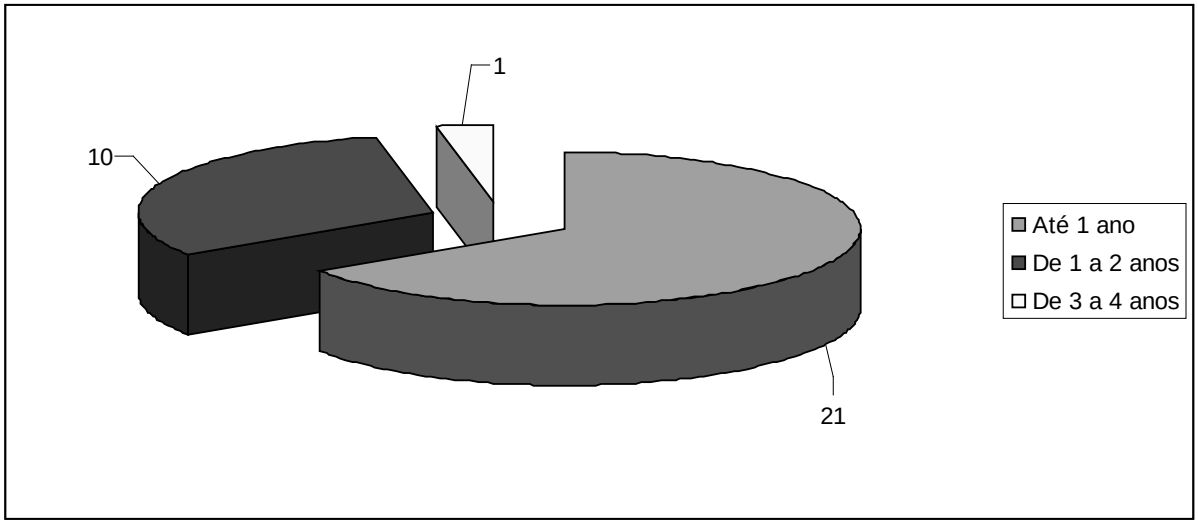


Fonte: Dados da pesquisa.

Também com mais da metade dos trabalhadores, o tempo de trabalho na ONG predominante foi de até um ano, abrangendo 21 trabalhadores (66%) nesta situação, o que pode indicar que a organização esteve expandindo seu número de trabalhadores no último ano ou que possui um quadro funcional com alta rotatividade.

O Gráfico 12 ainda mostra que dez funcionários (31%) já estão na ONG há mais de um ano, mas não mais que dois anos. Apenas um trabalhador (3%) está há mais de dois anos na organização.

Gráfico 12 — Tempo de trabalho na Fé e Alegria

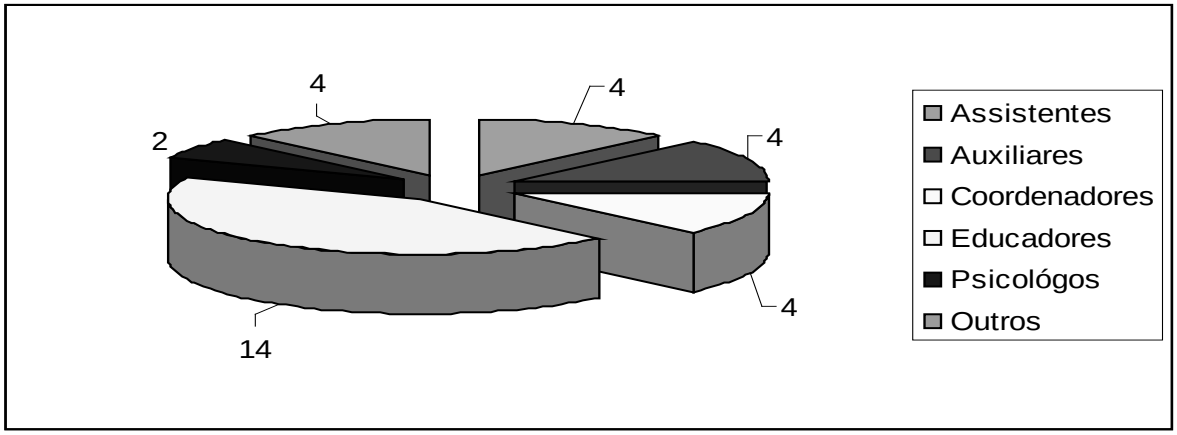


Fonte: Dados da pesquisa.

Embora a ONG não seja organizada em setores, como o CECUP, a Fé e Alegria também divide seus trabalhadores por cargos, os quais podem ser divididos em: quatro assistentes (12%), sendo um administrativo e três sociais; quatro auxiliares (12%), sendo um de administração, um de cozinha, um de educação e um de serviços gerais; quatro coordenadores (12%), sendo um coordenador geral, um coordenador de centro cultural e dois coordenadores de programas; 14 educadores (46%), divididos em seis educadores sociais e oito educadores sociais de rua; dois psicólogos (6%) e quatro (12%) agrupados na categoria outros, composta por um profissional de apoio administrativo, uma assessora pedagógica, uma cozinheira e um instrutor de informática.

Abaixo, o Gráfico 13 mostra a distribuição dos trabalhadores da ONG Fé e Alegria divididos conforme tipos de cargos.

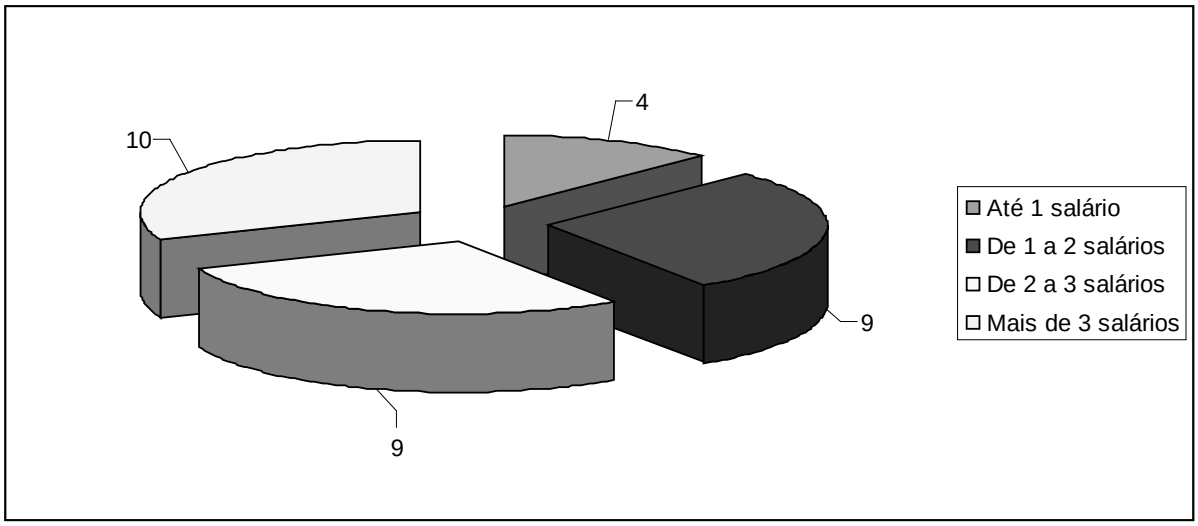
Gráfico 13 — Cargos dos trabalhadores da Fé e Alegria



Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos trabalhadores da Fé e Alegria – dez trabalhadores (32%) – recebe remuneração de mais de três salários mínimos. Em seguida, nove (28%) recebem entre um e dois salários e outros nove (28%) recebem entre dois e três salários, restando quatro trabalhadores (12%) com remuneração de até um salário mínimo (Gráfico 14).

Gráfico 14 — Remuneração da Fé e Alegria



Fonte: Dados da pesquisa.

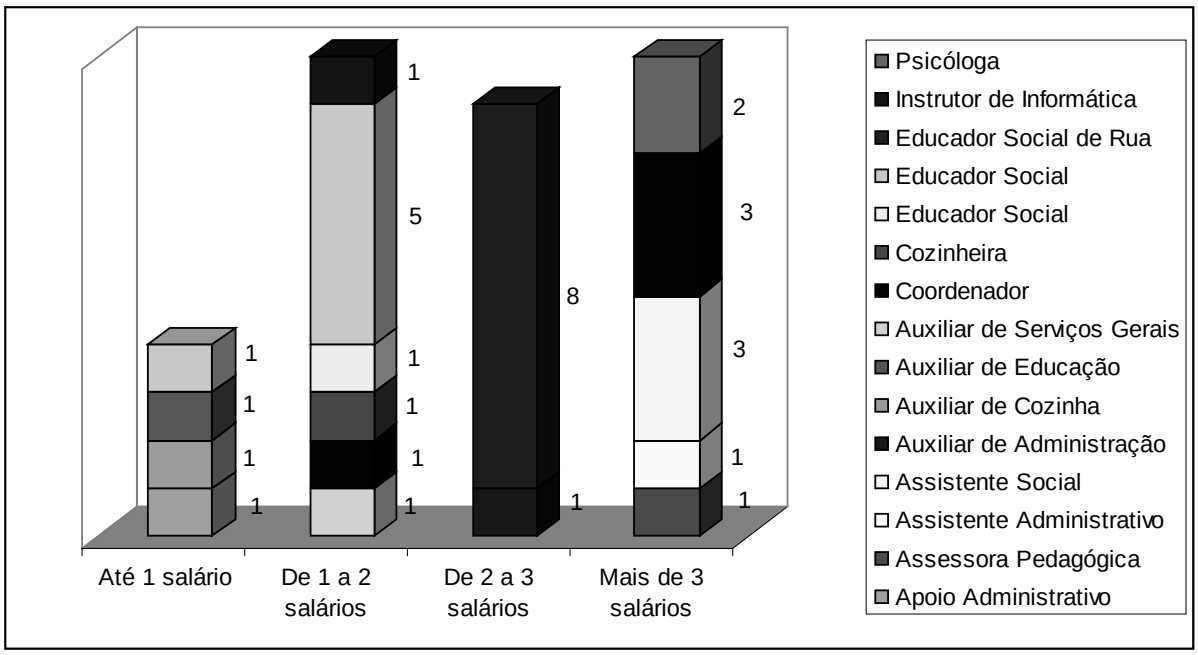
Analisando de forma mais específica, não se observa um padrão na divisão dos trabalhadores conforme número de salários, de forma que nem todos os auxiliares ou todos os assistentes recebem o mesmo valor.

As faixas salariais dos trabalhadores da Fé e Alegria assim se configuram:

a) faixa de até um salário mínimo: o trabalhador do cargo de apoio administrativo, a trabalhadora de auxiliar de cozinha, o auxiliar de educação, um dos educadores sociais (com vínculo de estagiário);
b) faixa de um a dois salários mínimos: engloba o trabalhador auxiliar de serviços gerais, um dos coordenadores (o coordenador de centro cultural), a cozinheira, os cinco educadores sociais com vínculo do tipo fixo e o trabalhador com o cargo de instrutor de informática;
c) faixa de dois a três salários mínimos: composta pelo auxiliar de administração e os oito educadores sociais de rua;
d) faixa de mais de três salários mínimos: fazem parte desta faixa salarial a assessora pedagógica, o assistente administrativo, as três assistentes sociais, os três demais coordenadores e as duas psicólogas.

No Gráfico 15, disposto abaixo, pode-se visualizar mais claramente a divisão salarial conforme faixa e cargo que cada trabalhador ocupa.

Gráfico 15 — Remuneração dos trabalhadores da Fé e Alegria conforme cargo



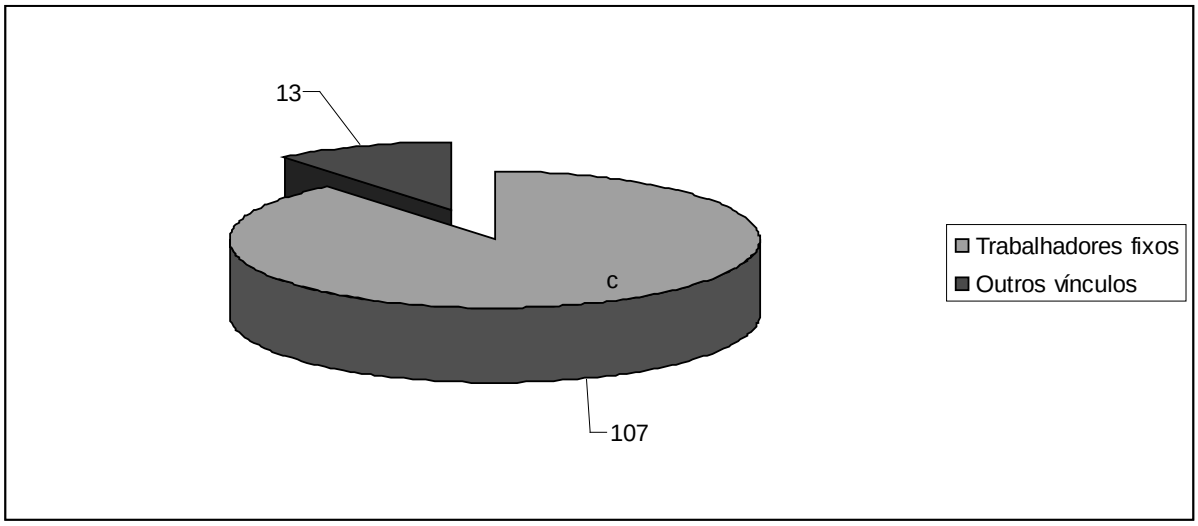
Fonte: Dados da pesquisa.

A ONG Instituto Paulo Freire, última organização a serem apresentados os dados quantitativos, informou de forma bastante breve às questões enviadas, de

maneira que não será possível realizar análises mais profundas e comparações com as outras duas ONGs.

De acordo com informações fornecidas pela coordenação desta Organização Não Governamental – as quais já foram mencionadas no início deste item –, a ONG conta, atualmente, com 120 trabalhadores. Deste total, 107 (89%) são trabalhadores fixos, enquanto 13 (11%) possuem outros tipos de vínculos[23] com a organização (Gráfico 16).

Gráfico 16 — Trabalhadores do IPF conforme vínculo com a ONG

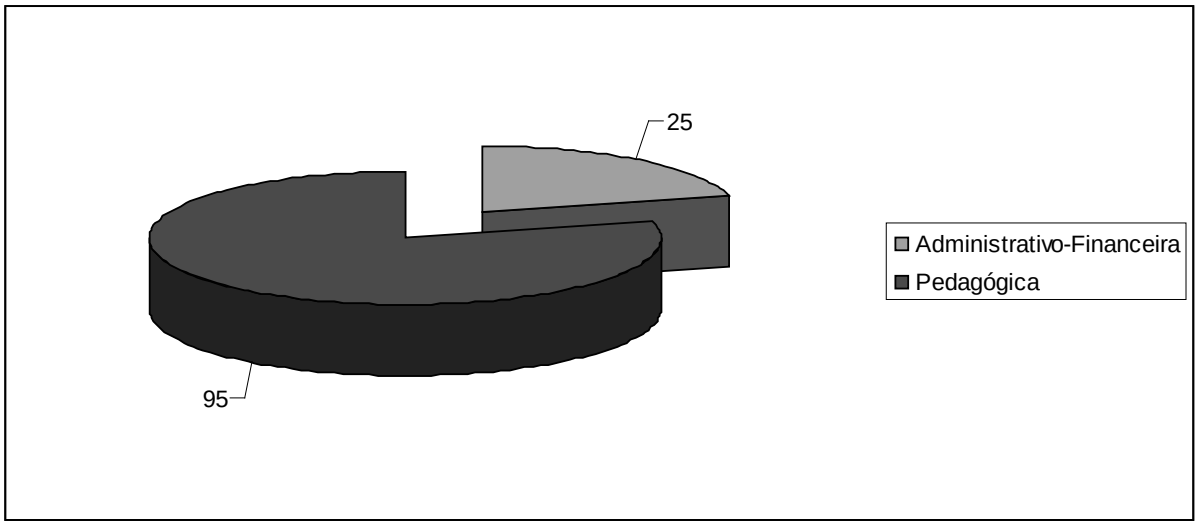


Fonte: Dados da pesquisa.

Tal como o CECUP, o IPF também está internamente dividido por grandes setores. Porém, ao contrário daquele, o Instituto Paulo Freire denomina seus setores de ‘áreas’, sendo elas em número de duas: Área Administrativo-Financeira, com 25 trabalhadores (21%) e Área Pedagógica, englobando a maior parte dos trabalhadores, com um total de 95 (79%), como mostra o Gráfico 17.

[23] O Instituto Paulo Freire não especificou quais seriam os outros tipos de vínculo.

Gráfico 17 — Área de atuação dos trabalhadores do IPF

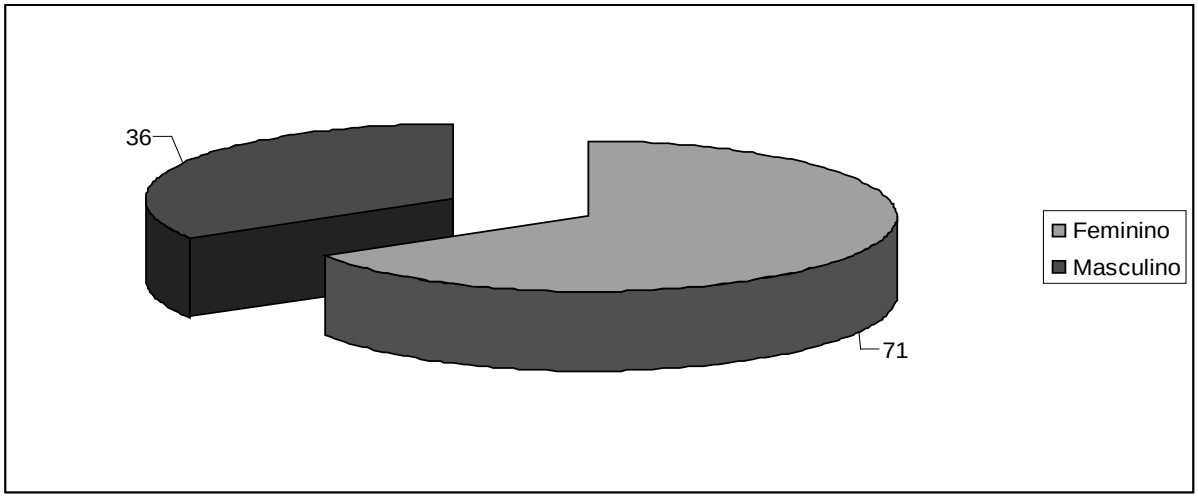


Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, o IPF possui um total de 120 trabalhadores fixos. Entretanto, em alguns projetos, o número de pessoas envolvidas nas atividades do Instituto aumenta. No convênio firmado com a Petrobras e a Federação Única dos Trabalhadores (FUP), no Projeto Mova-BR, por exemplo, o Instituto Paulo Freire chegou a contar com mais de mil docentes pelo Brasil. Em outro convênio, o denominado Talher Nacional (Educação Cidadã), esse número já chegou a 1.500 trabalhadores.

Referente ao gênero dos trabalhadores, a informação repassada pelo Instituto diz respeito somente aos trabalhadores com o vínculo fixo, sendo 36 homens (34%) e 71 mulheres (66%) (Gráfico 18). Assim, tal como no CECUP, no IPF também há a predominância feminina no quadro funcional.

Gráfico 18 — Trabalhadores do IPF divididos por sexo



Fonte: Dados da pesquisa.

Já em relação a áreas, equipes, cargos e funções, a coordenação repassou apenas os nomes de cargos e funções em que são divididos os trabalhadores, não mencionando o número de trabalhadores em cada cargo e/ou função, nem descriminando nível de ensino ou tempo de trabalho na ONG.

Segundo informação fornecida pela coordenação, o Instituto Paulo Freire conta com os seguintes cargos/funções[24]:

a) coordenadores: diretores, coordenadores de área, coordenadores de entidades mantidas, coordenadores de setores, coordenadores de projetos e coordenadores de escritório,
b) assistentes: assistentes pedagógicos, assistentes técnico-pedagógicos, assistentes financeiros, assistentes de comunicação, assistentes de editorial e assistentes de administração de rede;
c) auxiliares: auxiliares pedagógicos, auxiliares administrativos, auxiliares contábeis, auxiliares de escrita fiscal e auxiliar de escritório;
d) outros: alfabetizadores, contadores, analistas de comunicação, revisores, analistas de suporte, operadores de sistema de informática, educadores, recepcionistas júnior, recepcionistas plenos e analistas de gestão.

Além dos cargos e funções que foram apenas elencados, outros dados solicitados à ONG foram respondidos somente com a média. Foi informado que a remuneração dos trabalhadores do IPF é, em média, R$ 2.600,00 (pouco mais de quatro salários mínimos), enquanto que, em relação ao nível de ensino, 70% deles possuem nível superior. Já em relação à idade, os trabalhadores têm 34 anos, em média; e, em relação ao tempo de trabalho, a maioria encontra-se na organização há dois anos, aproximadamente.

[24] A divisão feita por coordenadores, assistentes, auxiliares e outros foi feita pela pesquisadora, a fim de facilitar a análise e comparação dos dados.

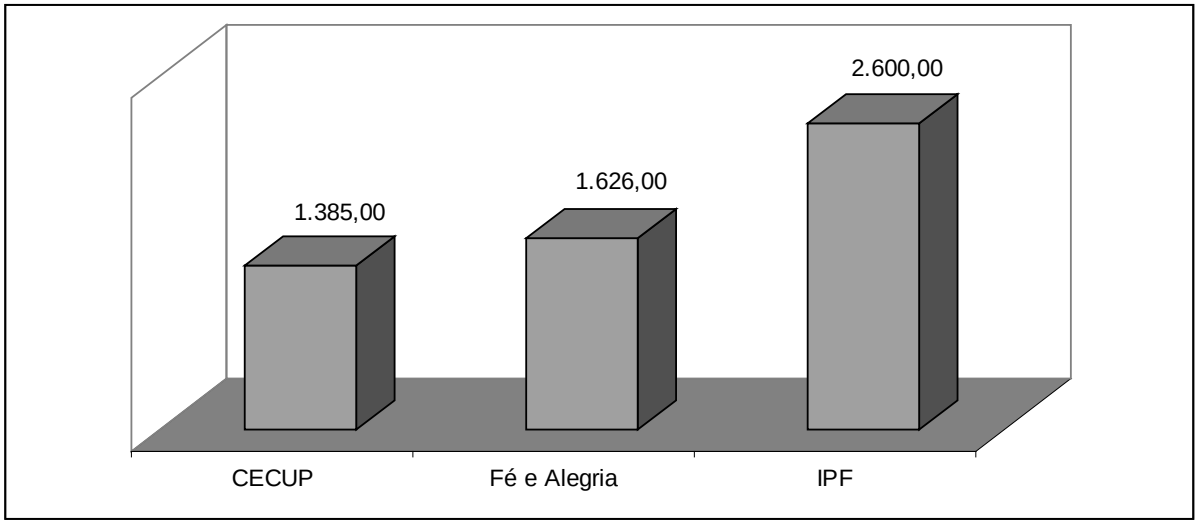
2.4.2 Análises Conjuntas das Três ONGs Pesquisadas

Nesta parte, serão analisados os dados fornecidos pelas três Organizações Não Governamentais pesquisadas e já apresentados na parte anterior. Porém, ao contrário daquela, a parte a partir daqui desenvolvida analisa as organizações de forma conjunta, sendo que os dados brutos foram transformados (em médias e percentuais) para que pudessem ser comparados entre si.

De forma geral, as três organizações estudadas apresentam características bem diferentes na sua composição, sobretudo, aquelas que dizem respeito ao número de trabalhadores. No entanto, ao transformar as informações fornecidas em médias e percentuais, também pode-se observar diversas semelhanças, as quais serão apontadas neste texto.

A começar, o Gráfico 19 mostra a média salarial dos trabalhadores de cada ONG. O Centro de Educação e Cultura Popular tem a menor média salarial, enquanto a maior média fica com o Instituto Paulo Freire. Assim, percebe-se que o valor médio do salário é mais alto conforme maior número de trabalhadores na ONG. A média salarial do Instituto Paulo Freire, é praticamente o dobro daquele recebido no CECUP e 37% mais alto do que o recebido na Fé e Alegria.

Gráfico 19 — Média salarial dos trabalhadores das três ONGs (R$)

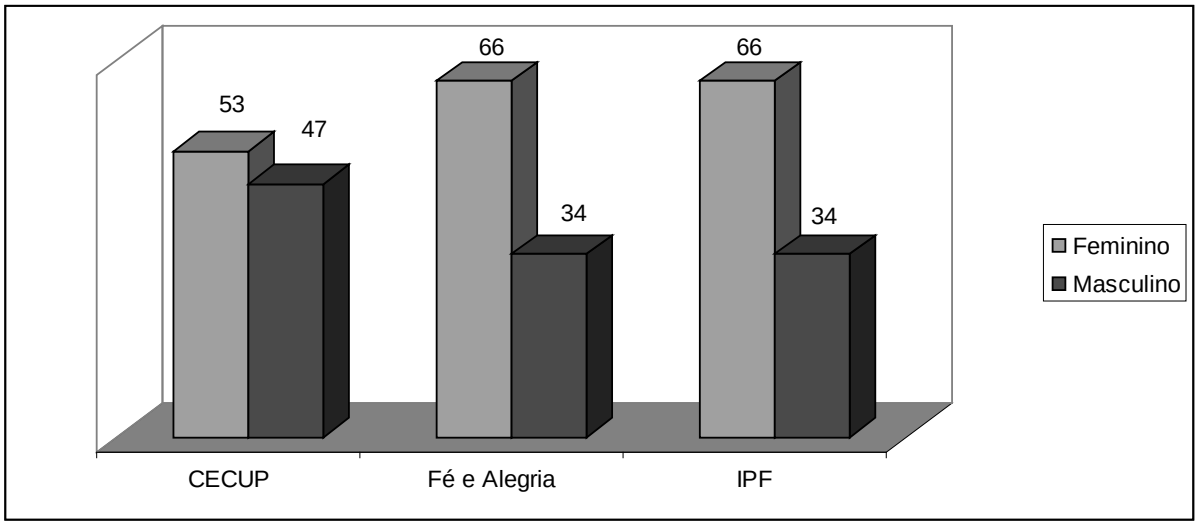


Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de as três ONGs apresentarem características bem diferentes nas suas composições, o perfil delas quanto ao gênero dos trabalhadores é bastante

parecido. Em todas elas, o quadro funcional é predominantemente do sexo feminino, sendo que na Fé e Alegria e no IPF, a diferença é de 32%, enquanto no CECUP é de 6% (Gráfico 20).

Gráfico 20 — Percentual de trabalhadores homens e trabalhadoras mulheres nas três ONGs

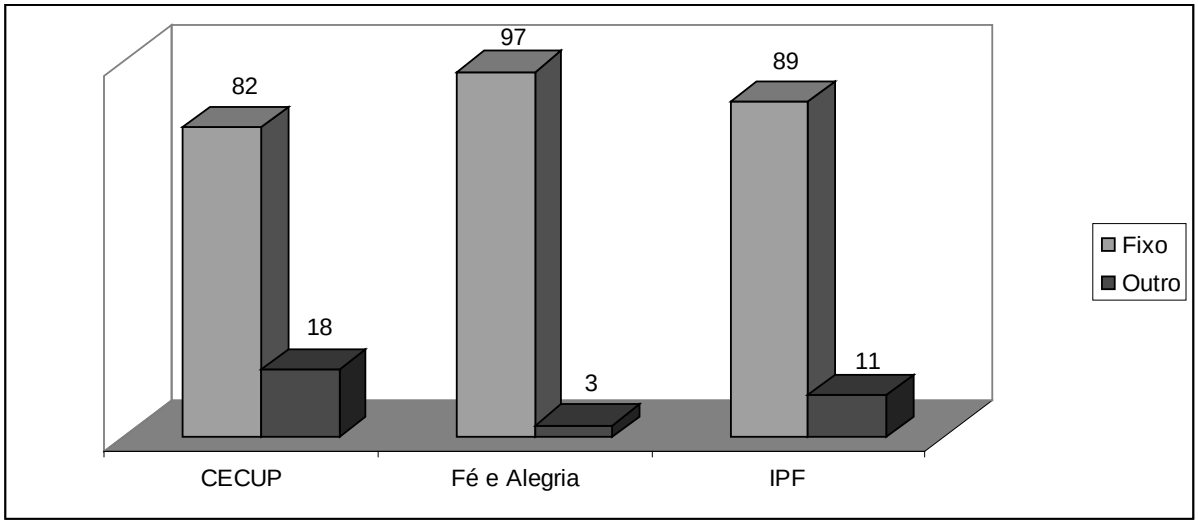


Fonte: Dados da pesquisa.

De forma geral, pode-se afirmar que tanto o CECUP, como a Fé e Alegria e o IPF se delineiam sob a mesma tendência. O gráfico anterior e os gráficos apresentados abaixo corroboram com esta afirmação.

Assim o é o Gráfico 21, que mostra a grande predominância do vínculo fixo que as ONGs têm com seus trabalhadores. O CECUP foi a organização analisada que relatou maior número de trabalhadores com outro tipo de vínculo (estagiárias, no caso), com índice de 18%; seguido pelo Instituto Paulo Freire, com 11% de seus trabalhadores tendo outros tipos de vínculos com a organização (não mencionados); e, por fim, a Fé e Alegria, com apenas 3% dos trabalhadores não sendo fixos (também estagiária).

Gráfico 21 — Percentual de trabalhadores com vínculo fixo e com outros tipos de vínculos nas três ONGs



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à forma de organização dos trabalhadores, embora a Fé e Alegria não tenha mencionado nenhuma divisão por setor, e o CECUP os divide em equipes, enquanto o IPF os separa em duas grandes áreas, diversos cargos aparecem nas três ONGs pesquisadas.

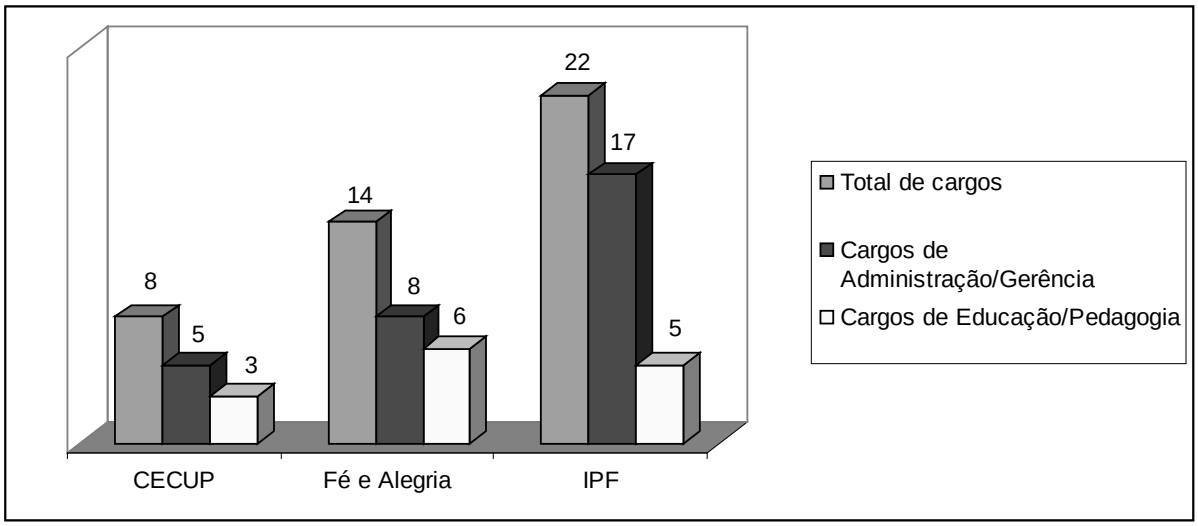
Os cargos de coordenação, como era de se esperar, foram citados pelas três organizações. Além disso, as três também citaram mais de um cargo deste tipo, com diferentes designações. Cargos de assistência também se repetiram nas três organizações, com várias designações; da mesma forma, todas possuem cargos relacionados aos serviços de informática.

As ONGs Fé e Alegria e Instituto Paulo Freire guardaram maior número de cargos em comum, com diversos profissionais de assistência social, auxiliares com diversas funções, assessores de diversos assuntos, educadores, pedagogos e secretários. Esta semelhança certamente se deve ao maior número de trabalhadores e também de cargos que as duas ONGs possuem, em relação ao pequeno número de trabalhadores do CECUP e, consequentemente, menor número de cargos.

No Gráfico 22, somou-se o número total de cargos e analisou-se os mesmos para dividi-los em duas categorias principais: cargos de administração/gerência, para aquelas funções de coordenação, finanças e outros cargos relacionados a funções de escritório; e cargos de educação/pedagogia, para aqueles direcionados às atividades educativas, pedagógicas e outras relacionadas a estes tipos de ações.

Seguindo o perfil que cada ONG vem demonstrando até aqui, o CECUP apresentou o menor número de cargos, sendo oito no total, cinco nos cargos de administração e gerência, e três nos cargos de educação/pedagogia; o Fé e Alegria totalizou 14 cargos, sendo oito de administração/gerência e seis de educação/pedagogia; para o IPF, por sua vez, os números foram 22, 17 e cinco, respectivamente.

Gráfico 22 — Total de cargos em cada ONG e divisão conforme seu tipo



Fonte: Dados da pesquisa.

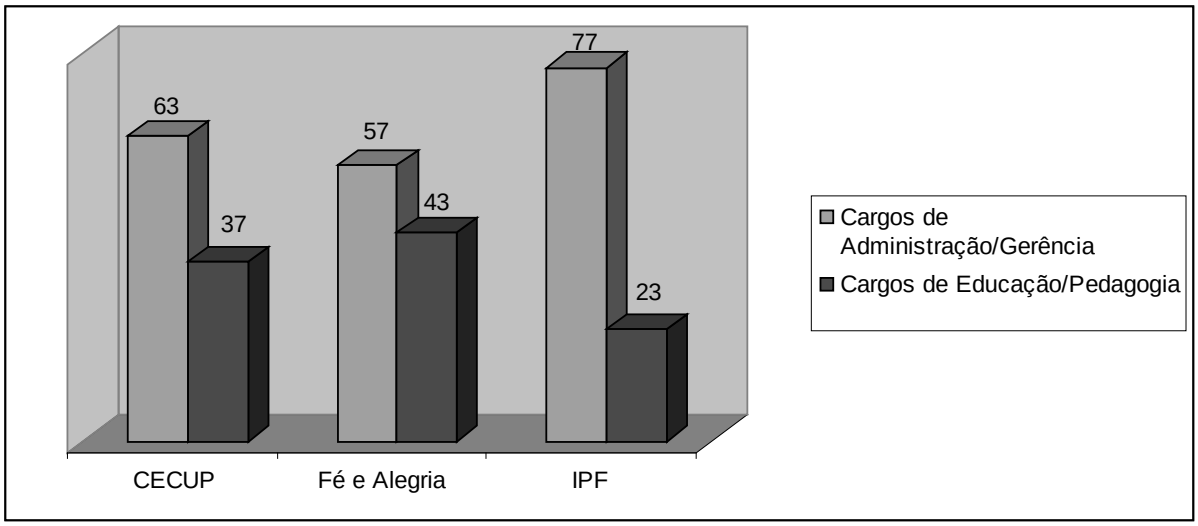
O Centro de Educação e Cultura Popular, devido ao seu pequeno número de trabalhadores e pequeno número de cargos, teve apenas três dos seus cargos relacionados às funções educacionais e pedagógicas. No entanto, chamou a atenção que, mesmo com seu foco de atuação e os tipos de ações que desenvolvem (e que o levaram a fazer parte desta pesquisa), a organização não tem nenhum cargo de educador ou pedagogo.

Tanto o recém citado CECUP, como a Fé e Alegria e o IPF apresentam maior número de cargos de administração/gerência do que de cargos de educação/pedagogia[25]. Porém, ao transformar os números em percentuais, como no Gráfico 23, percebe-se que a diferença entre os tipos de cargos, no Instituto Paulo Freire, é bem maior do que nas outras duas ONGs. No IPF, os cargos relacionados

[25] Cabe salientar que os dados dizem respeito ao número de cargos encontrados conforme informações passadas pelas ONGs. Como o IPF não descriminou quantos trabalhadores desempenham cada cargo, as análises se restringiram ao número de cargos, o qual, não necessariamente, reflete em um maior número de trabalhadores.

às funções administrativas e de gerência são 54% maiores, enquanto no CECUP e na Fé e Alegria esse percentual é de 26% e 14%.

Gráfico 23 — Percentual de cargos de administração/gerência e de cargos de educação/pedagogia em cada ONG



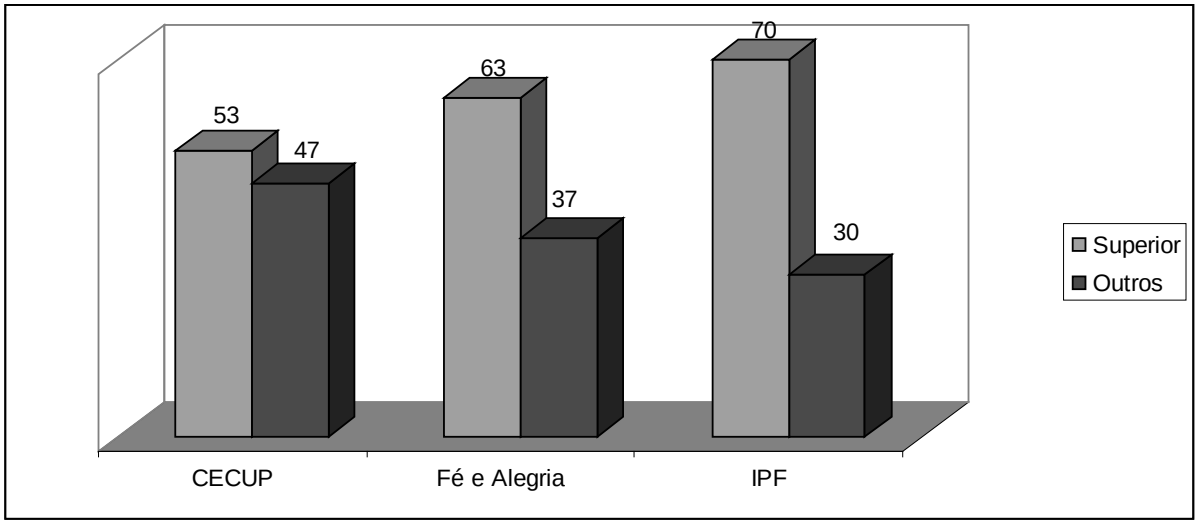
Fonte: Dados da pesquisa.

Já em relação ao nível de ensino das ONGs analisadas, as três apresentaram a mesma predominância do ensino superior, entretanto, nesta categoria, os valores tiveram maior variação.

Como mostra o Gráfico 24, o CECUP, a Fé e Alegria e o IPF têm maior número de trabalhadores com ensino superior do que com outros níveis de ensino (fundamental, médio e técnico, por exemplo). No entanto, no Centro de Educação e Cultura Popular, a diferença entre este nível de ensino e os demais é de apenas 6%, enquanto que na Fé e Alegria a diferença sobe para 26% e, no Instituto Paulo Freire, a diferença chega a 40%.

A partir destes dados, percebe-se que o aumento do nível de ensino dos funcionários segue o mesmo aumento do salário médio das ONGs, onde a menor média é do CECUP e a maior é a do IPF, o que pode justificar esta diferença entre as ONGs, uma vez que o trabalhador com ensino superior costuma ter uma remuneração mais alta do que aquele com outro nível de ensino e, como o Instituto Paulo Freire tem uma grande predominância de trabalhadores com ensino superior, a média salarial acaba sendo mais elevada.

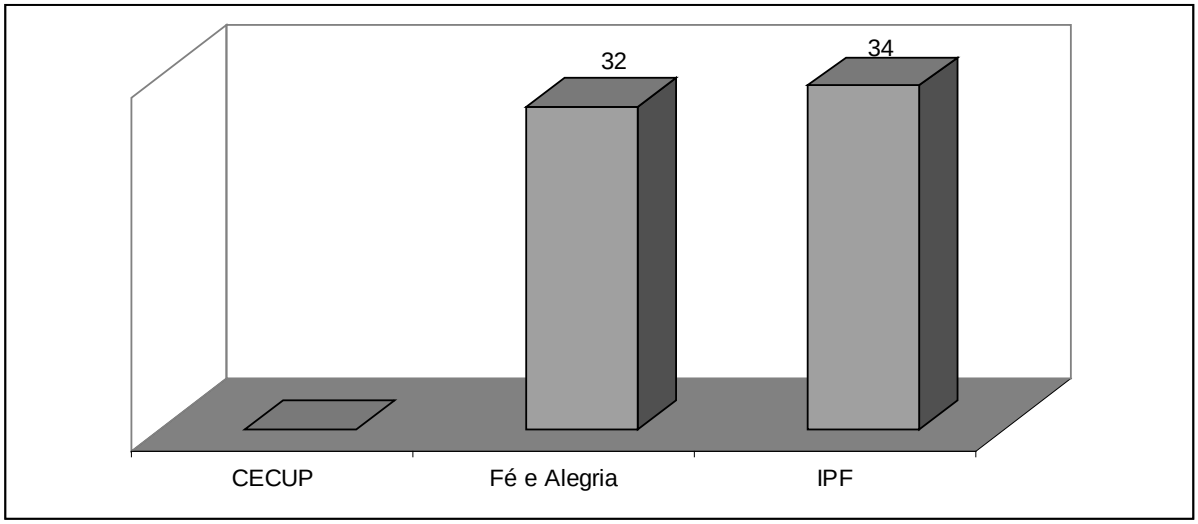
Gráfico 24 — Percentual de trabalhadores com nível de ensino superior e com outros níveis nas três ONGs



Fonte: Dados da pesquisa.

A média de idade dos trabalhadores também se assemelhou entre as ONGs. A diferença da média entre as organizações que responderam a esta questão foi de apenas dois anos de idade (ou variação de 6%), sendo de 32 anos a média na Fé e Alegria e de 34 anos no Instituto Paulo Freire (Gráfico 25).

Gráfico 25 — Média de idade dos trabalhadores das três ONGs (em anos)[26]



Fonte: Dados da pesquisa.

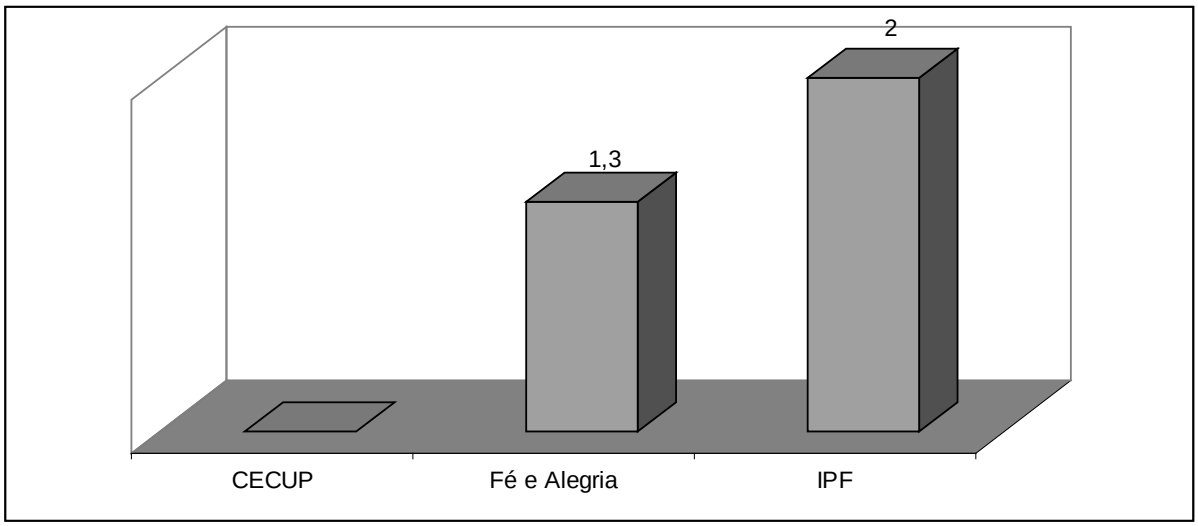
Já o tempo médio de trabalho variou um pouco mais entre as ONGs que forneceram esta informação. Na Fé e Alegria, a média foi de 1,3 anos; no IPF, a

[26] A média de idade dos trabalhadores do CECUP não é apresentada pois a coordenação não repassou dados que possibilitassem tal análise.

média mencionada foi de dois anos, apresentando, portanto, variação de sete meses ou de 35% entre elas.

Tal como o nível de ensino, a diferença de tempo médio de trabalho dos trabalhadores do IPF também pode justificar a maior média salarial (Gráfico 26).

Gráfico 26 — Média de tempo de trabalho dos trabalhadores das três ONGs (em anos)[27]



Fonte: Dados da pesquisa.

2.5 SUJEITOS DAS PERCUSSÕES

Ao todo, foram entrevistadas 28 pessoas envolvidas com as ONGs pesquisadas. Destas, 17 são sujeitos que atuam ou atuaram nas ONGs, desenvolvendo atividades, participando de projetos, etc., com ou sem vínculo fixo; e 11 são sujeitos que participam ou participaram de programas, projetos e/ou atividades desenvolvidas nas ONGs.

Dos 17 sujeitos entrevistados que atuam ou atuaram nas ONGs, nove pertencem ao CECUP, dois ao IPF e seis à Fé e Alegria. Suas idades, funções, tempo de atuação e formação acadêmica podem ser visualizados no Quadro 1.

[27] A média de tempo de trabalho dos trabalhadores do CECUP não é apresentada pois a coordenação não repassou dados que possibilitassem tal análise.

Quadro 1 — Caracterização dos sujeitos de pesquisa que atuam ou atuaram nas ONGs

Sujeitos	**Idade** (anos)	**Função**	**Tempo de atuação**	**Formação**
SA1MCECUP	<50	Coordenador	10 anos	Superior completo
SA2FCECUP	<50	Coordenadora	10 anos	Superior completo
SA3MCECUP	<60	Ex-diretor geral, fundador	26 anos	Superior completo
SA4MCECUP	30	Pedagogo	6 anos	Superior incompleto
SA5MCECUP	<40	Coordenador	10 anos	Ensino médio
SA6FCECUP	27	Professora/Escola Comunitária	3 anos	Superior incompleto
SA7FCECUP	24	Professora/Escola Comunitária	2 anos	Superior incompleto
SA8MCECUP	21	Professor/Programa Segundo Tempo	1 ano	Ensino fundamental incompleto
SA9MCECUP	36	Professor/Programa Segundo Tempo	2 anos	Superior incompleto
SA1MIPF	<60	Ex-diretor, fundador	20 anos	Superior completo
SA2MIPF	<50	Coordenador	16 anos	Superior completo
SA1MFÉ&ALEGRIA	43	Coordenador	1 ano	Superior completo
SA2FFÉ&ALEGRIA	34	Assessora pedagógica	2 anos	Superior completo
SA3FFÉ&ALEGRIA	29	Educadora Social	1 ano	Superior completo
SA4MFÉ&ALEGRIA	30	Educador Social	3 meses	Superior completo
SA5FFÉ&ALEGRIA	28	Educadora Social de Rua	3 anos	Superior completo
SA6MFÉ&ALEGRIA	43	Educador Social de Rua	4 anos	Superior completo

Fonte: Dados da pesquisa.

Como é possível observar, à exceção de seis sujeitos (pertencentes ao CECUP) o restante possui formação de nível superior completo na área da educação.

Também pode-se perceber que o tempo de atuação dos sujeitos nas ONGs CECUP e IPF foram longos, assim como a idade dos entrevistados também foi

elevada; enquanto que, na Fé e Alegria, tanto o tempo de atuação como a idade dos sujeitos tiveram números mais baixos.

O CECUP, talvez por ser a ONG mais antiga da pesquisa, teve o entrevistado com maior tempo de atuação, o ex-diretor geral e fundador, com 26 anos de atuação na organização.

A seguir, também é significativo o tempo de atuação de um dos entrevistados do IPF, com mesma função (ex-diretor geral e fundador), com 20 anos atuando na ONG e com mais de 60 anos de idade. O outro entrevistado do Instituto também atua por longo tempo, somando 16 anos e estando no cargo de coordenador. Cabe ressaltar que, tanto o tempo de atuação como a idade dos sujeitos entrevistados que atuam ou atuaram no IPF não reflete o panorama do Instituto, uma vez que seus trabalhadores apresentam média de idade de 34 anos e tempo de atuação médio de dois anos.

Já a ONG Fé e Alegria, possivelmente devido ao fato de ser a ONG (filial Porto Alegre) com criação mais recente, teve seu quadro representado por entrevistados que atuam ou atuaram por um tempo relativamente curto na ONG (comparado às outras duas ONGs) e com idades mais baixas, o que reflete um panorama mais próximo à realidade atual da organização, que possui trabalhadores com média de 32 anos e com tempo de atuação médio de 1,3 anos.

Por outro lado, a Fé e Alegria foi a ONG que propiciou entrevista com dois sujeitos que participam de programas desenvolvidos pela ONG há mais tempo, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 — Caracterização dos sujeitos de pesquisa participantes em programas desenvolvidos pelas ONGs investigadas

Sujeitos	**Idade** (anos)	**Função**	**Tempo de atuação**	**Formação**
SP1FCECUP	16	Estudante/radialista	2 anos	Ensino médio incompleto
SP2MCECUP	17	Estudante/radialista	1 ano	Ensino médio incompleto
SP3FCECUP	16	Estudante/ radialista	1 ano	Ensino médio incompleto
SP4MCECUP	15	Estudante	1 ano	Ensino médio incompleto
SP5MCECUP	17	Estudante	6 meses	Ensino fundamental incompleto
SP1MIPF	53	Estudante	3 meses	Ensino fundamental incompleto
SP2FIPF	37	Estudante	3 meses	Ensino fundamental incompleto
SP1MFE&ALEGRIA	15	Estudante	1 ano	Ensino fundamental incompleto
SP2FFÉ&ALEGRIA	17	Estudante	1 ano	Ensino fundamental incompleto
SP3MFÉ&ALEGRIA	75	Aposentado	5 anos	Ensino fundamental incompleto
SP4FFÉ&ALEGRIA	78	Aposentada	5 anos	Ensino fundamental incompleto

Fonte: Dados da pesquisa.

Foram realizadas 11 entrevistas com sujeitos que participam ou participaram de atividades, programas e/ou projetos desenvolvidos pelas ONGs pesquisadas, sendo cinco sujeitos do CECUP, dois do IPF e quatro da Fé e Alegria.

Assim como no quadro acima, também é possível identificar um padrão na formação dos sujeitos. Só que, ao contrário dos sujeitos atuantes, que possuíam formação superior completa, os sujeitos participantes possuem, em sua maioria, ensino fundamental incompleto. Mais especificamente, são sete sujeitos com ensino fundamental incompleto e quatro com ensino médio incompleto.

A maioria dos sujeitos atendidos pelas ONGs pesquisadas é estudante e apresenta uma média de idade na faixa entre 15 a 17 anos.

Do CECUP, foram entrevistados cinco sujeitos. À exceção de um deles, todos participam das atividades da ONG há pelo menos um ano, assim como na Fé e Alegria, onde dois entrevistados participam há um ano e dois participam há cinco anos. Já no IPF, onde foram entrevistados apenas dois sujeitos, ambos participam da ONG há apenas três meses, pois são educandos que se alfabetizaram pelo Programa MOVA-Brasil.

2.6 MÉTODO, PROCEDIMENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO

O processo investigativo pode ser analogamente comparado ao ato de percussão musical, cujos instrumentos que usamos e sua combinação podiam ou não evidenciar diferentes sonoridades, dependendo da nossa escolha e combinação.

Escolha e combinação dependem do método de investigação. E, na verdade, não é preciso escrever páginas e páginas para caracterizar o método de pesquisa. O método, na verdade, está em cada página escrita de uma tese e demais trabalhos científicos. É a batida da percussão. Onde e como batemos mais alto ou mais baixo, já expressa o método que acreditamos. Pois, como diria Marx (1979), é a vida que determina a consciência e não seu inverso.

Mas talvez hoje, em tempos em que a academia tendência a afirmar o ***pós-tudo***, é necessário escrever algumas linhas a respeito daquilo que delineia o método, as categorias metodológicas. Estas são fundamentais, pois justificam o que elegemos estar ou não na tese e, sobretudo, como fizemos a construção do *corpus* da pesquisa.

Poderíamos afirmar que esta investigação apoia-se na abordagem teórico-metodológica no materialismo histórico dialético, que a dialética é o método e, então, escrever o que é dialética. Pensamos que isto não ajudaria o leitor que desconhece o método e suas características. E, para quem conhece, seriam páginas enfadonhas...

Então, optamos em escrever como as categorias delinearam o percurso e o instrumental metodológico. Embora, como já foi dito, das páginas que iniciam-se na introdução e caminham até a conclusão, as categorias metodológicas configuram sua estrutura, forma e conteúdo.

Iniciamos, então, arguindo que, anterior ao trabalho de campo, foi necessário conhecermos as teorias e espectros de visão acerca das ONGs em geral, e sua atuação educacional que a academia vem produzindo. Tendo feito este resgate, foi possível compreender a articulação das ONGs brasileiras na perspectiva de conjuntura de desenvolvimento socioeconômico, dos anos 1950, com o nacional desenvolvimentismo e o nacional popular à implementação de ajuda internacional,

consolidados com o projeto neoliberal. Período este que compreende também o desenvolvimento do pensamento de Paulo Freire, que se encerra em 1997 com seu falecimento. É a categoria **historicidade** que permite o confronto entre o passado e o presente, a fim de captarmos o movimento do real.

O real, para nós, é sempre histórico. Portanto, a categoria **totalidade** é o nosso instrumento de raciocínio a fim de tornar possível a visão de conjunto, baseada na historicidade dos fatos sociais. O que implica duplo empenho: captar a influência da totalidade sobre a formação material investigada e investigar como essa formação material interatua com a conjuntura que o afeta e influência na totalidade. Considerando sempre que os sujeitos e os fatos sociais são e, ao mesmo, tempo não são, ou seja, a **contradição** que os move também é preciso ser captada.

O caráter genético-dinâmico da totalidade, evidenciado por Kosik (1989, p. 50), de que “o todo se cria a si mesmo na interação das partes” é um argumento que nos alerta do perigo das banalizações acerca do conceito de totalidade quando as mesmas reduzem esta apenas à instância das relações das partes com o todo, obscurecendo a própria compreensão da gênese do próprio todo.

Indissociada com as demais categorias já apresentadas e sua importância no desenvolvimento do percurso, compreendemos que outra categoria metodológica fundamental é a relação entre a teoria e a práxis. Pois, concordando com Boron (2007, p. 49), é preciso reconstruir, no marxismo ocidental, o nexo teoria e prática política, entre reflexão teórica e insurgência popular, como “almejamos contribuir na recuperação do extravio “ocidental”.

É na práxis que se situa a possibilidade de destruição do mundo, da pseudoconcreticidade, nas palavras de Kosik (1989, p. 202): “[...] na obra e na criação humana – como um processo ontocriativo – é que se manifesta a realidade e de certo modo se realiza o acesso à realidade”.

Por instrumentos de percussão nessa investigação entendemos as possibilidades metodológicas que utilizamos para produzir as diferentes sonoridades junto aos sujeitos participantes desta pesquisa. Sendo estes, a observação sistemática, formulário sobre o perfil dos sujeitos de pesquisa, aqui incluso os sujeitos que atuam nas ONGs (Apêndice E), entrevistas semiestruturadas (Apêndices A, B, C e D) com gravação de áudio, levantamento documental e bibliográfico.

Um dos instrumentos de percussão, a chamada entrevista semiestruturada, aqui designando entrevista com roteiro definido em função do foco da pesquisa e na mediação investigador-entrevistado, e seria o que Triviños (1987) chamaria de perguntas básicas que se apoiam em teorias que se relacionam ao tema de pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram todas realizadas in lócus e gravadas em áudio. Entretanto, novas questões surgiram ao longo da entrevista, questões estas realizadas tanto por parte da pesquisadora quanto do sujeito entrevistado.

Ressalta-se que todos os sujeitos participantes desta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F), que autoriza a pesquisadora a utilizar as informações e imagens apenas para fins científicos.

Os formulários sobre o perfil dos sujeitos e das ONGs foram enviados por email e reenviados com os dados solicitados, visto que seria necessário algum tempo para a sistematização dos dados pelos coordenadores(as) das ONGs.

Durante as visitas junto às ONGs investigadas, também foram obtidas as seguintes fontes de análise documental: diário de campo, folhetos, vídeos, folders e publicações institucionais.

Além dos dados obtidos citados acima, também compuseram as fontes de análise os *blogs* e sites das instituições investigadas.

Ao longo de mais de um ano de pesquisa de campo (de setembro de 2010 a janeiro de 2012), foram transcritas, na íntegra, as entrevistas realizadas. Após a **transcrição,** passamos para o questionamento: “Como organizaríamos estes materiais textuais? Como trataríamos esses sons?”.

Optamos pela técnica de análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011, p. 48), cuja definição consiste em:

> Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Da definição acima, podemos compreender que é uma técnica compatibilizada com o método da investigação, pois “o conjunto das condições de produção constitui o campo das determinações dos textos” (BARDIN, 2011, p. 46).

Inicialmente, foi realizada **leitura preliminar** do corpus da investigação. Momento em que foram eleitos trechos, tanto de entrevistas transcritas quanto de outras fontes da pesquisa para a análise da trajetória histórica das instituições investigadas, o que permitiu a primeira impressão da atuação das ONGs e sua relação com o legado freireano. Embora saibamos que a leitura das instituições investigadas tenha iniciado no princípio do próprio processo de construção do corpus, essa foi a primeira vez que foi possível ter uma visão geral do material a ser analisado. Essa fase, então, possibilitou a escolha dos documentos a serem analisados.

Na fase seguinte, a de **exploração do material**, foi realizada a **codificação dos sujeitos de pesquisa** (unidades de registro) e as **unidades de contexto significativas** para a análise e condizentes com os objetivos da pesquisa. De certa forma, esta etapa correspondeu ao recorte do material que foi analisado.

A **codificação** dos sujeitos de pesquisa ocorreu da seguinte forma (e, além de visar a organização do material, aponta também a garantia do anonimato): foram identificados os sujeitos de pesquisa com a letra SA (sujeito atuante em ONG) e SP (sujeito participante de algum programa de alguma ONG), seguida da letra M ou F (masculino ou feminino), acompanhada da sigla da ONG atuante (CECUP, Fé e Alegria ou IPF). Exemplificando, SAMCECUP, significa um sujeito que atua de forma permanente na ONG CECUP do sexo masculino.

Ainda na etapa de codificação, foram agrupadas as falas segundo o código acima referido.

A próxima etapa correspondeu à categorização das mensagens contidas nas unidades de contexto selecionadas.

Dentre as inúmeras possibilidades analíticas, optamos pela realização da análise temática, características associadas ao tema geral e análise sequencial. Entendendo o tema, enquanto “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2011, p.135).

O processo de **categorização** empregou a classificação analógica e progressiva dos elementos. O que é denominado por Bardin (2011) de procedimento por “acervo”, o que significa que cada categoria somente tem definido seu título conceitual no final da operação, ou seja, emerge da análise do próprio conteúdo e contexto.

A próxima fase da análise de conteúdo consistiu no **tratamento e interpretação dos resultados**, ou seja, o retorno ao referencial teórico compondo os sentidos, da interpretação e da análise. É a hora de pensar quem são os autores principais, guias na investigação. Obviamente, o pensamento de Paulo Freire é central, mas não é único. Freire sempre dialogou com muitos autores, e suas raízes, muitas vezes, são visitadas novamente nesta investigação. Há um conceito central, neste trabalho, a hegemonia, que nos fundamentamos em Freire, mas entendendo que suas raízes estão no pensamento de Antônio Gramsci. Para entender as ONGs hoje, pautamos na literatura produzida principalmente pelas análises realizadas por Carlos Montaño.

NOTAS QUE COMPÕEM OS ACORDES TEÓRICOS

3 ‘NOTA’ AÇÕES SOBRE O TERMO ‘PRÁTICAS EDUCATIVAS’

Numa primeira aproximação ao enunciado ‘práticas educativas’ — objeto de nossa investigação — procuramos, então, nos deter na escolha da opção por este ao invés de 'práticas pedagógicas', ou outros tantos termos utilizados no campo educacional para designar a situação educativa, tanto em âmbito formal como não-formal.

Nos propomos, então, a pensar primeiramente a designação 'educativa'. Etimologicamente, surgiu no século XVII e é oriunda do verbo latim *educare*, formada pelo prevérbio 'e' e o verbo ‘ducare’. A partícula prepositiva 'e' significa um movimento para fora, exportar, o qual, agregado ao radical ‘ducare’, significa ‘conduzir para fora’. Além disso, a palavra educação pode, também, ter sua origem do verbo e*dúcere,* significando extrair ou 'tirar de dentro para fora' (MARTINS, 2005).

Assim, seja o termo educação proveniente de e*dúcere* ou de e*ducare*, a relação educador(a)/educando(a) é deslocada para um dos polos, ou seja, cabe ou ao/a educando(a) ou ao/a educador(a) a iniciativa e condução do processo de aprender. A educação procedente de e*ducare* ou *edúcere*, concordando com Romão (2008), teria, então, uma conotação atribuída à Paulo Freire como bancária.

Desta forma, a designação 'educativa' é originária tanto do termo *ducare* quanto do termo *dúcere*, visto que ela carrega o significado destes. Juntando a isto, temos o sufixo 'tivo' que qualifica o adjetivo através da noção veiculada pelo verbo base.

Nesse sentido, compreendemos uma das razões pela qual Paulo Freire não escreveu ‘Educação do Oprimido’, nem ‘Educação da Esperança’, etc.

A opção de Freire em utilizar o termo 'prática educativa', enquanto dimensão necessária à prática social, acrescida de 'progressista’ ou ‘neoliberal', revela sua coerência teórico/prática com o projeto de sociedade defendido e com os pressupostos contidos em sua teorização.

Por isto, é coerente na obra de Freire o uso da expressão ‘prática educativa’, a qual é associada sempre a mais um adjetivo, se tornando ‘prática educativa

progressista’. Isto impede o ato se tornar abstrato, não pelo fato de a ‘prática’ ser um substantivo abstrato, mas por ser a expressão ‘prática educativa’ carente de um adjetivo que a qualifique, tendo, além disso, a função de negar outras práticas e delimitar a prática educativa progressista. Outrossim, Freire também não a desconsideração como dimensão da prática social, a qual, historicamente, está dinamicamente relacionada: a) à luta pela produção; b) aos conflitos de classe; e c) à atividade criadora, a educação (FREIRE, 1978, p. 100).

Se utilizássemos a expressão 'práticas pedagógicas[28]', considerando o sentido de resgate paidético da civilização grega no período helênico e ressignificado por Freire, ao propor como título de suas obras 'pedagogias' como 'processo civilizatório', poderíamos gerar ambiguidades conceituais e dificuldades de determinação de uma situação concreta de análise.

O lexema 'pedagogia', na língua portuguesa, surge no século XV, provindo, primeiramente, do grego *paidagôgia* e, no século XIV, do latim *paedagogia*. Ele foi inicialmente concebido em sentido restrito, como formação da infância pelos atenienses no século V a.C. e, ao longo dos anos, surge a paideia do homem adulto, passando a constituir significado mais amplo e conjecturando a formação do homem grego ou *bildung*[29], quando o homem passa a ganhar uma nova valoração (JAEGER, 2003).

Desta forma, concorda-se com Romão (2008) que Paulo Freire intentou resgatar o significado mais totalizante que os gregos (humanização necessária via cultura), a partir do século V a.C., conferiram ao termo 'paideia' enquanto processo civilizatório. Desde os sofistas e, posteriormente, com Sócrates, Platão, Aristóteles, dentre outros, o conceito de educação passa a ser questionado e considerado questão filosófica. Na contemporaneidade, esse vocábulo apresenta-se um tanto esvaziado de sentido e significado, no mar de múltiplas inquietações teóricas, as quais colocam o acento ora na reflexão sistemática sobre a educação, ora na redução de ciência do processo educativo e, na maioria das vezes, prestando serviço à perpetuação das injustiças sociais.

---

[28] Aqui, então, reside uma consideração, pois vivemos um momento histórico em que conceitos não esgotados vêm sendo propostos por correntes teóricas que reivindicam substituição. Ao utilizar o conceito pedagogia, o pedagógico (a) deve ser de modo responsável, visto que há um movimento teórico reivindicando a substituição de pedagogia por andragogia, no âmbito da educação de jovens e adultos.

[29] Termo alemão, designado por Jaeger (2003), atribuído no sentido de construção, formação.

Nesse mesmo espaço dialético, insere-se a pedagogia crítica de Paulo Freire, o qual ressignificou essa expressão ao pensar a pedagogia na relação prática e ciência, como eixo suleador da reflexão crítica e ação no/com o mundo, ressignificando — na essência paidética — a pedagogia como denúncia, e defendendo outro projeto de sociedade, ao propor a concepção de educação como ação cultural, enquanto realização coletiva.

Dizendo de outra forma, entendemos que há diferença entre prática educativa e prática pedagógica na obra freireana. A primeira seria toda a ação cultural sistematizada que incide na estrutura social, ora para mantê-la, ora para transformá-la.

Assim, a prática pedagógica é entendida, nesta investigação, como estudo sobre a educação e reflexão sistemática sobre as práticas educativas investigadas. Afinal, o que caracteriza uma investigação educacional, como dizia Sacristán (1978, p. 165-166) é o fato de ela ir “perseguindo a sombra que ela mesma tem que ir criando”.

Precisamos também pensar como chegaremos a determinar que esta ou aquela é uma prática educativa e, assim, procedermos à construção do nosso corpus de investigação? Apoiando-nos em Freire (1993), podemos afirmar que toda a prática educativa, independente da conotação a ela atribuída, implicando nos seguintes pressupostos: a) a presença de educandos e educadores; b) os objetos de conhecimento, os conteúdos que a serem apreendidos por ambos para que possam ser aprendidos; c) a diretividade da ação, ou seja, os objetivos a que se orienta e destina a prática educativa; e d) métodos e processos, recursos didáticos coerentes com o projeto pedagógico.

Se toda a prática é ação e também conceito elaborado no mundo material, cujo qual a consciência é capaz de refletir acerca dessa realidade instaurada, é realidade sempre material. Significa afirmar, ainda, que toda a prática educativa implica sempre em uma teoria posta em prática, cujas questões centrais residem no objeto a ser conhecido e no método de conhecer.

Assumimos, assim, a diretividade como categoria que distinguirá uma prática educativa dentre outras. Freire (1993, p. 41), apoiado em John Locke (1978) para fundamentar seu argumento da valoração humana, centra-se nas qualidades terciárias, as características que produzem mudanças em outros objetos que podem

ou não ser percebidas, afinal “valores são vistas de ângulos diferentes, em função de interesses de classes ou de grupos”.

Compreendendo a prática educativa enquanto dimensão da prática social, cujo cenário é de luta pela produção e conflitos de classes — elementos presentes em toda situação educativa descritos acima —, a forma e o conteúdo da ação educativa dependem do modo de ver a verdade, “a dos dominantes e a dos dominados” (FREIRE, 1993, p. 41), gerando não apenas rearranjos diferentes entre os elementos fundamentais de toda situação educativa, mas também antagônicos.

Desta forma, as anotações textuais presentes aqui e, portanto, nesse mundo pronto para nos confundir, se fizeram necessárias enquanto esclarecimentos acerca da opção pela expressão 'práticas educativas'. Primeiramente, enquanto termo flexível, esta denominação do objeto investigado nos permite, ao considerarmos os apontamentos acima, não determinarmos de saída a síntese de nossa investigação e, em segundo lugar, pela possibilidade de determinar elementos comuns em toda prática educativa, delimitando, dessa forma, situações que se caracterizaram como prática educativa contra-hegemônica ou não.

4 ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS: (in)definições, percursos histórico e paradoxos

Neste capítulo, propomos conjecturar acerca da gênese e evolução do fenômeno ONG a partir da conjuntura norteada pelas mudanças ocorridas no Estado a partir da Segunda Guerra Mundial, tendo como destaque a realidade nacional. Perpassando a escritura pela (in)definição e percurso histórico das ONGs brasileiras e investigadas ao longo da história a fim de identificar as principais contradições existentes. Visto que, desde o início da escritura, assinalamos tanto a presença de ONGs, representando a renovada face do neoliberalismo — a Terceira Via —, quanto, de outro lado, podem ser importantes aparelhos propulsores junto aos movimentos sociais na ação contra-hegemônica.

4.1 (IN)DEFININDO AS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS

Poderíamos iniciar afirmando que não é possível definir o que é uma ONG. Isto, visto que o termo ONG foi importado e que abrange uma multiplicidade de significados no meio científico e também constitui um conceito bastante utilizado como sinônimo de sociedade civil e terceiro setor, o que não concordamos, cujas razões abordaremos mais adiante, no item 4.2. Então, entendemos que é preciso realizar uma reflexão acerca deste termo e as relações com outros termos operacionais, como terceiro setor e sociedade civil, uma vez que constituem também os conceitos utilizados nessa investigação. E, assim, clarificar as lentes que nos orientam a natureza desta pesquisa.

Iniciamos pela origem e significados da expressão Organização Não Governamental, tanto no contexto científico quanto no uso corrente da língua. A primeira corresponde a um termo recente que vem ser reconhecido pelos filólogos e, desde então, passa a constar recentemente nos dicionários da língua portuguesa. Quanto à segunda, o Novo Dicionário Aurélio (HOLANDA, 2009, p. 79), define:

> Qualquer organização que não integra o Estado nem está diretamente ligada ao Governo, e cujas atividades, de natureza não empresarial, estão voltadas para a esfera pública, esp. a prestação de serviços considerados relevantes para o desenvolvimento social. 2. Designação genérica das entidades jurídicas de caráter privado, sem fins lucrativos, e voltadas para questões tais como movimentos populares, ecologia, políticas de saúde, direitos humanos, população de rua, minorias, etc.; seu propósito básico é o exercício da cidadania e da autonomia dos grupos que compõem a sociedade.

As ONGs abrangem inúmeras conceituações, como veremos abaixo:

> ONGs seriam alternativas da moda ao sistema que podem, no caos, ser positivas ou negativas, humanitárias ou desumanas. Seriam também novo formato de atuação social tendendo ao cinzento, característico dos tempos do esvaziamento do estado nacional. Mas esses exemplos – onde a fluidez literal da designação ONG presta-se a usá-la como espécie de bode expiatório em debates atuais mais amplos – são apenas sintomas de confusões semânticas mais sutis (LANDIM, 2002, p. 21).

> 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 trajetórias institucionais e pelos termos dos seus estatutos (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS, 2010, p. 1).·.

Se nos detivermos nas definições acima, logo poderemos constatar que as conceituações admitem uma polissemia de significados para o termo.

Diversos autores de variadas áreas do conhecimento atribuem diferentes motivos à polissemia do termo ONG. Motivos esses, como o tipo de organizações, que incluem a natureza interdisciplinar e abordam o termo e a variedade cronológica de criação destas organizações que nasceram em diferentes épocas.

Até juridicamente são indefiníveis enquanto ONGs. De acordo com o Código Civil Brasileiro (BRASIL, 2002), as Organizações Não Governamentais situam-se no universo conhecidas por Entidades da Sociedade Civil sem Fins Lucrativos (ESFLs), são entidades de natureza privada sem fins lucrativos e serão sempre denominadas associações ou fundações[30]. Dentro das associações, estão contempladas as

[30] Conforme disposto no Código Civil, art. 62: “Para criar uma fundação, o seu instituidor fará por escritura pública ou testamento, dotação especial de bens livres, especificando o fim a que se destina,e declarando, se quiser, a maneira de administrá-la. Parágrafo único: A fundação somente poderá constituir-se para fins religiosos, morais, culturais ou de assistência” (BRASIL, 2002).

entidades que se autodenominam institutos, como, por exemplo, a ONG Instituto Paulo Freire.

Há teóricos que atribuem a dificuldade de conceituação devido à grande disparidade como tamanho, volume de recursos, campo de atuação, orientação ideológica etc., as diferenças de cultura política e o país onde estão situadas (TREVISOL, 1998). Já Landim (1998) fala da dificuldade atribuindo a diversidade do discurso ideológico dos diversos atores sociais envolvidos nas ONGs.

Resultante da dificuldade de definir o que é ONG. Vários autores têm desenvolvido classificações e tipologias para auxiliar os estudos do fenômeno ONG. Vejamos de modo sucinto as contribuições de Gohn (2000) e Scherer-Warren (1994)

Gohn (2000) identifica quatro tipos de ONGs: caritativas, desenvolvimentistas, ambientalistas e cidadãs.

Segundo a autora supracitada, as ONGs caritativas trabalham na linha do assistencialismo, atuando nas temáticas voltadas ao atendimento da criança, da mulher e do idoso.

As ONGs denominadas desenvolvimentistas teriam origem na proposta de desenvolvimento autossustentável, trabalhando no espaço urbano em áreas indígenas, barragens, reservas ecológicas e economia solidária, bem como, em redes articuladas à esfera mundial.

Já as ONGs ambientalistas, segundo a autora seriam aquelas cujos trabalhos centram-se no enfoque ecológico através de trabalhos de estudos e diagnósticos. Também como as ONGs desenvolvimentistas, trabalham sob o paradigma do desenvolvimento autossustentável e na busca da cooperação internacional.

Quanto às ONGs cidadãs, estas teriam origem no campo dos movimentos sociais, enquanto agente do processo de democratização brasileira. Seu papel central situa-se na reivindicação dos direitos sociais e políticas públicas. Sua atuação se dá através de redes de solidariedade e participação de programas sociais.

Dentro, especialmente, desta última tipologia de ONGs, mais expressamente alegando o caráter de emancipação social e uma certa característica comum como o utopia democrática, conforme defende Scherer-Warren (1994), é possível vislumbrar quatro tipificações de ONGs: neomarxistas, neoanarquistas, teologia da libertação e articulistas.

Sendo que defende que as neomarxistas têm seu enfoque voltado na educação da classe dos trabalhadores, através da formação das lideranças políticas, atuando na assessoria aos sindicatos, partidos e movimentos populares.

Já as neoanarquistas se embaraçam com os movimentos sociais ao prestar assessoria. Seu campo de atuação situa-se no poder local e formação de base.

Agora, as ONGs vinculadas à Teologia da Libertação têm seus fundamentos pautados na ética cristã e no marxismo. Por sua vez, valorizam o saber popular e atuam nas entidades vinculadas a pastoral da Igreja católica.

Quanto às ONGs articulistas, trabalham enquanto mediadoras dos movimentos sociais e seu debate com o Estado. Atuam em Conselhos, Seminários, Fóruns e, dentre outros mecanismos de participação, buscam a ampliação da democracia, através da consolidação de espaços populares de debate na sociedade.

Na realidade, foram apresentadas apenas duas versões de tipificações de ONGs, mas existem inúmeras. E nenhuma delas define as ONGs investigadas. Porque ONGs são construções humanas em movimento e rótulos não definem agrupamentos de pessoas com estrutura formal em disputa por uma hegemonia no próprio corpo que constitui cada ONG. Ademais, nem todas as ONGs têm a utopia de emancipação social, nem ampliação da democracia. E essas geralmente têm escapado das tipificações apresentadas pela academia, como adverte Montaño (2008).

Dentro das possíveis (in)definições de ONGs, mesmo que saibamos que é um termo importado do pós-guerra, é importante relembrar quando as entidades brasileiras foram absorvendo seu termo e se autodenominando ONGs no Brasil. Landim (2002) afirma que, na década de 1980, especificadamente, durante o Encontro Nacional de Centros de Promoção do Brasil, ocorrido em 1986, resultante de uma discussão de uma imaginável auto-designação, os Centros optaram pelo termo ONG. Segundo Landim (2002, p. 233), através do depoimento de um dos fundadores de uma das ONGs mais antigas, é possível afirmar que:

> [...] a partir de certo momento – em que essas entidades estavam inclusive sendo descobertas pelos organismos de cooperação multilateral – nós optamos por travar uma luta política no campo internacionalizado em que éramos definidos como ONGs. Adotamos então esse nome – antes que algum aventureiro o fizesse.

É possível, então, perceber a procura por uma identidade já marcada pelas ideias de valor de troca, no âmbito de mercado. A procura de identidade e a crise de identidade atual das ONGs só podem ser compreendidas considerando o contexto social brasileiro.

A afirmação decorrente da reflexão crítica ao termo nos faz argumentar que, talvez diante da polissemia do termo, optamos por tentar compreendê-lo conforme sugere Landim (1998), como categoria socialmente construída. Visto que, segundo esta autora, a expressão ONG vem sendo utilizada tanto no oriente quanto no ocidente para designar um tipo de organização, cujas características se tornam peculiares conforme o contexto em que se inserem.

Dessa forma, apesar de o termo Organização Não Governamental ter nascido no contexto internacional, tem peculiaridades no Ocidente e é preciso, então, resgatar sua trajetória no contexto brasileiro, que é o que veremos nos próximos itens. Porém, antes, é preciso analisar a conjuntura social e as reformas do Estado Brasileiro, visto que o que é novo não é o 'sem fins lucrativos' e sim o caráter 'não governamental'.

4.2 DO ESTADO DO BEM-ESTAR SOCIAL À 'TERCEIRA VIA'

Podemos aprender, na historicidade capitalista, que a regulação do sistema decorre de uma reconfiguração programática na natureza do Estado, ou seja, queremos dizer que se alteraram as normas a fim de garantir novas relações entre Estado e economia, propiciando o avanço de novas formas de lucro pós-Segunda Guerra Mundial, momento em que o sistema capitalista consolida sua hegemonia e instaura o Estado de Bem-Estar Social[31], conjuntura de surgimento das ONG no âmbito mundial.

Souza (2005, p. 109) contextualiza o surgimento das ONGs nesse contexto histórico:

[31] Embora geralmente a Grã-Bretanha seja citada como país pioneiro na construção do Estado de Bem-Estar, com a aprovação, em 1942, de uma série de propostas na área da saúde e educação, é preciso lembrar que antes, na Alemanha, o modelo de Estado de Bem-estar Social foi adotado por Bismarck, no século XVIII, para conter a ameaça dos movimentos socialistas frente ao processo de industrialização do país (MISHRA, 1995).

> [...] o surgimento das ONGs é a referência principal no contexto internacional das organizações de caráter internacional, que surge após a Segunda Guerra Mundial e que visam estabelecer espaços institucionalizados, capazes de garantir a paz entre as nações, através do diálogo e da cooperação econômica.

Assim, após a Segunda Guerra Mundial, a expressão ONG vinculou-se a entidades que tinham presença significativa em várias partes do mundo, como Cruz Vermelha e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A origem do termo remete ao final dos anos 1940, quando a Organização das Nações Unidas se refere às Organizações Não Governamentais como aquelas que desenvolvem atividades diversas na sociedade e não fazem parte da estrutura governamental. Dessa forma, a expressão Organização Não Governamental é norte-americana e carrega a tradição liberal.

Segundo Landim (1993, p. 11), o termo ONG aparece “em 1945, na Ata de Constituição das Nações Unidas, já se faz menção a Organizações Não Governamentais com as quais o Conselho Econômico e Social da ONU poderia estabelecer consultorias”.

Já Menescal (1996) afirma que seu aparecimento em documento escrito, pela primeira vez, foi em um texto da ONU, na Resolução 288 do Conselho Econômico e Social (ECOSOC), no ano de 1950, como ‘Non-Governamental Organizations' (NGO'S). A definição presente neste documento, segundo o autor, consta como “organização internacional ou supranacional a qual não foi estabelecida por acordos governamentais” (MENESCAL, 1996, p. 22).

É importante lembrar que ONGs fazem parte de um universo chamado Organizações Sem Fins Lucrativos (OSFLs) que existem no Brasil de forma regulamentada no Código Civil desde 1935[32] até a atualidade. Mas é com a mudança do modelo econômico pós-revolução de 1930 para o paradigma da industrialização e a formação da classe proletária urbana impulsionando o governo varguista a objetar as necessidades e os direitos trabalhistas de classe que se originam as primeiras importantes instituições e consolidam a legislação desse setor.

[32] Landim, Piquet e Soares (1993), ao investigar as OSFLs, remontam sua origem desde o século XVIII, citando as confrarias e congregações religiosas como entidades filantrópicas no Brasil influenciadas pelo cristianismo europeu.

Com a consolidação da classe burguesa e a configuração da classe proletária no novo modelo urbano-industrial, essas entidades passam a ser importantes agentes de consolidação da nova hegemonia desenvolvimentista. Já no pós-Guerra, tais entidades passam a ter seus trabalhos financiados de assistência a comunidades carentes por organismos de cooperação internacionais. Organismos estes que tinham como objetivo também afastar a ameaça comunista, principalmente nos países do chamado “Terceiro Mundo” (LANDIM; FERNANDES, 1986).

Já o surgimento das ONGs nos países desenvolvidos atrela-se ao padrão de intervenção estatal materializada através da ajuda aos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. Ou seja, o alcance das organizações surgidas no pós-guerra estende para além da reconstrução nacional de países desolados pela guerra. Entretanto, concomitantemente com ideário, as ONGs intencionavam inserir os países que prestavam ajuda no sistema industrial mundial. Não apenas para expansão industrial em si, mas enquanto estratégia também de afastar ameaças de implantação do comunismo nestes países.

Durante o Estado do Bem Estar Social, o capital não se importou com melhoria das condições de vida até o momento em que a produtividade estava garantida.

Com a reconstrução da Europa e do Japão concluída, a queda do lucro e produção nas empresas americanas, desvalorização dólar, rompimento do Tratado de Bretton Wood[33](1944) e a crise do petróleo de 1973, que era o principal insumo energético utilizado na produção, a ameaça ao paradigma do desenvolvimento estava posta (HARVEY, 1998). Além das inúmeras greves dos trabalhadores (1968-1972), que eclodiram nos países industrializados.

Mediante os indicativos de esgotamento da racionalidade de produção fordista/taylorista, novas formas de regulamentação, reconfigurações do capital e seu aparelho ideológico são procuradas, e consolidam-se, então, no chamado ‘pos-fordismo’.

O pós-fordismo desponta enquanto saída de adequação do modelo de produção fordista-taylorista a novos padrões de acumulação de capital flexíveis, visando ultrapassar a crise estabelecida. Desta forma, a reestruturação do

[33] Em julho de 1944, integrantes da Aliança das Nações Unidas se reuniram em Bretton Woods para organizar um novo padrão monetário internacional. Dentre os aspectos-chave deste acordo, foi a consolidação hegemônica dos Estados Unidos no campo financeiro através da institucionalização do dólar como moeda internacionalmente aceita (MOFFIT, 1984).

capitalismo incorpora o modelo de produção chamado *toyotismo*[34], que vinha se consolidando no Japão. Modelo este, que nega a produção em massa, em série e a produção passa a ser flexível e especifica em conexão com a lógica de mercado, a produção *just-in-time.* Produção baseada no controle da qualidade de modo exigente, intencionando a redução dos erros. Concordando com Frigotto (1995, p. 86), para sustentar a mudança do padrão produtivo, “algumas categorias foram eleitas para estabelecer as bases teóricas, qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, competitividade, equidade, eficiência, eficácia e produtividade.”

Na realidade, embora o discurso seja o da qualidade, o que está em voga é a quantidade. Uma vez que a reforma prezou pelo lucro e reconfigurou a superestrutura, atribuindo a esta uma gama de aparelhos privados de hegemonia cujas bases sustentam-se na lógica do voluntariado e da prestação de serviços, quando se exige qualificação profissional.

Faz-se necessário antes, ressalvar que, embora o Estado de Bem-Estar possa ter recebido por parte de alguns teóricos com o status de ‘keynesianismo de esquerda’, conforme aponta Mészáros (2003), devemos entendê-lo a partir da perspectiva de parada dos movimentos pela lógica do capital. Ou seja, é impróprio à natureza estrutural do capitalismo esse tipo de administração, considerando as demandas próprias do processo de acumulação do capital. De acordo com Mészáros (2003, p. 96-97):

> [...] mesmo que a alteração conjuntural fosse capaz de criar durante algum tempo uma tentativa de instituir alguma forma de administração financeira keynesiana do Estado, ela teria forçosamente uma duração muito limitada, devido à ausência das condições materiais que poderiam favorecer sua extensão [...] mesmo nos países avançados.

Tal Estado de Bem-Estar Social teve seu momento de auge, o que Hobsbawm (1999) denomina de ‘anos dourados’. Porém, na década de 1970, conforme já abordamos anteriormente, começa em entrar em declínio com a crise do petróleo.

Na realidade brasileira, o Estado do Bem-Estar Social não chegou a se institucionalizar no nível alcançado como nos países de 'primeiro mundo'. Porém,

[34] Reconhecemos que existem outros modelos de acumulação flexível, porém, entendemos que este é considerado o mais importante, considerando o seu alcance global (KENNEY; FLORIDA, 1993).

seus fundamentos já estavam sendo germinados desde a década de 1930, como podemos observar a questão da intervenção estatal na Era Vargas e na Ditadura Militar (milagre econômico 1968-1976), beneficiando empresários brasileiros e estrangeiros.

Vale lembrar que, nas décadas de 1950 e 1960, o Estado estava no centro das atenções na América Latina, refletindo-se como promotor do desenvolvimento econômico e, mais adiante, como protagonista e garantidor do processo de redemocratização pelo qual passou a maioria dos países latino-americanos. Nesse contexto, no que tange aos espaços deixados pelos partidos políticos, os movimentos sociais e outras manifestações da sociedade civil eram vistos como ocupantes e, até mesmo, ilegítimos (PINTO, 2006).

As políticas estimuladoras da industrialização e geração de empregos, nos setores público e privado, que foram iniciadas nos anos 1930 e estendidas por toda a Era Vargas, mantiveram-se até o final dos anos 1970. Todavia, como já mencionamos, não significa pensar que isso possa ser traduzido em um Estado de Bem-Estar Social equivalente ao que aconteceu aos países do 'primeiro mundo'. Durante essa década, pode se observar que sistemas ditos universais, enquanto direitos básicos, foram criados, no que tange ao ensino, saúde e previdência.

A partir de 1970, é proclamado pelos neoliberais que havia necessidade de redefinição mundial do campo político institucional e das relações sociais, ou seja, geria-se outro projeto de 'reintegração social' com novos parâmetros.

Assim, esse Estado de Bem-Estar Social cai por terra com a chegada do neoliberalismo. Ocorre, então, um deslocamento das ações governamentais públicas para o setor privado, trazendo prejuízo às conquistas adquiridas pelos trabalhadores, uma vez que o Estado neoliberal defende a reconstituição dos mercados (privatizações), a competição (eliminação de programas de benefícios) e o individualismo (descentralização), fazendo com que programas sociais passem a ser implantados por organizações privadas, o que aumenta a dependência dos indivíduos inseridos no sistema capitalista (FERNANDA, 2009).

A nova configuração do Estado, durante o momento da crise a partir dos interesses do capital, após a classe capitalista ter se apropriado da ciência e o Estado regulador enfraquecido as aspirações conflitivas dos órgãos de classe do

proletariado[35], levando ao descrédito de suas ações, teve a produção reestruturada de modo a retroalimentar suas necessidades de acumulação. Era preciso, então, o desmonte do Estado do Bem-Estar Social.

Na reorganização do capital, a partir de 1973, as ideias neoliberais ganham força no mundo capitalista, quando este experiencia a recessão econômica, baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação.

O neoliberalismo surge enquanto movimento de reação às políticas de Bem-Estar Social. As condições iniciais para uma hegemonia do liberalismo não eram favoráveis, se partirmos da compreensão que o capitalismo avançado estava entrando numa fase de auges sem precedentes, caracterizado por um rápido crescimento. As arguições difundidas pelo movimento neoliberal não revelavam procedência quando apresentavam como queixa a regulação do mercado por parte do Estado. Ou seja, o Estado de Bem-Estar Social coincidiu com o período de maior crescimento da sociedade capitalista do pós-guerra até o ano de 1979.

Em 1979, durante e por intermédio do governo Thatcher, na Inglaterra, o programa neoliberal passa a ser implementado, quando as ideias neoliberais tomam o terreno das práticas. Nesse momento, foi colocada em prática a 'contra-revolução monetarista', em contraposição ao Estado de Bem-Estar social, cujas proposições foram baseadas nos teóricos Friedrich Hayer, Miltom Friedman e Karl Popper, que propagam a eliminação do Estado enquanto agente econômico, a redução dos gastos sociais e a liberação do mercado. Conforme aponta Boron (1996, p. 172):

> O livro *Freedom to choose* de Friedman, num espaço de 3 a 4 semanas foi lançado em 90 países, simultâneo ao lançamento de um vídeo e da uma *turnée* mundial do autor, dentro de um projeto político articulado, que considerava inclusive a derrota do socialismo e o enfraquecimento do movimento operário. Isto mostra o grau da hegemonia neoliberal e explica o seu efeito de impacto mundial.

Posteriormente, o programa neoliberal foi aderido pelos Estados Unidos da América (1980), a Alemanha (1982) e a Dinamarca (1983). Segundo Anderson (1995, p. 11), “quase todos os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Austrália, também viraram à direita”.

[35] Os termos proletariado e trabalhador aparecem, ao longo da tese, para designar, na perspectiva advogada por Ricardo Antunes (1995), a “classe-que-vive-do-trabalho”, ou seja, todos aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho.

A década de 1980, considerada 'a década perdida' por muitos estudiosos, sob o ponto de vista da recessão de 1981-1983, caracterizada pela estagnação do Produto Interno Bruto (PIB) e aceleração do processo inflacionário, foi marcada pelo refluxo da produtividade, tanto agrícola quanto industrial, repercutindo na competitividade tecnológica; e, de outro lado, acarretando no aumento da criminalidade (em destaque para os assassinatos de líderes políticos, sindicais etc.), poluição, índices de desemprego, retorno das doenças infecciosas endêmicas, estagnação das taxas de redução do analfabetismo.

No contexto brasileiro, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pelo avanço da onda crescente neoliberal, que não apenas se dirige contra o Estado de Bem-Estar Social, mas se dirige, principalmente, ao processo em que o liberalismo já precursionava, o que significa dizer que, nessa esteira, também faz parte a redefinição da burguesia no campo político-institucional e, sobretudo, nas relações sociais.

Na tentativa da utopia de não duplicar o fenômeno, de acordo com a teoria do Estado gramsciana, o Estado de Bem-Estar Social no Brasil, percursionando a aposta conjunta de aprofundamento democrático, não deixou de ser classista. Afinal, havia “o capital preciso do Estado para manter a ordem e garantir as condições de acumulação” (WOOD, 2003, p. 8). Como aponta Boron (1996, p. 28):

> Os objetivos são os mesmos, lá [na Inglaterra de Tatcher] e cá. Trata-se de destruir a capacidade de luta e de organização que uma parte importante do sindicalismo brasileiro mostrou. É este o programa neoliberal em sua maior letalidade: a destruição da esperança e a destruição das organizações sindicais, populares e de movimentos sociais que tiveram a capacidade de dar uma resposta à ideologia neoliberal no Brasil.

A consolidação do projeto neoliberal ocorreu a partir do Consenso de Washington, encontro realizado pelo Institute for Internancional Economics, acontecido em 1989, em Washington, o qual reuniu economistas latino-americanos, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e do governo norte-americano. Deste encontro, foram extraídas dez regras que, ao longo do tempo, passaram a compor a política do Fundo Monetário Internacional: a) disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público; b) focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura; c) reforma

tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; d) Liberalização financeira com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; e) taxa de câmbio competitiva; f) liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando impulsionar a globalização da economia; g) eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; h) privatização, com a venda de empresas estatais; i) desregulação com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; e j) propriedade intelectual (NEGRÃO, 1998).

Diante das premissas acima, concordamos com Santos (2000) e Florestan (1994) quando afirmam que o Conselho de Washington foi uma das molas propulsoras das características presentes do atual processo de globalização que vivemos.

Se os anos 1980 ficaram reconhecidos como a década perdida no contexto brasileiros, enfim, para os países latino americanos, caracterizando a expansão do setor produtivo estatal, revelando no futuro um esgotamento do modelo de industrialização nacional conduzindo a adoção de medidas de desestatização[36], a mesma década,vista por outro viés, como no caso brasileiro, pode se considerar que não foram só perdas, se olharmos sob a ótica de que a sociedade política vinculada às camadas populares teve voz, organizado-se e reivindicando direitos básicos. De acordo com Gohn (1992, p. 58): “Em suma, do ponto de vista político, a década não foi perdida. Ao contrário, ela expressou o acúmulo de forças sociais que estavam represadas até então, e que passam a se manifestar”. Nas arguições de Antunes (1991), a década também demonstrou uma singularidade de combatividade e capacidade[37] de mobilização social, em comparação com o sindicalismo dos países industrializados.

Concordando com os posicionamentos acima, Dagnino (2004) interpreta

---

[36] No contexto da América Latina, o Chile, nos anos 1980, já apresentava experiências de desestatização.

[37] Almeida (1996) explica que um dos motivos de tal sucesso do sindicalismo brasileiro consistia que, apesar da deteorização macroeconômica, o Brasil era uma economia protegida da concorrência internacional. O mundo do trabalho estava estruturado em algumas categorias assalariadas organizadas por um aparato sindical-corporativo unitário capaz de garantir relativo poder e um setor público dinâmico positivo de emprego era capaz de garantir a pequena deteorização do mercado de trabalho.

este contexto como a tentativa de expansão do processo democrático brasileiro na criação de espaços públicos crescentes e na participação da sociedade civil nos processos de discussão das políticas publicas e suas problemáticas, o qual tem como marco formal a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que legitimou o princípio de participação[38] da sociedade civil. Entendendo, assim, esse projeto como emergente das lutas contra o regime militar empreendidas por alguns setores da sociedade civil, com destaque especial aos movimentos sociais nesse papel, ou seja, na compreensão que as principais forças empreendidas nesse processo compartilham a luta pelo mesmo projeto de sociedade. Dois marcos devem ser ressaltados durante o percurso deste projeto, primeiramente:

> [...] com eleições livres e reorganização partidária, abriu a possibilidade de que este projeto, configurado no interior da sociedade e que orientou a prática de vários dos seus setores, pudesse ser levado para o âmbito do poder de Estado, no nível dos executivos municipais estaduais e dos parlamentos, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva como Presidente da República. Assim, os anos noventa foram cenário de numerosos exemplos desse trânsito da sociedade civil para o Estado (DAGNINO, 2004, p. 95).

O segundo marco consiste no confronto e no antagonismo da relação entre Estado e sociedade, vivido nas décadas anteriores, que imbricam-se na aposta de ação conjunta visando aprofundamento democrático. Porém, havia o outro lado. Em 1989, é eleito o presidente Collor, enquanto constituinte da estratégia do Estado para a implementação do programa neoliberal decorrente da emergência de um projeto de Estado mínimo que isentasse seu papel de garantir os direitos (DAGNINO, 2004).

Dagnino (2004) aponta, então, que vivemos uma **confluência perversa** entre os dois projetos de sociedade brevemente apontados acima, cuja perversidade reside no fato de que, apontando para direções opostas e até antagônicas, **ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva**. A identidade aparente dos propósitos, mediante o uso de referências comuns, eleva seu deciframento a um patamar de obscuridade, em que os deslizamentos semânticos,

[38] A Constituição Brasileira de 1988, conhecida como a “Constituição Cidadã”, incluiu mecanismos de democracia direta e participativa. Entre eles, o estabelecimento de Conselhos Gestores de Políticas Públicas, nos níveis municipal, estadual e federal, com representação paritária do Estado e da sociedade civil, destinados a formular políticas sobre questões relacionadas com a saúde, crianças e adolescentes, assistência social, mulheres etc. (DAGNINO, 2004).

os deslocamentos de sentido, são as armas principais, em que qualquer passo em falso nos leva ao campo do adversário.

Um dos efeitos mais visíveis do neoliberalismo é a redefinição do conceito de sociedade civil. É necessário traçarmos algumas linhas acerca deste tema, visto que há uma confusão atual em compreender ONGs enquanto movimentos sociais, ou seja, há uma identificação, atualmente, de sociedade civil restringindo a ONG e para além, também enquanto 'terceiro setor', reforçada pela tendência mundial de 'onguização'[39] dos movimentos sociais, principalmente pelas agências internacionais de financiamento. Esta tendência de redefinição é verificada também na relação ONGs e movimentos sociais. As relações entre sociedade e Estado denotam o exemplo da confluência perversa. As ONGs são vistas como parceiras dos ideais pelos setores do Estado que se empenham em transferir suas responsabilidades para a sociedade civil. O predomínio das ONGs expressa, de um lado, a difusão do paradigma global que mantém estreitos vínculos com o modelo neoliberal, respondendo às exigências dos ajustes estruturais. Por outro lado, o crescente abandono de vínculos orgânicos com os movimentos sociais que anteriormente as caracterizava acarreta a autonomização das ONGs, tornando-as prestadoras de serviços das agências internacionais e do Estado (DAGNINO, 2004).

Outra questão importante explorada por Dagnino (2004) é as implicações dessa reconfiguração da sociedade civil ligada intimamente à ideia de participação e a representatividade da sociedade civil, à medida que representatividade desloca-se para o tipo de competência que detém um saber específico, seja do seu vínculo passado ou presente, com determinados setores sociais. Desta forma, muitas ONGs passam a ser 'representantes da sociedade civil' muito mais pela coincidência entre os interesses que o Estado procura em determinado momento projetar como alvo das políticas do que decorrente de uma articulação orgânica entre as ONGs.

Na compreensão teórica de como vêm se organizando os sujeitos coletivos na atualidade, prevalece o olhar do discenso. Para Gohn (1995), os novos movimentos sociais diferenciam-se contrapondo os ditos 'velhos' movimentos sociais

---

[39] Lavalle, Castello e Bichir (2004, p. 11) constataram, em sua investigação sobre as mudanças na centralidade dos movimentos sociais, e apontam que há diferença entre os atores fundadores dos movimentos sociais e articuladores (entidades/associações com função de ser pólo de rede): “[...] enquanto os movimentos populares se destacam por contar em grande parte com a presença da Igreja (63% contaram com ela na fundação), de partidos políticos (46%) e de sindicatos (36%), as articuladoras contaram fundamentalmente com outras entidades da sociedade civil como protagonista na sua fundação (81,8%), seguidas em posição secundária pelos sindicatos e pelo governo”.

em objetivos e práticas. Segundo a concepção desta autora, movimentos sociais são:

> [...] ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo (GOHN, 1995, p. 44).

Já Scherer-Warren (1996) aponta que os novos movimentos sociais propõem um projeto de mudanças globais partindo das mudanças ocorridas no cotidiano, atuando:

> [...] no sentido de estabelecer um novo equilíbrio de forças entre Estado (aqui entendido como o campo da política institucional: o governo, dos partidos e dos aparelhos burocráticos de dominação) e sociedade civil (campo da organização social que se realiza a partir das classes sociais ou de todas as outras espécies de agrupamentos sociais fora do Estado enquanto aparelho), bem como no interior da própria sociedade civil nas relações de força entre dominantes e dominados, entre subordinantes e subordinados (SCHERER-WARREN, 1996, p. 49-50).

Porém, o que precisa ser reafirmado é que há diferença entre ONGs e movimentos sociais. Concordamos com Gohn (2000, p. 49) em sua afirmação:

> As organizações são institucionalizadas, os movimentos não. Elas precisam de relações internas informais, pouco burocratizadas, mas precisam ser, no mínimo eficientes. Elas tem de se preocupar com a perenidade para sobreviver, e ter um cotidiano continuo. Os movimentos não; eles tem 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 as suas bases.

Conforme já expusemos anteriormente, o contexto conflitivo da década de 1980 foi fundamental para o ingresso do Brasil ao neoliberalismo. De acordo com Figueiras (2006, p. 180): “[...] o projeto neoliberal só se definiu claramente de forma *ex-post*, isto é, como resultado da luta de classes”.

No Brasil, os anos 1990 representaram a 'década neoliberal'[40], representando a inserção brasileira na mundialização do capital por via das políticas neoliberais, que acentuaram o poder lógico de destruição do capital na nação. A adoção de um novo modelo econômico resultou em estagnação da economia, o desemprego elevou-se e o rendimento do trabalho alcançou uma das mais baixas taxas de participações na renda nacional.

Concordamos com Figueira (2006) e Rocha (2008) que defendem que é a partir de 1988 que os experimentos neoliberais expandem-se na América Latina, sendo implantados no México, na Argentina, na Venezuela e no Peru, sob influência do Fundo Monetário Internacional e do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento — mais conhecido como Banco Mundial —, o que proporciona um desmonte dos direitos sociais.

Tornando claro que é preciso 'educar para uma nova sociabilidade'[41] através da pedagogia da hegemonia dominante, em 1990, o Branco Mundial, a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) convocaram a 'Conferência Mundial de Educação Para Todos', ocorrida em Jomtien, na Tailândia, lançando as bases que o Ministério da Educação (MEC) assegurou posteriormente no Plano Decenal de Educação para Todos até 2003.

Na transição do governo Itamar até a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi realizada novamente a função pedagógica da hiperinflação durante a primeira parte do governo de Itamar, visando preparar o terreno para a consolidação do neoliberalismo, preparando a Unidade Real de Valor (URV) com fins de incutir a desesperança nas formas econômicas, sociais e políticas que lutaram contra o projeto neoliberal (BORON, 1996).

Compreendemos, então, que o neoliberalismo "significou o triunfo de um projeto de recomposição reacionária do capitalismo que atraiu para si todas as forças da burguesia internacional" (BORON, 1996, p. 172).

Pereira (1999) assevera nos que os países latino-americanos que seguiram a política neoliberal predominam políticas sociais residuais centradas na temática da

---

[40] No contexto da América Latina, podemos considerar que foi, sobretudo, a partir do Consenso de Washington, em 1990, que as teses neoliberais atingem o patamar de hegemonia, materializando o programa ampliado de privatização do setor produtivo estatal e serviços públicos, visualizada pelo deslocamento dos serviços garantidos anteriormente pelo setor público para a iniciativa privada.

[41] Ver Neves (2005).

pobreza externa, o que faz com que arrefece o compromisso com os direitos sociais. Adiciona-se o antes posto, as ONGs são as ‘parceiras’ do Estado em processo de reforma no campo social.

No rol de mudanças trazidas pelo sistema neoliberal, as privatizações de empresas públicas (principalmente do setor de serviços) é uma das que mais chamam a atenção, por atingir toda a classe trabalhadora. Além disso, alterou o quadro político e econômico do país e as relações com outros países capitalistas.

Amorim e Arias (2009) contextualizam a implantação do neoliberalismo e as mudanças por ele trazidas:

> O processo de implantação do modelo político-econômico neoliberal, apesar das diferenças, sobretudo regionais, colocou em curso medidas que viabilizaram, em geral: queda salarial, desregulamentação das leis trabalhistas, precarização das condições de trabalho e aumento do desemprego. Medidas que, via de regra, vieram acompanhadas de um discurso de legitimidade pautado na oposição às experiências sócio-históricas de regulação e planejamento econômico, tais como o Estado de Bem-Estar e o “socialismo real” (AMORIM; ARIAS, 2009, p. 233).

Assim, o neoliberalismo afeta negativamente diferentes áreas, níveis sociais e contextos da sociedade. Entretanto, são os proletários que mais sofrem, com altos percentuais de desemprego e baixos salários (AMORIM; ARIAS, 2009). Direitos adquiridos são cortados e até mesmo a educação e a saúde são afetadas.

Igualmente, a universalização dos direitos de cidadania apregoados pela concepção liberal do Estado republicano é, na ordem privada, subversiva. O Estado deve abandonar o campo do social, transformando-se em busca mercantil. A possibilidade do mundo organizado, vislumbrado no passado quando havia maior conflitividade, transforma-se e hoje se verifica que a cidadania agora é restritiva, e a democracia capitalista revela sua face real: as classes subalternas têm acesso ao mundo da política e Bem-Estar Social próximo à nulidade, à sobrevivência.

As demandas do proletariado, a partir de partidos políticos que se reivindicam de esquerda e sindicatos, deslocados da esfera da produção para a circulação, não colocam mais o capitalismo em questão, tornando também, de certa forma, difícil de captar as contradições e antagonismos das relações sociais.

Assisti-se a uma maximização dos deveres da classe trabalhadora, ao contrapasso em que os direitos sociais diminuem. Os ditos ‘cidadãos' são escravos das múltiplas dimensões da racionalidade capitalista. O que nos leva a pensar que

atualmente, de certa forma, o Estado se aproxima dos ideais de sua gênese pensada pelos liberais: o arbítrio do contrato burguês, o guardião da propriedade privada e o defensor da ordem.

Hoje, talvez mais que nunca – no âmbito *sloganizado* – na cidadania em que a violência tornou-se naturalidade, é preciso conhecer o que se instaura para propormos novas alternativas e, sobretudo, voltar a considerar o conceito de classes inseparável da luta entre as mesmas.

Já afirmavam Marx e Engels (1997), no 'Manifesto do Partido Comunista', que as sociedades existentes até hoje expressaram a luta de classes, não centrando na sociedade burguesa a tarefa de abolir os antagonismos de classe, e sim pensando construir novas condições de exploração, opressão e, consequentemente, propulsionando novas formas de luta, com o intuito de afirmar as duas classes.

É notória, infelizmente, a capacidade de recomposição rápida que o capitalismo tem demonstrado, ao reorganizar-se a partir das necessidades do capital, apresentando o Estado como mediador das relações contraditórias entre trabalho e capital (FARIAS, 2000).

Se no passado as políticas 'redistribuitivas', denominadas também de keynesianas, poderiam ter significado algum sacrifício, no presente, a classe capitalista foi capaz de beneficiá-las no futuro. Como aponta Harvey (1998), os recursos arrecadados pelo Estado, a fim de financiar as políticas públicas, significaram também aplicação de uma poupança pública nas condições de produção, ou seja, construíram-se aeroportos, portos, estradas, investiu-se em telefonia, Internet, energia, financiou-se pesquisas visando avanços tecnológicos. Tudo isso foi imprescindível ao avanço das forças produtivas. Por outro ângulo, temos outra repercussão de tais mudanças, onde o Estado keynesiano fragmentou as formas de organização e luta, pois regulamentou as relações de trabalho aos moldes do capital. Entretanto, foi preciso estabelecer um sistema compensatório, pois os conflitos na Europa durante o período entre-guerras não permitiam consolidar a taylorização produtiva, pois os trabalhadores não aceitavam a linha de montagem. Porém, esse processo completou-se em 1945, quando a produção e o consumo de massa – o fordismo – atingiam sua maturidade.

Enfocando o neoliberalismo nos países que chamamos de 'terceiro mundo'[42], podemos pensá-lo também enquanto sinônimo de medidas econômicas impostas[43] pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Isto visto que os chamados países de terceiro mundo tiveram um “padrão imposto pela nova estratégia dos ‘fundos’ – FMI, BM, etc – para as ‘economias emergentes’: desregulamentação dos direitos sociais, ajustes fiscais, privatizações, ‘reformas’ estruturais e políticas” (BRAGA, 2000, p. 3).

Dito isso, o que se verifica é a tendência dos países do 'terceiro mundo' a se tornarem impossibilitados de desenvolver nacionalmente suas economias, que são voltadas já ao atendimento de suas demandas sociais creditadas pelo endividamento externo, atendendo aos interesses dos credores internacionais, o que os torna frágeis para estabelecer uma política econômica autônoma.

Braga (2000) faz importante consideração quanto a esta questão, arguindo que é desta forma que a internacionalização da política econômica converte os países pobres em territórios economicamente abertos e as economias nacionais em reservas de mão de obra barata e de recursos naturais acessíveis.

Intitula aos 'pobres' uma nova categorização, alvo das políticas com cunho de assistência social, que nada mais fazem que manter a sua condição de pobre, que tem como pano de fundo estimular a competição e manter a ideologia necessária a esse modelo de acumulação em que vivemos.

O neoliberalismo se afirma enquanto movimento de reação a todas as formas de socialismo, contra a teoria keynesiana, contra a adoção do planejamento econômico, contra as políticas de bem-estar, contra os movimentos sociais. De certa forma, contra tudo que prejudique a livre concorrência.

De certa maneira, a política neoliberal é contra concepções que possam abrir caminho para o planejamento econômico e as políticas de Bem-Estar Social, tendo o pretexto de controlar a inflação. De outro lado, não há preocupação se as sociedades estão se constituindo cada vez com mais espaços desiguais, o que importa é que elevados recursos estejam nas mãos da burguesia. Este tipo de

[42] Mantivemos, pois continua a ser utilizada na academia, mas ressaltamos que não concordamos na atualidade com essa denominação surgida para designar os países pobres ou subdesenvolvidos durante o período da Guerra Fria.

[43] Impostas, visto que, na América Latina, os ministros de Estados necessitam de consentimento mundial, ou seja, do FMI, para tomar decisões no nível macroeconômico.

política de ajustes estruturais remonta ao século XIX, a total desregulamentação do trabalho e da produção da mais-valia.

Um ajuste caracterizado por duas fases. A primeira caracteriza-se pela redução do emprego no setor público acompanhada por cortes nos programas de caráter social. O intenso processo de internacionalização dos mercados, dos sistemas produtivos e da tendência de unificação monetária e financeira, que acompanha o processo, resulta na progressiva perda de autonomia dos Estados nacionais, o que reflete na redução da eficácia de suas políticas econômicas e precarização das políticas sociais. Podemos, então, dizer que o Estado não deixa de arrecadar impostos e até tem aumentado sua tributação, porém, esta captação de recursos já não se destina ao financiamento da reprodução e formação da força de trabalho ou das condições infraestruturais para a circulação do capital, pois estas já foram privatizadas, na sua grande maioria, mas destinam-se, sobretudo, aos custos tecnológicos e também ao fato destas se tornarem obsoletas rapidamente.

Temos ainda, de outro lado, um aguçamento intenso das desigualdades sociais decorrentes da implementação dessas políticas de ajustes estruturais, porém, o fato em voga aqui, não é a preocupação dos mentores neoliberais, sendo visto como valor irrelevante e até necessário nas sociedades ocidentais. O que importa é manter o Estado forte diante das organizações sindicais, movimentos sociais, como também o controle rígido da circulação do dinheiro, diminuir os gastos sociais, desregulamentar a economia e controlar a todo custo a inflação. O que não significa dizer que os recursos públicos não sejam imprescindíveis para o mercado, pois eles são a condição indispensável para a manutenção do neoliberalismo no seu movimento de acumulação do capital.

Para manter o Estado forte, para não dizer mínimo, a reforma é o processo de resposta à crise mundial do capitalismo que vem acompanhado os países em geral desde os anos 1980. Ou seja, após a desarticulação das experiências socialistas e a crise do Welfare State, o projeto hegemônico de um Estado mínimo começou a se desenhar e avançou enquanto tática hegemônica. Ou seja, “um complexo processo de construção hegemônica” (GENTILI, 1996, p. 9).

No Brasil, a reforma do Estado, de forma retardatária[44] em relação aos países latino-americanos, ocorreu nos primeiros anos da década de 1990, especialmente visível a partir do governo Fernando Collor de Mello, com as privatizações estatais, ajuste fiscal e liberalização das importações. Entre 1995-2002, em decorrência da implantação do Plano Diretor da Reforma do Estado aprovado em 1995, idealizado por Bresser Pereira através do Ministério da Administração e Reforma do Estado, suas reformas são amplamente desenvolvidas.

Dentro deste contexto, o Brasil lançou seu paradigma de reforma estatal, segundo Bresser-Pereira (2002), a estruturação da reforma foi baseada em quatro grandes problemas, conforme aponta o autor:

> Um problema econômico –político – a delimitação do tamanho do Estado; um outro econômico-político, mas que merece tratamento especial – a redefinição do papel regulador do Estado; um econômico administrativo – a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; um político – de aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar (BRESSER-PEREIRA, 2002, p. 50).

Decorrente da identificação dos pontos que deviam ser reconfigurados no Estado brasileiro, a reforma compreendeu mudanças em três dimensões:

a) institucional-legal através da reforma do aspecto jurídico-normativo e criação de novos formatos organizacionais, aqui incluso as agências autônomas e organizações sociais, além das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs)[45];
b) introdução e novos instrumentos de gestão, contabilidade gerencial e de custos, planejamento de gestão estratégica e melhoria de processos, procedimentos de gestão pela qualidade, novas formas de controle social, controle por resultados,competição administrada;

---

[44] Vários autores atribuem o tardio ingresso no neoliberalismo devido a dois motivos centrais, conforme aponta Guimarães (2001, p.136): “O caráter retardatário da aplicação do programa neoliberal no Brasil tem raiz política: a crise do regime militar e a ofensiva democrática e popular nos anos 80 fecharam o espaço para o domínio neoliberal”.

[45] Bresser-Pereira (2002) assevera que a criação das OSCIPs foi decorrente da interlocução com o Terceiro Setor através do Conselho da Comunidade Solidária. Porém, sua concepção e seu principal instrumento de contrato com o setor público através do termo de parceria teve inspiração no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, coordenado pelo extinto Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

c) dimensão cultural, através da mudança de mentalidade, objetivando passar da desconfiança generalizada que os administradores públicos possuíam a um grau de confiança e de compromisso com os resultados. Adotando como estratégia a capacitação permanente de servidores e gestores públicos.

A reforma do Estado partiu da concepção da existência de quatro setores estatais, conforme Bresser-Pereira (2002):

a) núcleo estratégico do Estado: corresponde ao setor de definição de leis e políticas públicas. O nível federal corresponde ao Presidente da República, ministros e ministérios e tribunais federais. No âmbito estadual e municipal, através dos correspondentes núcleos estratégicos;
b) atividades exclusivas de Estado: aquelas em que o poder de legislar e executar é exercido. Estariam inclusos aqui, a polícia, o Sistema Único de Saúde e sistema de auxílio-desemprego, por exemplo. O núcleo estratégico e atividades exclusivas do Estado devem continuar sob a propriedade estatal, porém, atividades de apoio podem ser terceirizadas;
c) serviços não exclusivos ou competitivos: atuação do Estado junto a organizações públicas não estatais e privadas. Através da transferência de subsídios com a iniciativa privada, transformando instituições públicas em organizações sociais. Embora não envolva o poder de Estado, como são considerados de alta relevância para os direitos humanos, não devem ser privatizados, como por exemplo, hospitais, museus, universidades, dentre outros da esfera pública não estatal;
d) produção de bens e serviços para o mercado: atuação do Estado através de empresas de economia mista, que operam em serviços públicos ou considerados estratégicos. Tem como objetivo a continuidade do processo de privatização das empresas estatais. Atuando na reorganização dos órgãos de regulação e implantação de contrato de gestão nas empresas que puderem ser privatizadas.

Admitindo a existência de três formas de propriedades, asseguradas pelo governo federal — estatal, pública e privada —, a reforma diz claramente que as

empresas estatais devem ser privatizadas. Já hospitais, universidades, centros de pesquisa e museus serão geridos pelo público não estatal. Por ouro lado, as atividades exclusivas estatais podem ser realizadas pelo serviço auxiliar de qualquer esfera, sendo repassado para o terceirizado, seja através de contratos de gestão, ou através do termo de parceria ou convênio. E os serviços não exclusivos transferidos para as organizações sociais. Enfim, o que se apreende é que Publicização[46], contrato e termo de parceira camufla, a ideia de privatização.

Para a teoria neoliberal, o que deve ser reformado é o Estado, visto conforme aponta Frigotto (1996) como responsável pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são unívocos de eficácia, qualidade e justiça. Afinal, para os neoliberais não é o capitalismo que está em crise, lógica que recai na reforma do Estado, diminuindo sua esfera de ação para superar a crise estabelecida.

Bresser-Pereira (2002), porém, assevera que a reforma do Estado não foi uma estratégia neoliberal e sim uma tática orientada pelo mercado, utilitarista e social-democrática, e não uma tática coordenada pelo mercado. Conforme o autor: “A ideologia neoliberal não é compatível com a visão gerencial, e sim com a perspectiva burocrática de administração pública” (BRESSER-PEREIRA, 2002, p.112). Afirmando, por finalmente, que a “Reforma Gerencial, além de uma reforma para a cidadania e a democracia, é uma reforma *na* democracia” (BRESSER-PEREIRA, 2002, p.112). Concordando com Wood (2003), a noção de democracia atual nasce com o capitalismo e, portanto, esta noção é desigual e injusta, e não será ampliando-a na continuidade do sistema capitalista que seremos sujeitos cidadãos.

Agora, aqui cabe uma consideração acerca dos preceitos estabelecidos na Reforma do Estado em evidência e que corrobora a afirmação do autor acima, se os serviços não exclusivos serão repassados às organizações sociais, onde se incluem as ONGs, então, o que não é estatal chamado na reforma de público é, portanto, privado, pois as ONGs juridicamente tem estatuto privado, embora carreguem o termo ‘sem fins lucrativos’. Por isso, concordando com Montaño (2008, p. 12), “o bem-estar pertence ao âmbito do privado, ou seja, as famílias, a comunidade, as

[46] “Entidades públicas não-estatais que, no Brasil, quando publicizadas, estamos chamando de organizações sociais”(BRESSER-PEREIRA, 2002, p. 101).

instituições religiosas e filantrópicas, devem responsabilizar-se por ele, numa rede de solidariedade que possa proteger os mais pobres".

Conforme argumenta o autor supracitado, as ONGs passam a ter funcionalidade à hegemonia neoliberal. Alias, justifica-se a criação exponencial de organizações nos anos pós 1990, considerando que muitas delas surgem em função da própria exigência hegemônica neoliberal preconizada pelo Consenso de Washington ao postular a exigência de expansão do setor público não lucrativo.

Desta forma, a reforma gerencial assenta-se na descentralização administrativa e política. Ou seja, no arrefecimento das funções estatais e na intervenção do Estado. No âmbito dos serviços sociais, houve direcionamento tanto para municípios e Estados, quanto o público não estatal, ou seja, as organizações sociais (apontadas como "terceiro setor").

Aqui se faz necessário analisarmos outro aspecto que também acarreta em mudanças nas políticas públicas e sociais: o "Terceiro Setor". Regulamentado pela Lei nº 9.790/99, o "Terceiro Setor" abarca qualquer organização que preste serviço social e que não seja sociedade comercial, sindicato, organização partidária ou instituição religiosa (BRASIL, 1999).

Neste aspecto, a sociedade pode ser dividida em três setores: o primeiro, tendo o Estado como mentor, tem a finalidade de arrecadar impostos e transformá-los em bens e serviços para os cidadãos; o segundo, constituído por organizações da iniciativa privada com fins lucrativos, obedece às relações e leis de mercado; e o terceiro, aqui em voga, é constituído por organizações sem fins lucrativos, da iniciativa privada dos cidadãos ou da sociedade civil (SOUZA, 2005).

Vários autores concordam que o Terceiro Setor e as organizações que o compõem têm a retroalimentação de suas práticas na ênfase do voluntariado e na parceria.

Porém, em outro aspecto, não há concordância. Tanto a origem é incerta do Terceiro setor[47] quanto as organizações que o compõem, pois não há acordo entre os pesquisadores. Alguns incluem as organizações formais, as atividades informais

[47] Segundo Montaño (2008), a utilização do termo Terceiro Setor tem origem norte-americana, no final dos anos 1970, em um contexto caracterizado pela Guerra Fria e marcado pelo associativismo e voluntariado no seio de uma cultura política e cívica norte-americana. O surgimento desse termo no cenário brasileiro, segundo Fernandes (1997), foi 'importada', denominando as atividades que falam de interesse público desenvolvidas pela população sem fins lucrativos.

e as individuais. Para outros, estão inclusas as atividades informais, enquanto as atividades empresariais estariam excluídas e, em alguns casos, os sindicatos são excluídos e outros são considerados pertencentes.

Para ilustrar que não existe concordância teórica generalizada, Gohn (2005) defende que, mesmo sendo um terreno aberto, as ONGs estariam em desvantagem na disputa de um espaço neste setor. Uma vez que a autora designa o perfil deste a partir do caráter assistencialista, cuja estrutura é alicerçada por grandes companhias empresarias atuantes na 'economia social'. O que traduz, todavia, uma atribuição ao sujeito participante das ONGs de um caráter de militância, que a autora advoga a esse status as ONGs. O qual não concordamos de forma generalizada, pois seria elevar as ONGs ao patamar das organizações não-oficiais dos anos 1980.

Uma grande gama de teóricos de diferentes áreas do saber identifica, de forma imediatista, o Terceiro Setor como sociedade civil organizada, tal como Bresser-Pereira, Wilheim e Sola (1999), os quais afirmam que a sociedade civil, em grande parte, está se transformando em sujeito e abrindo oportunidades para a democratização de si própria, principalmente através do aumento do espaço público não-estatal.

Portanto, uma reflexão se faz necessária, visto que todo o conceito é uma concepção do real, o que entendemos da realidade – as organizações e instituições que compõem o Terceiro Setor e até sua existência enquanto um novo setor autônomo – depende do paradigma de cada teórico.

A presente escritura concorda com a postura de Carlos Montaño (2008) na acepção de 'Terceiro Setor':

> O que é chamado 'terceiro setor' refere-se “a um fenômeno real, ao mesmo tempo inserido e produto da reestruturação do capital [...] para a função social de resposta à ‘questão social’, seguindo os valores da solidariedade local, da auto-ajuda e o da ajuda mútua (MONTAÑO, 2008, p. 186).

Entende-se a relação sociedade civil/Estado[48]de forma bipartite, numa visão de totalidade. Ressalta-se que a separação é apenas metodológica e não orgânica.

[48] No meio científico, comumente, este termo é utilizado para expressar atores capazes de enfrentar o Estado e o mercado. Neste sentido, seus principais representantes são: Jean Cohen e Andrew Arato (baseados na teoria social habermasiana), que identificam a sociedade civil como um terceiro setor com autonomia suficiente para proclamar o fortalecimento e a expansão da cidadania. Contrapondo a esta visão, compreendendo o que denominam 'terceiro setor' na perspectiva gramsciana, baseamo-nos na teoria do Estado ampliado, por entender que o mesmo pode fornecer uma visão mais ampla e

Entende-se, então, que a ampliação do terceiro setor marca a intencionalidade de uma proposta com o projeto neoliberal, que se consolida na 'despolitização' operada nesse setor. E tampouco se fortalecerá a democracia através da ampliação de organizações 'passivas', dóceis e supraclassistas, mas através de organizações articuladas à classe (MONTAÑO, 2008).

Em outras palavras, é o mesmo que dizer que não compreendemos a sociedade civil sem a existência do Estado[49], muito menos como um setor individual e autônomo. Dizer que a sociedade civil representa o 'Terceiro Setor' implica em perceber a sociedade na linearidade compartimentada que admite: uma sociedade política (Estado), uma sociedade civil como o Terceiro Setor e a estrutura econômica como o mercado.

Outro ponto de divergência entre os autores da área é no que tange à conceituação de Organizações Não Governamentais e Terceiro Setor. Nas palavras de Souza (2005):

> A confusão entre o conceito de ONGs e o de Terceiro Setor tem as mais diversas explicações, principalmente ideológicas. As ONGs haviam incorporado, como parte essencial de sua identidade, a busca de alternativas democráticas de desenvolvimento baseadas no conceito de justiça social; porém, nos últimos tempos, vêm redefinindo seu universo e suas alianças com outros setores sociais, o que as tem transformado ou confundido com o Terceiro Setor. As ONGs parecem passar por um processo camaleônico. Transformando-se em Terceiro Setor, vêm perdendo espaço enquanto expressão dos interesses das populações excluídas e marginalizadas socialmente, provocando, dessa forma, um emaranhado ideológico que vem sustentando o chamado discurso 'pós-moderno' de superação das 'metanarrativas', entre elas, a do socialismo (SOUZA, 2005, p. 142).

Porém, em uma breve diferenciação, é possível percebermos que o Terceiro Setor está mais inserido no contexto de globalização neoliberal, tendo, suas organizações, privilégios como parceiras executoras dos programas sociais, em uma

---

complexa acerca dos conflitos sociais existentes, bem como uma forma de superá-los. Uma vez que, para Gramsci (1988), a compreensão do conceito de sociedade não possibilita a desarticulação do conceito de Estado. Por sociedade política, segundo o pensamento gramsciano, entende-se como aparelho público o que exerce o poder de forma coercitiva. Porém, na teoria gramsciana, o Estado não é reduzido apenas a esta característica, pois acredita na reabsorção da sociedade política pela sociedade civil. Já a sociedade civil, é entendida de acordo como o conjunto de organismos chamados por Gramsci (1988, p. 703) de 'privados', aos quais, incluem-se: "[...] igrejas, escolas, associações privadas, sindicatos, partidos e imprensa, são alguns deles. A função desses organismos é articular o consenso das grandes massas e a adesão destas à orientação social impressa pelos grupos dominantes. São eles os que definem o conteúdo ético do Estado [...]".

[49] A aposta de uma visão triparte de sociedade, na qual retira o caráter classista da sociedade civil e, por sua via, entraria em antagonismo com o principal teórico que norteia a presente investigação – Paulo Freire.

terceirização das ações do Estado. Assim, se conceituarmos as ONGs como inseridas no campo do Terceiro Setor, temos sua atuação esvaziada de conteúdo político e de contestação e resistência ao modelo político. Entretanto, foi a partir de mudanças no próprio contexto das ONGs que nasceram as organizações do Terceiro Setor. Mudanças essas em nível nacional e internacional, através de organismos que trazem amplas influências para o nosso meio político e social.

Hoje sabemos que a reestruturação do capital e o neoliberalismo não tiveram sucesso no que tange aos direitos sociais, com a minimização das políticas públicas. Nem tampouco, foi capaz de assegurar o crescimento como nos "anos dourados". Porém, uma consideração importante quando nos referimos ao neoliberalismo e que precisamos levar em conta é:

> Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas (BORON, 1996, p. 23).

Enquanto resposta ao fracasso da reestruturação do capital e do neoliberalismo, os governos neoliberais têm buscado uma nova 'roupagem' na esfera da gestão pública. No final do século XX, ocorreu um movimento revisionista[50] do modelo de sociedade. Inventam uma nova via de preservar o fundamental do neoliberalismo e disfarçar o principal: a luta de classes. Assim, mediante a incorporação de ideais que não acendessem tanta resistência e abalo na coesão dos diferentes países, o neoliberalismo da Terceira Via[51] foi desenhado, tendo seu núcleo central a reforma do aparelho estatal.

Segundo Giddens (2001), o pressuposto básico da Terceira Via é que as forças sociais anticapitalistas foram derrubadas e não existem mais desde a queda do Muro de Berlim. De um lado, a proposta deste 'programa' reside no exame que a esquerda é social-democrática e a direita é neoliberal e, que tanto uma quanto a

---

[50] Dentre as expressões de visibilidade do revisionismo estão: 'Novo Trabalhismo' (Inglaterra) e 'Novos Democratas'(Estados Unidos).

[51] O programa Terceira Via está contido nas obras de Anthony Giddens, como 'Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical', 'A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia' e 'A terceira via e seus críticos'.

outra, demonstraram apontar formulações econômica e política de sucesso à crise atual. Visto que, o modelo estatal político e de desenvolvimento defendido pela social-democracia gerou um sistema político econômico e social pouco dinâmico e, dependendo do Estado, desvirtuando as funções ditas 'reais' do mesmo. Alegam também que, de outro lado, o neoliberalismo, ao apostar politicamente na autorregulação do mercado sobre a vida em geral, se esquecem que as relações livres de compra e venda têm como suporte os alicerces sociais que precisam ser resguardadas.

Na verdade, não difícil de perceber, seja através dos efeitos concretos das ações estatais reformistas, ou seja, pela leitura dos autores precursores da Terceira, concordando com Neves (2005, 2010), o livro 'A terceira Via', de Anthony Giddens é, na verdade, um projeto político da burguesia mundial para o século XXI. Então, o que desponta de novo é a forma como a subjetividade vai sendo construída para atender às demandas do modo de acumulação do capital. Concordando com Neves (2005), a 'pedagogia da hegemonia' educa para uma nova sociabilidade, a conformidade de que o capitalismo foi humanizado, educando para o consenso. E para além, não raro, tanto a esquerda quanto a direita passam a defender a 'democracia cosmopolita'[52].

O final da Guerra Fria abriu alas para o discurso que defende a reinterpretação do mundo contemporâneo baseado nos efeitos de uma globalização cultural passível de ter gerado uma 'reflexividade social' capaz de construir uma 'democracia cosmopolita'.

Ainda que o país tenha implantado de forma diferenciada o programa da Terceira Via, dadas as diferentes características histórico-culturais, um objetivo se manteve inalterado: preservar o sistema de produção capitalista fomentando a ideia de livre mercado (neoliberal) e instaurando o slogan 'justiça social' apurado com acepções clássicas gerais da social-democracia (MARTINS, 2007).

Dentro do tema da Terceira Via, há algo necessário discutirmos, devido à importância do tema para a investigação: a questão de que, para recompor a base do social e assegurar sua coesão social, foi necessário importar a categoria 'participação popular', considerando esta categoria como articuladora da nova sociabilidade. E a democracia enquanto instrumento passa a ser o discurso, afinal, o

[52] Termo utilizado por Giddens (2001) para descrever a inovação do projeto da Terceira Via, tendo como principal riqueza a criação da democracia cosmopolita.

objetivo da Terceira Via é tornar o mundo uma grande comunidade democrática alicerçada sobre as virtudes de tolerância e diálogo entre sujeitos.

A importação de termos que não faziam parte das preocupações dos organismos internacionais passaram a fazer parte de suas referencias discursais ou textuais, como diálogo e participação. Tanto que, segundo Arruda (1998), o Banco Mundial[53] determinou que os empréstimos somente fossem concretizados na medida em que os países solicitadores fizessem referência à norma das 'parcerias' entre governo e ONGs. O que significa dizer que visavam incentivar a participação popular para que a mesma fosse capaz de solucionar seus próprios problemas.

A vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, abriu expectativas para contestação às normativas impostas pelo Consenso de Washington e por parte dos organismos internacionais. Todavia, no plano concreto não foi o que se realizou. Não houve projeto de limitação dos fluxos de capitais para o mercado internacional, nem recuperação substancial do salário mínimo nacional, nem a realização de uma reforma agrária profunda, como a prometida durante o período eleitoral, e nem mesmo a mudança da política de privatizações iniciada nos inicio dos anos 1990 (ANTUNES, 2006).

O que assistimos foi a continuidade da reforma do Estado na perspectiva dos governos anteriores. Inúmeros autores, como Antunes (2006, 2011), Oliveira (2010) e Martins (2005), consideram que o governo Lula (mandatos 2003-2006 e 2007-2010) deu continuidade às políticas precedidas, implantadas nos governos anteriores desde 1995.

Acordando com Antunes (2006), desde o período eleitoral:

> O PT de Lula fez muitas concessões para vencer, aliando-se, além de partidos de esquerda, ao Partido Liberal (PL), pequeno agrupamento político de centro-direita. E, ao fazê-lo, houve enorme constrangimento junto à militância de base do PT, aos movimentos sociais, ao sindicalismo de classe e ao combativo MST. Esta política, vista como forte desconfiança pelas bases sociais era, entretanto, ditada pelos setores majoritários do PT, sendo considerada inevitável para que a vitória política e eleitoral fosse efetivada (ANTUNES, 2006, p. 134).

E, logo no primeiro ano de seu mandato, o governo Lula passa a cumprir

[53] Para o Banco Mundial, 'Third Sector' é sinônimo de Non-Governmental Organization Sector (FALCONER, 1999).

fielmente as imposições agendadas pelo FMI, a reforma da previdência pública e sua privatização, “ajudando desmontar a previdência pública; exigiu a cobrança de impostos dos trabalhadores aposentados, o que significou uma ruptura com parcelas importantes do sindicalismo dos trabalhadores públicos, que passaram a fazer forte oposição ao governo” (ANTUNES, 2011, p. 145-146).

Também seguindo a receita do Banco Mundial (BM) na área da educação, o governo do PT, no poder desde 2003, adota a perspectiva de um banco ter grande visibilidade no panorama educativo do país, para não dizer que dita as regras do que deve ser nortear a educação no século XXI, ocupando o lugar da UNESCO, a qual também comunga com seus ideais e nos lança cartilhas para serem seguidas, como: “Educação: um tesouro a descobrir, passa a ser disseminado, sistematicamente, transformando-se em cartilha básica para os professores dos diversos sistemas de ensino” (NAGEL, 2009, p. 80). Ou seja, “o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial” (TORRES, 2000, p 126). Tanto que, em 2005, assistimos a criação de organismo ‘Todos pela Educação’, criado pela Fundação Coleman, Fundação Jacobs e Instituto Gerdau, influenciando metas e planos para educação no governo Lula. E assistimos, mesmo, porque há mínima resistência a todos os termos e programa criados pela nova pedagogia hegemônica, como assegura Neves (2005), inclusive, o meio acadêmico, leia autores que se dizem contra ao neoliberalismo fazem questão de citá-los como eventos de suma importância em seus artigos para as conquistas educacionais.

Também assistimos outras formas de reformas na área educacional através da priorização dos recursos para atendimento do ensino fundamental, criação de bolsas para estudantes do ensino superior privado (Programa Universidade para Todos — PROUNI) e, especialmente, pela redução dos recursos nos investimentos públicos às Instituições de Ensino Superior Públicas, induzindo à captação de recursos no mercado capitalista, o que desloca o direito social da educação superior transformando-a em mercadoria (ANTUNES, 2006).

Como argui Antunes (2006), o partido dos trabalhadores hoje sonha em converter o capitalismo em humanismo através de uma política de privatização dos fundos públicos, que atende tanto ao sindicalismo de negócios quanto ao sistema financeiro nacional e, em destaque, o internacional.

Utilizando a expressão gramsciana, o autor supracitado assevera que o governo do PT vem consolidando a expressão de seu ‘transformismo’ e consequente adequação à ordem.

Segundo pesquisa realizada pelo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2011), embora haja aumento nos números absolutos de repasse de verbas realizadas pelo governo federal a ESFLs, universo que inclui as ONGs, passando de R$ 2.820 bilhões no ano de 2002, para R$ 4.106 bilhões em 2010, se comparado esse aumento com o crescimento do orçamento do país nesse período de oito anos, os repasses teriam diminuído, caindo de 0,60% em 2002, para 0,48% em 2010. O número de entidades que receberam recursos federais caiu de 4.898, em 2006, para 3.342, em 2010. Porém, o estudo afirma que ainda é cedo para apontar uma tendência de redução.

Talvez o que se possa inferir são duas perspectivas: a primeira, que o governo do PT não venha incentivando de forma crescente as ONGs ou o chamado ‘Terceiro Setor’, como fez o governo FHC ao assumir comprometimentos na esfera social substituindo o papel do Estado, embora tal fato não isente o governo do PT das continuidades das reformas das eras Collor e FHC. A segunda perspectiva é que tal estudo do IPEA (2011, p. 5) deixa claro que “isso não significa que essas entidades não tenham ampliado sua relevância como atores políticos ou como parceiros na execução de políticas públicas”, visto que a análise não incluiu as transferências feitas às ESFLs nos diversos níveis subnacionais, as quais muitas vezes são utilizadas inclusive para apoiar a execução de políticas federais. Ao nosso ver, a segunda perspectiva tem mais visibilidade ao que se costuma chamar de realidade.

Há de se considerar também que houve mudanças quanto ao aumento da fiscalização dos repasses do governo federal às ESFLs desde 2011. No governo da Dilma Rousseff tramita no Senado um projeto de Lei (PLS 649/2011) que define um novo marco legal para as relações estabelecidas entre poder público e entidades não governamentais, estabelecendo normas objetivas de fiscalização e monitoramento dos recursos públicos (BRASIL, 2011).

O governo de Dilma, segundo vários estudiosos, segue os pressupostos orientadores do governo anterior, porém, entendemos que talvez seja cedo ou tarde demais para apontá-los no que tange especificamente à relação governo federal e ESFLs, todavia, terminamos tal escritura parafraseando Antunes (2006, p. 88):

“Triste será o país em que um governo burguês (Vargas) criou, sob pressão operária, a nossa legislação social e um governo de origem operária, [...] sob pressão burguesa, parece servilmente disposto a destruí-la”.

Após ter situado as mudanças gerenciais do Estado brasileiro e a influência do contexto internacional, abordaremos o percurso histórico das ONGs brasileiras.

4.3 PERCURSSÕES HISTÓRICAS DAS ONGS BRASILEIRAS

Como já abordamos anteriormente, o termo ONG nasceu do cenário internacional pós-guerra, das agências de financiamento de ONGs dos países desenvolvidos, por intermédio da ONU, na década de 1940, sob a égide do desenvolvimentismo de comunidade[54] atrelado à ideologia da Aliança para o Progresso[55].

A conjuntura latino-americana no pós-guerra, especialmente pós-Revolução Cubana, se caracterizava por suas sociedades calcadas no modelo agrário exportador e continham por si a ameaça à expansão soviética. A realidade brasileira nordestina, neste cenário, acentua a ameaça à ordem estadunidense, através da ação das Ligas Camponesas em Pernambuco, a partir de 1955. No que tange ao intervencionismo norte-americano, concordamos com Silva (2008, p. 233):

> Seja este de caráter político, econômico ou militar – nesta e em outras regiões do mundo, no período imediatamente posterior á Segunda Guerra Mundial, a fatores exclusivamente ligados às ‘exigências ‘ do combate ao comunismo. A competição com o bloco soviético, sem dúvida alguma, foi importante elemento da política estadunidense, mas certamente não foi principal motivo [...] Havia a necessidade de combater o ‘inimigo interno’ dos

[54] Ammann (1992) caracteriza-o como processo no qual o próprio povo se articula com autoridades governamentais na busca de melhores condições devidas, sejam culturais, econômicas ou sociais das comunidades a fim de contribuírem para o progresso do país.

[55] Acordo entre Estados Unidos e países latino-americanos, oficializado em 1961, visando à promoção do desenvolvimento através da ajuda financeira e técnica estadunidense. Na interpretação crítica, esta aliança ”já nascera se corrompendo de suas nobres motivações de origem – o desenvolvimento dos Estados e o ataque às injustiças sociais entre os povos – para se tornar-se mecanismo privilegiado das lideranças de direita e de fazer proliferarem ditaduras pró-americanas por grande parte do continente, reiterando a hegemonia dos negócios norte-americanos sobre toda a região (BARBOSA, 2008, p. 82).

> interesses do governo estadunidense, qualquer que fosse a sua orientação política.

Neste contexto, a cooperação internacional de cunho norte-americana, financiando ações de filantropia e assistencialismo através da Agência de Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), teve papel fundamental.

Diante dessa realidade, as orientações macroeconômicas mundiais eram desenvolver a agricultura e suas bases tecnológicas. Tanto que os anos 1950 são marcados pelo surgimento das agências e entidades focadas na promoção da Extensão Rural (tema específico de uma obra freireana).

Na realidade, ONGs existem antes de se autodenominarem ONGs. Santana (1992) corrobora com Landim (1993), creditando as protoformas das atuais ONGs ao surgimento das primeiras organizações brasileiras ainda na década de 1940/1950, e pontua, também, que elas tinham caráter desenvolvimentista e buscavam a promoção do desenvolvimento via industrialização, como já abordamos anteriormente.

Nesse contexto, Souza (2005, p. 106) pontua que as primeiras ONGs brasileiras estavam diretamente vinculadas “ao contexto desenvolvimentista dos anos que antecederam o golpe militar, realizando trabalhos expressivos, desvinculados de governos e sem fins lucrativos, bem como colaborando no desenvolvimento local das comunidades”. Sendo estas, nas palavras de Oliveira Neto (1991, p. 137):

> [...] as instituições tradicionais de caridade, como os abrigos e patronatos para crianças abandonadas, idosos, indigentes portadores de deficiências físicas e mentais, e as atividades de distribuição de alimentos e roupas, inspiraram-se nos sentimentos de compaixão, misericórdia, caridade, filantropia e no sentimento de urgência que o clamor dos miseráveis.

No Brasil, o início da década de 1960 foi marcada pela presença de inúmeros movimentos sociais que, a partir de suas necessidades específicas, passam a reivindicar seus direitos. Movimentos estes que estavam ligados e incentivados pelas políticas populistas vinculadas às ‘reformas de base’ do governo João Goulart. Contexto este, que também se torna expressivo do sindicalismo brasileiro, tanto no campo quanto na cidade.

Em 1961, é criado o Movimento de Educação de Base (MEB), cuja atuação representava segmentos da juventude cristãos junto aos grupos populares em vários movimentos reivindicatórios em oposição às práticas populistas do governo João Goulart. Como ressalta Ottamann (1995), a esquerda da época era baseada no conceito de conscientização no cunho da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire.

Vários movimentos estudantis também surgiram derivados da igreja católica, como o Juventude Estudantil Católica (JEC) e o Juventude Universitária Católica (JUC), que espalharam-se pelo Brasil organizando associações, sindicados etc., junto aos setores populares. Vale ressaltar que, no início dos anos 1960, a Igreja temia e era contrária à ação das Ligas Camponesas.

Os movimentos sociais desta época foram refreados com o Golpe Militar de 1964. E a ação da Igreja passou a ser reprimida, mas, no final da década, a Igreja teve um papel decisivo no âmbito latino-americano, através da articulação dos espaços de participação restringidos pelo Regime Militar. Neste contexto, surgem os Centros Eclesiais de Base (CEBs) e, posteriormente, as Pastorais.

A criação dos inúmeros CEBs aconteceu concomitantemente à criação de novas organizações que se denominavam Centros de Promoção, as quais objetivavam a promoção da alfabetização de adultos na perspectiva de Paulo Freire.

Tais centros, ao longo do tempo, transformaram seu perfil inicial voltado ao assistencialismo e à filantropia, e ultrapassaram as experiências de alfabetização, sustentaram suas práticas de educação popular no processo de conscientização proposto por Freire.

Tanto Landim (1993) como Souza (2005), postulam que, no Brasil, as ONGs[56] desenvolveram-se ao longo da década de 1960, durante o período militar. Grupos saídos das universidades organizavam-se de forma 'clandestina', realizando atividades de assessoria a trabalhadores urbanos e rurais, que questionavam a ordem social injusta e buscavam a problematizarão da realidade, o regime ditatorial presente no país.

Elucidando tal realidade, Landim (1993, p. 69) sustenta que:

[56] Segundo Landim (1993), são exemplos de ONGs criadas nas décadas de 1960/1970, as seguintes: Seminário Permanente de Educação Popular (SPEP), Movimento de Organização Comunitária (MOC), Associação Difusora de Treinamentos e Projetos Pedagógicos (ADITEPP), Centro de Cultura Luis Freire (CLF), dentre outras.

> [...] não só nos primeiros, mas nos piores anos do regime militar, o que havia de 'trabalho popular' era, no fim das contas, o realizado nos espaços da Igreja, enquanto tempos de véspera de muita coisa 'nova' que aconteceria depois no campo dos movimentos sociais.

De forma contundente, Landim (1993) afirma que a gênese do que hoje conhecemos como ONGs insere-se no campo da educação popular, especialmente aos 'educadores de base' que, através do pensamento freireano, atuavam na alfabetização de adultos. Advoga também que tal gênese tem suas raízes nos movimentos de cultura popular vinculados à Igreja Católica. O que, de toda forma, comprova-se mediante a análise da trajetória histórica da ONG investigada, o CECUP.

Desta forma, os personagens fundadores deste novo tipo de organização, os 'educadores de base' são professores, religiosos, trabalhadores sociais que atuaram, antes de 1964, nos projetos de alfabetização de adultos promovidos por organizações estudantis e governos estaduais, como, por exemplo, a gestão de Miguel Arraes em Pernambuco, baseado na proposta freireana. Muitos desses 'educadores de base' aprenderam seu ofício no Movimento da Educação de Base (MEC) e na Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE). Instituições com forte vínculo da Igreja Católica (OLIVEIRA, 2000).

E, para além o próprio presidente de honra e patrono da ABONG, foi um exilado e contou com o aporte da Igreja Católica na luta pela promulgação da Anistia, em 1979, para retornar ao Brasil.

No final dos anos 1960, teve origem a Teologia da Libertação, enquanto nova possibilidade de crítica contra o nacional desenvolvimentismo e como forma de atuação junto às bases da sociedade a fim de transformar o sistema capitalista.

Em meados dos anos 1970, diante do momento crítico do Regime Militar, surgem os movimentos populares reivindicando seus direitos e, juntamente, as ONGs. Conforme aponta Fernandes (1994, p. 66):

> [...] como uma solução ad hoc para a falta de opções, que se imaginava ser conjuntural no sistema institucional existente − centros de pesquisa que se formaram à margem das universidades submetidas a pressões do Estado autoritário, núcleos de educação popular paralelos ao sistema escolar oficial, grupos de apoio a movimentos sociais emergentes sem conexões com organismos políticos legais etc.

Através do apoio e da assessoria aos movimentos populares, novas ONGs fora sendo criadas. Principalmente através da ação do acesso aos fundos de recursos das agências de cooperação internacional ao desenvolvimento. Visto que, na época, tais organizações mantinham vínculos com a Igreja e a sua militância ocultava, de certa forma, as suas próprias conexões políticas que as mantinham (LANDIM, 1998).

Quanto à criação das ONGs, é preciso considerar que as mesmas também surgiram devido ao corte dos empregos nas instituições tradicionais. A noção de emprego aliada a valores ativistas, voluntários e antiburocráticos. Além do que, para muitos sujeitos, trabalhar em ONG era um emprego temporário, visto que não seria permanente a necessidade de assessoria aos movimentos sociais. Tanto que, no final dos anos 1970, novos atores incorporam a atuação em ONGs, como, por exemplo, os egressos de instituições de cunho marxista, exilados e egressos do quadro dos movimentos estudantis da década de 1960. O que se pode entender que a leitura das ONGs nessa década aliava a proposição de que era impossível promover o desenvolvimento às classes menos favorecidas, visto a impossibilidade de desenvolvimento a partir da expansão de mercados capitalistas (LANDIN, 1993).

Conforme aponta Landim (1993, p. 27):

> É predominante durante a sua história a concepção de que não se pretende substituir o Estado, mas, ao contrário, exige-se muito dele. Organizações cujas palavras-chave são "educação popular", "assessoria", "conscientização", "organização" – a partir de certo momento, "sociedade civil" (frequentemente adjetivada por "popular") e "cidadania" – que lutaram contra a ditadura, ligaram-se a movimentos sociais surgidos no período, como os sindicais, os de bairros, os de lutas pela terra, etc. e situam-se à esquerda no espectro das entidades civis brasileiras.

Landim (1993) assinala o 'Encontro de 72' como importante processo de conformação das ONGs. Encontro este que reuniu dirigentes e pessoas atuantes em entidades dispersas no país, cujo patrocínio do encontro foi financiado por uma organização não governamental internacional atuante no Brasil, já há alguns anos, e financiando projetos sociais assistencialistas que estariam revendo suas linhas de ação.

Cabe ressaltar que essas organizações, de cunho social e sem fins lucrativos, mantinham vínculo com as agências de cooperação internacional,

visando recursos para desenvolverem seu trabalho. Isto porque o regime ditatorial impedia acesso aos fundos públicos nacionais.

Na década de 1980, despontam os movimentos sociais que emergiam em contestação ao Regime Militar que, aos poucos, ia perdendo seu vigor. Esses movimentos, como as greves no ABC, a própria fundação da ABONG, movimentos de luta pela moradia, Movimento dos Sem Terra (MST), dentre outros, vinculam-se ao contexto histórico das ONGs. Com o processo de redemocratização brasileira, prolifera-se o número de organizações e altera-se a forma de atuação das mesmas, que passam a trabalhar de forma conjunta com diferentes movimentos sociais e sob diversas temáticas.

No ano de 1984, também ocorreu o Fórum Informa de ONGs do Rio, congregando dirigentes das seguintes ONGs: Centro de Educação Comunitária (CEDAC), Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (BASE), Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), Instituto de Estudos de Religião (ISER), Centro de Estudos, Pesquisa e Planejamento (CENPLA) e Nova Pesquisa e Assessoria em Educação (NOVA), conforme afirma a ABONG (2006).

Outro encontro importante para a legitimação do termo ONG designando tais entidades, evento que já citamos no item 4.1, foi o ‘Encontro Nacional de Centros de Promoção Brasileiros’, em 1986. Neste encontro, segundo Landim (1993), já houve participação de três agências internacionais, sendo estas Novib (Holanda), OXFAM (Reino Unido) e FAO. Além destas, contemplou a presença de 30 entidades do Brasil e ainda algumas latino-americanas. Conforme aponta a autora, foi neste encontro que ocorreu a discussão do nome ONG enquanto possibilidade de autodenominar as entidades brasileiras.

Novos encontros continuaram assentindo, visando a articulação de ONGs brasileiras, como em 1987, momento em que as ONGs brasileiras são convidadas a integrar a plataforma de contrapartes das Agências de Cooperação, conforme ABONG (2007). No ano posterior, em 1988, ocorre o Seminário sobre a relação das ONGs com o Estado no Brasil e na Alemanha. Este evento foi organizado pelas ONGs EZE, IECLB/CAPA, CEDI, FASE e IBASE. Em 1989, foi realizado o II Encontro de Contrapartes da Novib no Brasil. Também ocorreu neste ano o Seminário ‘Cooperação Internacional: Desafios e Possibilidades’, abarcando representantes de 34 ONGs de vários Estados.

Já em 1990, novamente as ONGs se reúnem para avaliar os efeitos do Plano Collor e começa então a se consolidar a criação de uma Associação Nacional de ONGs. É também criado um GT para elaborar a proposta da construção da Associação Nacional de ONGs (ABONG, 2007).

Conforme assevera Costa (2008), quanto ao processo de criação da ABONG[57], as ONGs, motivadas pelo incentivo dos organismos de cooperação internacionais e vigilantes às mudanças do panorama mundial:

> essas organizações que já se reuniam nos fóruns decidiram atuar de forma legal constituindo uma Associação de Ongs. Então, no dia 10 de agosto de 1991, 108 organizações de diferentes partes do país e cujas ações estavam voltadas para diferentes temáticas – meio ambiente, promoção de direitos, educação popular, etc – se reuniram no Rio de Janeiro e aprovaram a criação da ABONG (COSTA, 2008, p. 29).

A aprovação da Constituição de 1988 tem destaque na formação e no fomento das ONGs, a partir do direito democrático atribuído às associações civis presente no 5° artigo da mesma:

> Inciso XVIII – A criação de associações e, na forma da lei, a de cooperativas independem de autorização, sendo vedada a interferência estatal em seu funcionamento;
> Inciso XIX – As associações só poderão ser compulsoriamente dissolvidas ou ter suas atividades suspensas por decisão judicial, exigindo-se no primeiro caso, o trânsito em julgado (BRASIL, 1988).

Já na década de 1990, como vimos no item anterior, as mudanças ocorridas na reestruturação capitalista e a reforma empreendida pelo Estado brasileiro geram uma nova forma de relação entre o Estado e a sociedade civil, alterando a conjuntura nacional. Populariza-se, nesse contexto, no Brasil, na década de 1990, com o evento ECO-92, o termo Organização Não Governamental.

No novo cenário, várias outras ONGs surgem no campo denominado por alguns autores como ‘terceiro setor’ (cujas razões já discutimos anteriormente, justificando nossa crítica e não defesa da existência deste enquanto sinônimo de sociedade civil e ONG).

No mesmo cenário que convivem as ONGs cujas raízes vêm de uma época de militância e com um projeto distinto do neoliberal, e as ONGs pós anos 1990, que

[57] A ABONG tem seu ideário vinculado às ideias de Herbert de Souza, tanto que é considerado presidente de Honra e patrono da entidade.

não viveram a época ditatorial, nem a assessoria aos movimentos sociais brasileiros e nem mesmo pactuam com os objetivos da ABONG. Essa confluência de projetos distintos de sociedade faz com que muitas instituições se tornem autônomas e sem vínculos com os movimentos sociais, preconizando um discurso de que os serviços privados têm qualidade superior aos serviços estatais (GOHN, 2005).

As ONGs, a cada ano, têm ocupado novos espaços e ganhado novas temáticas. Uma das áreas que engloba um grande número de ONGs é a educação.

No contexto histórico, a legitimação da inserção das ONGs no campo educacional se dá através da Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996 (CURY, 1998; SAVIANI, 1997), com novas mudanças e novas ideologias, onde se multiplicaram adesões e organizações empenhadas na solução setorizada dos problemas relativos à educação, dentre outras demandas. Moraes (2001) afirma que a comunidade solidária, a filantropia e a caridade aparecem como reformas orientadas pelo e para o mercado.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional insere-se no contexto das reformas do Estado brasileiro, quando há uma redefinição do público e privado na nossa sociedade. Resultando, assim, na convocação da sociedade civil para participar mais diretamente da oferta de serviços educacionais. A partir daí, determinadas entidades da sociedade civil ingressam de maneira expressiva no campo educacional, principalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na educação infantil (áreas secundarizadas pelo poder público).

As análises de Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) revelam que, por meio das políticas educacionais, entre 1985 e 1995, iniciaram-se as privatizações do setor público no governo Collor de Mello. Já no governo Itamar Franco, discutiu-se o Plano Nacional de Educação. O novo direcionamento para as políticas educacionais, de cunho liberal, entrou em vigor no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com o início da reforma da administração pública. Momento este em que foi reduzido o papel do Estado como executor ou prestador de serviços públicos, mantendo seu papel de regulador e promotor destes, principalmente nos serviços de saúde e educação.

Além de passar pelo processo de privatização, a educação também passa por uma ‘transferência de responsabilidade’, na qual organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura ajudam, financeiramente, Organizações Não Governamentais na realização de programas

educativos. Fato que também vai ao encontro da política neoliberal, que visa tirar a responsabilidade do Estado e transferi-la para a sociedade civil (ROCHA, 2008).

Um ponto de concordância teórica entre os autores da área é, segundo Aoyama (2005), a respeito da expressiva participação de ONGs no 'Terceiro Setor', principalmente sob o âmbito da educação não formal. Fato que se deve, em parte, pela Lei de nº 9.790/99[58], a qual organiza o sistema de trabalho e pessoas que atuam voluntariamente nas ações sociais, bem como favorece a relação das organizações com essas esferas representativas do Estado. Essa lei cria uma certificação para as entidades, qualificando-as como Organização de Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), abarcando o Termo Parceria entre a esfera do poder público e as entidades.

A forma de relação entre Estado e ONGs altera-se com a Reforma Estatal iniciada nos anos 1990. Para trabalharem juntos, ONGs e Estados, nessa relação, as ONGS admitem três formatos[59]: ou são parceiras, ou conveniadas, ou contratadas. As mudanças nos padrões de desenvolvimento desigual, quanto à criação de um considerável movimento no emprego chamado de 'setor de serviços', ocasionou novas formas flexíveis de contratação e de uso da força de trabalho em confronto com a rigidez fordista, o que significou o fim do assalariamento clássico (HARVEY, 1998).

Conforme já mencionamos no item anterior, os países do terceiro mundo, nos anos 1990, promovem reformas do Estado, através de própria desregulamentação dos direitos trabalhistas, onde as ONGs passam a ter funcionalidade para o Estado. Passam a ser suas parceiras. Da posição de apoio aos movimentos sociais, na década anterior, passam a ser mediadoras entre o Estado e a sociedade, não raras vezes executando, inclusive, o papel de protagonista das tarefas que competem ao Estado.

---

[58] Conhecida também como Lei do Terceiro Setor.

[59] O contrato administrativo é utilizado pelo poder público quando deseja comprar bens ou adquirir algum serviço. Deve ser precedido por um processo de licitação pública que busca garantir igualdade de condições entre os possíveis interessados em contratar com a administração pública e o menor preço a ser pago pelo serviço ou bem. Já o convênio é um dos instrumentos de que o Poder Público se utiliza para associar-se com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e com outras entidades públicas. Aliás, os convênios surgiram justamente para regular relações entre instituições públicas e é neste âmbito que melhor se aplicam. Enquanto que o termo destina-se à formação de vínculo de cooperação entre uma OSCIP e o poder público para o fomento e execução de atividades de interesse público. Fica facultado ao poder público escolher a OSCIP que celebrará o Termo de Parceria por meio de publicação de edital de concursos de projetos para obtenção de bens e serviços e para a realização de atividades, eventos, consultorias, cooperação técnica e assessoria (ASSOCIAÇÃO..., 2003).

Temos, no entanto, uma presença majoritária de investigações realizadas por autores destacados no cenário das pesquisas na área da educação, com posicionamento favorável à parceria ONGs e educação, destacando, inclusive, a importância destas na universalização da educação básica.

Gadotti (2000b) defende que as ONGs (salvo as que não estão a serviço do mercado) estão sendo o campo fértil da educação popular hoje. O autor considera que o papel das ONGs não é apenas reivindicativo por mais educação, mas também na esfera participativa, enquanto sociedade civil junto ao Estado na luta para a definição das políticas públicas, além de também estar desempenhando seu papel na própria execução da educação, na condição de parceria estatal. Defende, ainda, que o terceiro setor não está crescendo apenas como mercado burocrático e não solidário, mas também como espaço de novas vivências sociais e políticas, estando materializado nas ações das ONGs e das Organizações de Base.

Já na visão de Brandão (2002), o fortalecimento do terceiro setor da vida social, por um lado, representa uma possibilidade crítico-criativa de fortalecimento de redes e do poder de ação social. Sendo assim, é considerável a contribuição destas organizações para a conquista da cidadania e ampliação da democracia ativa.

Enquanto isso, Cortella (2002) defende a parceria ONG e escola, propondo pensar a educação enquanto forma de aprendizagem intencional e ocasional, indissociável em cada ambiente. Defende a articulação entre ambas na busca da eficácia social, ou seja, a busca da qualidade total que defende ser social, ou seja, o acesso de todos à condição de existência humana.

Por fim, Scherer-Warren (2002) considera as ONGs como uma parte integrante dos movimentos sociais, que tem como função a formação de redes e articulação do conjunto dos movimentos e, portanto, a parcela social dá impulso nos movimentos sociais. Pondera que, sendo as ONGs inscritas no Terceiro Setor, geram ações contraditórias que, de um lado, reforçam as políticas assistencialistas e compensatórias e, de outro, atuam em espaços associativos capazes de gerar solidariedade e ampliar a consciência da população no que tange aos problemas sociais e políticos da sociedade. Por outro lado, temos um grupo de autores que compreendem de modo desfavorável a relação entre ONGs e educação.

Torres (1997) faz uma análise crítica quanto a presença das ONGs no universo da educação brasileira e da América Latina. O autor atrela a intensificação

atual como parte da mudança de intervenção estatal em função do poder de diferentes clientelas, visando pacificar conflitos e acrescentando que isso faz parte da estratégia de redução e mudança na intervenção estatal no setor educativo.

Ainda dentro desta ótica, temos a posição de Frigotto (1997), o qual entende que, na perversidade do capitalismo atual, os conceitos e categorias se imbricam, tendenciando a uma obscuridade do que representam socialmente. Valores e conteúdos políticos são deslocados do campo da noção moderna para o campo da ética no mercado do livre consumo.

Corroborando com as visões já citadas, Saviani (1997) considera que as ONGs representam o empenho em reduzir os custos e investimentos públicos, transferindo-os para as ONGs e, assim, dividi-los sob o nome 'parceria'.

Ainda sobre as perspectivas expressas acima, temos duas interrogações importantes sendo apontadas por Neder (1997): De que ordem são as relações entre as ONGs e seus principais financiadores? Qual vem sendo seu papel na promoção de práticas que contribuam na formação cidadã dos grupos chamados 'excluídos'?

Na parceria, entre as ONGs financiadas e as instituições de cooperação internacional, torna-se necessário elaborar projetos segundo critérios dos organismos internacionais que contemplem interesses tanto das ONGs brasileiras como das ONGs internacionais – as financiadoras. Assim, quando um projeto é aprovado por uma ONG internacional, geralmente perdeu características e estrutura propostas pela ONG local.

Percebe-se, portanto, uma clara dominação dos organismos financiadores internacionais sobre as Organizações Não Governamentais brasileiras, além do controle de suas atividades, por meio do cumprimento de normas impostas. Domínio que, segundo Carvalho (2001), se divide em dois tipos de influência: no conteúdo das ações desenvolvidas e no modo de desenvolver essas ações.

Petras (2001a) tem contribuição importante para compreendermos os mecanismos ideológicos do Estado Imperial, norte-americano e europeu, e as ações subsidiárias das ONGs às políticas neoliberais. O autor afirma que raramente as ONGs não estão a serviço da implementação de políticas neoliberais. Uma das importantes contribuições dessa pesquisa reside na análise do perfil do profissional atuante nas ONGs.

Petras (2001b, p. 177) argumenta que “é sintomático que haja pouca crítica sistemática da esquerda acerca do impacto negativo das ONGs”. Alega, ainda, que

as ONGs cooptam seus estrategistas intelectuais e líderes organizacionais dos movimentos sociais, sendo que estes abandonam sua trajetória nos movimentos esquerdistas dirigindo-se a uma carreira lucrativa em uma ONG. Levam consigo uma gama de símbolos populares, porém, retóricos. Atuam na área profissional de controle dos grupos sociais significativos, sendo recompensados pelos recursos empresariais. O valor de troca se dá mediante o favorecimento de cargos governamentais aos ex-dirigentes de ONGs, obviamente sob o título de atores com ressonância 'popular'.

Evidencia, também, que os projetos desenvolvidos e executados pelas ONGs e seus profissionais baseiam-se nas premissas políticas impostas nas diretrizes expostas pelos agentes financiadores, as quais, geralmente através de ações pontuais, visam construir modelos chamados 'sustentáveis', que possam ser aplicados a outras realidades, fato, segundo os autores, que raramente ocorre, devido às constantes mudanças nos focos de prioridades determinadas pelos fundos sociais. Posição também sustentada por Marchozi (2002), ao apontar a tendência tecnocratizante das ONGs aderidas a uma lógica empresarial, uma vez a captação de recursos exige a formalização e institucionalização das mesmas. Já as agências financiadoras lucram com o próprio financiamento prestado, visto que o mesmo acarreta isenção de uma parcela de impostos e a certificação da responsabilidade social.

Quanto ao financiamento de recursos derivados da Cooperação e Solidariedade Internacional, segundo dados divulgados por uma pesquisa realizada através do universo de suas associadas pela ABONG (2010), observa-se decréscimo paulatino. Apesar da estabilidade, conforme mostra os dados, em 2003, 78,71% das ONGs utilizaram tal acesso a esses recursos e, em 2007, 78,30% acessaram tais recursos. Se analisarmos a faixa de orçamento das instituições, veremos que, em volume, há decréscimo. O percentual de ONGS que tinham de 81% a 100% de seus orçamentos oriundos da Cooperação e Solidariedade Internacional, cai em 66%. Já a participação dos recursos através do acesso ao financiamento governamental cresce 71%.

O deslocamento de financiamento para o leste europeu e a África reduziu os recursos captados pelas organizações brasileiras. Dentre os fatores apontados como responsáveis pelo decrescimento, estão, segundo Aragão (2010): razões geopolíticas pós-Guerra Fria que conduziram a Europa a ter um olhar mais atento ao

leste europeu e o olhar voltado à África decorrente das migrações de elevado número de africanos recentemente.

Referente à questão da mudança dos polos de financiamento dos países do Terceiro Mundo, a ABONG (HAZARD, 2012) afirma que,

> O contexto mudou! O papel do Brasil no cenário internacional nos anos 2000 ajudou a construir a imagem de um país emergente, caracterizado pelo seu crescimento econômico e com capacidade de financiar suas próprias políticas sociais. O fato de o Brasil ter conseguido evitar os principais efeitos da grave crise econômica e financeira, fortaleceu essa imagem de país forte e autônomo. E fez com que a cooperação europeia, que já tinha iniciado a mudança das suas prioridades geográficas, opta de fato para investir fundos em outras regiões do mundo, como em países africanos, a princípio mais pobres.

Quanto ao acesso dos Recursos Públicos Federais, revela crescimento quanto ao acesso às fontes deste recurso. De certa forma, pode-se inferir a que as políticas de descentralização de reforma do Estado, em meados da década de 1990, têm influência direta no incremento do número de ONGs acessando e utilizando tal recurso.

Em 2003, 36% das ONGs utilizavam recurso do governo federal em seus orçamentos para desenvolverem programas sociais com empresas. Já em 2007, 60,4% das ONGs confirmaram utilizar tal acesso. Quanto ao acesso a fontes de recursos públicos estaduais, em 2003, 16% das ONGs contavam com recursos na faixa de 41% a 100% de seus orçamentos. Em 2007, esse valor sobe para 37,4%. Assumindo semelhança de padrão, em 2003, apenas 2,4% das ONGs acessavam recursos na faixa de 41% a 100% de seus orçamentos. Em 2007, 14,5% das ONGs passam a ter seus financiamentos nessa faixa de orçamento. Já em relação aos recursos públicos municipais, observa-se que mantêm crescimento estável. Em 2003, 27,23% das ONGs mantêm sua estrutura através de recursos municipais, já em 2007, 30,2% das associadas da ABONG acessam tal fundo público.

A necessidade da ação propositiva de ONGs e sua aproximação ao Estado para poderem sustentar suas estruturas pode impulsionar o afastamento de ações de apoios a movimento reivindicativos.

Decorrente da expansão e consolidação da ideologia do discurso da ‘Responsabilidade Social’[60] no Brasil, o financiamento empresarial vem aumentando sua participação nos fundos acessados pelas ONGs. Quanto à fonte de financiamento oriundo de empresas, institutos e fundações empresariais, os dados de 2003 creditam que 8,3% das ONGs utilizavam tal recurso. Já os dados de 2007 apontam que 21,3% das ONGS utilizam acesso a fontes desse perfil empresarial. Vários autores, dentre eles, Dagnino (2004) e Araújo (2007), asseguram que o discurso e as ações do empresariado social cooptam várias dimensões e territórios para sua esfera de interesse. O que devia se chamar ação torna-se ‘produto’ de agrupamentos de acionistas e consumidores diretos. Também concordando com os autores citados, Cappelin e Giffoni (2007) garantem que tais propostas gerenciadas pela ação empresarial sob o status da ‘Responsabilidade Social’ têm a característica de manutenção capitalista, pois não se centram na reversão das políticas de emprego, e sim se caracterizam pela ausência de qualquer discussão trabalhista.

O que, todavia, nos conduz a pensar que tal discurso da Responsabilidade Social e tantos outros, na realidade, dissertam sobre um sujeito chamado ‘não-cidadão’. Uma vez que a cidadania que tal discurso tem no seu cerne é a de contribuir na formação de um ‘não-cidadão’ consumista e, portanto, de uma cidadania preconizada pelo motor produtivo do sistema capitalista.

Defendemos, portanto, que “não existem cidadãos num mundo apartado. Não se é cidadão em um espaço onde todos não o são” (SANTOS, 1987, p. 47).

Se ninguém é cidadão, a democracia é um fetiche. Porém, se de um lado, “a democracia torna-se supérflua ou incômoda para a burguesia, ela é, ao contrário, importante para os trabalhadores, que, ideologicamente, assumem a perspectiva de que é possível estabelecer outras relações por dentro do Estado” (WOOD, 2003, p. 8). E, de outro lado, ela pode amenizar a luta de classes ativando na classe operária a *mea culpa* social.

---

[60] Vários autores situam a origem teórica do discurso da ‘Responsabilidade Social’, dentre eles, Wanderley (2005), no livro ‘Responsibilities of the Businessman’, de Howard Bowen, publicado em 1953. Constituindo em um polo teórico irradiador da defesa que os problemas sociais deviam ser aliados ao campo dos negócios. De acordo com Cappellin e Giffoni (2007), o início das ações de responsabilidade social, na medida em que se acentuavam as medidas governamentais de descentralização da gestão pública, ocorreu através das ações de duas organizações: Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas do Brasil (ADCE), em 1961; e a Fundação Instituto de Desenvolvimento Empresarial e Social (Fides), criada em 1986. Já atualmente, temos o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, criado em 1998, cuja a representatividade é mais evidente no âmbito do discurso da ‘Responsabilidade Social’.

Compactuamos com a interpretação gramsciana, que aponta que é impossível compreender o Estado sem apontarmos o conflito de posição entre a classe proletária e a classe dominante e nos situarmos neste e, assim, defender a redefinição do mesmo é o que geraria um novo Estado. Ou então, acreditar na falsa realidade.

No mundo, tal como nos fazer crer enquanto ‘fábula’, é sempre importante reforçar e retomar a contribuição de Milton Santos (1987) enquanto vigilância ideológica para pensar o mundo capitalista contemporâneo:

> Os cimentos se dissolvem e mínguam as solidariedades ancestrais. Ali onde o dinheiro se torna a medida de tudo, a economização da vida social impõe uma competitividade e um selvagismo crescente. As causas dos males aparecem como se fossem a sua solução, círculo vicioso que escancara as portas das favelas para a cultura de massas, com o seu cortejo de despersonalização, e a substituição dos projetos pessoais saídos da cultura, isto é, de dentro do indivíduo, por outros projetos elaborados de fora deste mesmo indivíduo, projetos decididos a conquistar todo mundo pela força da propaganda (SANTOS, 1987, p. 29).

Nesse mundo, advogado como novo e fabuloso, a globalização é apontada como remédio para as crises e limites intrínsecos do próprio sistema capitalista, entretanto:

> [...] ele não pode considerar-se completamente realizado a não ser como um sistema global totalmente abrangente. É por essa razão que o capital procurou demolir todos os obstáculos que permaneciam no seu caminho de sua plena expansão e porque ele deve continuar a fazê-lo enquanto o sistema perdurar (MÉSZÁROS, 2000, p. 13).

Assim, tal mundo 'fábula' só se torna possível porque as ideologias dominantes, de acordo com a visão gramsciana, funcionam como 'cimento' de uma base de classe, ou seja, enquanto 'aparições' implícitas na cotidianidade de luta das classes sociais.

Tanto que, no ano passado, o Jornal Hoje registrou, em 2011, quase 4.000 pessoas na fila de espera de uma ONG paulista aguardando para serem voluntários. Apontando que ONGs exigem formação na área que o voluntário vai atuar, e que muitas chegam a oferecer treinamento (BRITO, 2011). Concordando com Caldana e Figueiredo (2008, p. 478), “o voluntariado não gera valor monetário diretamente para quem o pratica, mas gera valor para o sistema metabólico do capital”.

A tese posta aqui, através das ONGs investigadas, já pode afirmar que o pensamento de Paulo Freire foi fundamental às ONGs dos anos 1970/1980, através do conceito de conscientização em suas ações de apoio e assessoria aos movimentos sociais. Hoje, essas ONGs convivem com aquelas fundadas na virada da década de 1990, e com as criadas neste novo milênio. Não há substituição de uma geração de ONGs por outra. Influenciadas e influenciando a conjuntura nacional que, todavia tem suas ações delimitadas na esteira da onda neoliberal, por regras impostas internacionalmente, as ONGs mudaram de postura.

As ONGs se multiplicaram fomentadas pelos ventos do Norte. Hoje, esse vento sopra para outros continentes. Intelectuais que ocupavam lugares públicos, ocupam hoje os espaços privados em ONGs, são, portanto, fator esse endógeno de propulsão de mudanças estruturais nas ONGs. Nas percussões das ONGs brasileiras, nos anos 1980, ficou conhecido o jargão que acompanhava o discurso das ONGs: “Atuamos de costas” para o Estado. Ao longo do processo histórico, viram-se de frente. O perigo dessa mudança de postura “é o abandono de alguns princípios que deveriam ser os pilares norteadores das ações” (GOHN, 2005, p. 100).

A seguir, incursionamos nas percussões históricas das ONGs investigadas.

4.4 PERCUSSÕES HISTÓRICAS DAS ONGs INVESTIGADAS

Há inúmeras tipologias de ONGs e diversos alcances teóricos para categorizá-las. Ao escrever este item do capítulo já aberto, um amplo estudo sobre as ONGs investigadas foi realizado, inclusive com visita *in lócus*, de forma que foi possível perceber que o estudo das categorizações conhecidas até dado momento não cabe a nenhuma das ONGs que mencionarei a seguir sua trajetória histórica.

Talvez até caibam, dentro de uma leitura unidimensional da história, a qual afirme que determinada que a ONG tem o perfil tal por ter sido criada no ano tal. Mas uma ONG pode ter vários perfis e até práticas antagônicas dentro dela própria, por que não? Desconsiderar isto seria fechar a tese e aceitar, então, que somos conclusos.

As ONGs aqui investigadas foram criadas em 1982, 1991 e 2005. A data de criação de uma instituição talvez não revele tanto quanto pensam os autores das categorizações, tipificações, enquadramento e histórico de surgimentos de ONGs (GOHN, 2005; LANDIM, 1993; SCHERER-WARREN, 1994), a fim de situar uma ONG em um grupo ou tipo. Obstante, não quer dizer que não os consideramos importantes, ao contrário, são importantes, pois recuperam parte da história das ONGs brasileiras.

Não há percussão sem percurso histórico, e o inverso também compõe realidade. Em uma tese, há sempre vários percursos para escolha. Aqui, para nós, o melhor percurso é compreender como as instituições foram criadas, como mudaram, em que mudaram, ou se transformaram diante dos fins que as criaram? Dentro de uma análise histórico-brasileira, arraigada à conjuntura internacional, que delineia um processo de redemocratização pela ‘terceira via’, cujo papel do Estado torna-se cada vez mais retrocedente.

Percorramos, então, por um caminho que aborda, em parte, a trajetória história das ONGs, CECUP/BA, Fé e Alegria/RS e IPF/SP.

4.4.1 Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP)

O CECUP foi criado em 1978. O começo foi marcado pela existência de um grupo de arquitetos, engenheiros, professores da universidade, da rede privada e pública de ensino, estudantes, sujeitos que compunham o sindicato dos médicos, sujeitos da Federação de Bairros (FABS), Movimento em Defesa dos Favelados da Bahia, Associações de Bairro, Igrejas e Comunidades Eclesiais de bairro e também

sujeitos do Movimento Bandeirantes, que resolveu desenvolver ações educativas e, portanto, culturais junto às populações da periferia.

Figura 1 — Entrada da sede do CECUP

Fonte: Autoria própria.

O CECUP teve Paulo Freire como patrono na sua fundação. Na verdade, a história do CECUP se confunde com a própria história do Paulo Freire. Aliás, quando, na fundação do CECUP, “as pessoas começaram a se articular, profissionais liberais, área do direito, das humanas para pensar propostas educacionais para o Brasil, logo se depararam com a proposta do Paulo Freire. E essa que foi sempre a base do trabalho nosso” (SA1FCECUP).

Esse grupo inicialmente realizou um diagnóstico da realidade dos bairros de Salvador/BA, e “constatou que havia muita liderança de bairro analfabeta ou semianalfabeta, adultos” (SA3MCECUP). E, frente a esta realidade:

> [...] fez-se um abaixo assinado, um documento, evidenciando a necessidade de alfabetização de jovens e adultos, e paralelo, a isso, o Movimento Bandeirante sugeriu para fazer a alfabetização de Jovens e Adultos. Daí, juntamos algumas pessoas, como pedagogos, profissionais liberais e sujeitos do Movimento Bandeirante, que conheciam as ideias de Paulo Freire, e nos reunimos para fazer a formação de Educadores Alfabetizadores Populares em bairros populares junto às associações de bairro e paróquias. A paróquia São Brás tá ai de prova (SA3MCECUP).

O grupo reunia-se na sede das igrejas (pastorais) para fazer a formação e o trabalho diretamente com alfabetização, pois não tinha sede própria. Atendia bairros como Rui Barbosa, Matias e Juazeiro. Com o tempo, “a gente percebeu que começou a crescer a demanda, e não tínhamos equipe suficiente para fazer o trabalho” (SA3MCECUP). E então, “a gente percebeu que não daria para trabalhar daquele jeito, voluntário, pois não tinha como manter uma sequência o trabalho” (SA3MCECUP). Neste momento, então, houve “uma ruptura com o Movimento dos

Bandeirantes, e a maioria dos outros que trabalhavam no projeto eram homens e, então, como o trabalho era voluntário, não tinha continuidade" (SA3MCECUP).

O testemunho acima evidencia o que Landim (1993) aponta nas trajetórias das ONGs no Brasil: as organizações criadas no início dos anos 1980 eram organizações de assessoria e apoio aos movimentos sociais e eram chamadas de Centro de Educação que, por não terem espaços na sociedade para realizar suas práticas, aliavam a Igreja e as Pastorais como sede, e assim começaram a difundir suas práticas de Educação Popular.

Segundo o relato (SA3MCECUP), foi verificado, na época, próximo ao ano de 1982, que existia um projeto do Governo Federal, através do Ministério da Cultura, intitulado 'Interação', que apoiava as organizações da sociedade civil cuja temática era acerca de preconceitos sociais e incentivava a fazer trabalhos educativos. E a partir dai, conforme depoimento (SA3MCECUP), o grupo que o mesmo participava começou a discutir uma proposta de criar uma ONG "para captar recursos e fazer o trabalho que nós fazíamos de forma amadora", e então, "algumas pessoas achavam que não podíamos ganhar dinheiro, pois vivíamos na era Ditadura Militar, e que institucionalizar não era bom, e que devíamos continuar fazendo espontaneamente", mas defendíamos que "o dinheiro é público, é do povo, nós estaríamos pegando para ajudar o povo, fazer um projeto, ter melhores condições para trabalhar".

Decorrente do impasse avistado acima, foi realizada uma consulta, e foi criado institucionalmente, em 4 de março de 1982, o CECUP. Conforme consta em seu Estatuto, "enquanto associação civil de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter cultural, educativo e de defesa dos direitos humanos".

E, então, conforme relato:

> [...] alugamos uma sede, na rua Chile, contratamos uma secretaria para atender ao telefone, fazer contatos, isso aí, e começou com a Educação de Jovens e Adultos, e ao mesmo tempo agregou-se o pessoal ligado a saúde, medicina popular, fez-se a capacitação e começaram a trabalhar com saúde popular, na perspectiva das ideias de Paulo Freire, de formação, de respeitar o conhecimento, do 'cara' ser sujeito, né (SA3MCECUP).

O CECUP foi expandindo suas atividades desenvolvidas, havendo, então, outros olhares: "Um pessoal, ligado ao cinema, o cineclube, pessoas da comunidade, participavam da formação e se tornavam multiplicadores, no cinema, na saúde, na EJA" (SA3MCECUP).

Havia também, nesta época, um trabalho voltado à arte popular, no campo do teatro, onde “o teatro do oprimido, constitui-se um grupo de teatro popular que exibiram várias peças nos bairros que trabalhávamos, e também havia um grupo de teatro de bonecos” (SA3MCECUP).

Paralelo às atividades desenvolvidas e citadas acima, surgiu a demanda de que “não havia creche para as crianças, pois a rede pública oficial não trabalhava com a educação infantil, e também as escolas públicas não chegavam às ocupações de periferia” (SA3MCECUP). E, assim, surgiu o Programa Criança Sem Escola.

Um dos entrevistados (SA3MCECUP) aponta que, nos bairros da periferia de Salvador, essa era uma necessidade emergente, pois as pessoas ocupavam a área e, logo, já separavam a área da Igreja e um espaço para fazer a escolinha da comunidade. E como esse pessoal não tinha formação, começou-se a trabalhar com a formação de educadores populares.

A formação dos educadores populares contava com agências de cooperação internacional, que tinham, como clientela, as ONGs localizadas nos países em desenvolvimento, conforme pode se observar a seguir:

> [...] nessa época contávamos com os financiamentos subsidiados pela Fundação Interamericana - IAF (EUA) e pela Netherlands Organization for Development Cooperation - NOVIB (Holanda). Com esses financiamentos começamos a ter uma equipe fixa, assentada em ocupações, fazendo parte da comunidade, formando educadores. Tínhamos de fato uma equipe, os supervisores acompanhavam a formação dos educadores, visitavam as escolas, produzíamos material (SA3MCECUP).

Fato também assinalado por Landim (2002), referente ao financiamento das agências europeias, canadenses e norte-americanas, onde as ONGs brasileiras que tinham participação de igrejas cristãs e que prestavam assessoria aos movimentos sociais atuavam na formação de base. Diante da ditadura, a sociedade brasileira que buscava se expressar politicamente sofreu com o estabelecimento da relação norte-sul e a grande ‘importação’ das fundações internacionais na forma de interpretar a complexa realidade que se descortinava (OLIVEIRA, 2002).

Seguindo a trajetória do CECUP, podemos também evidenciar, através de depoimento (SA3MCECUP), a demanda por assessoria dos programas educacionais gestados pelo governo, quando terminou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em novembro de 1985, surgindo a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos e a Fundação (EDUCAR):

> [...] fomos chamados para sermos assessores desta Fundação, e educar na perspectiva de Paulo Freire, tínhamos um programa de Educação Popular que acompanhava a Instituição Mobral com as prefeituras, trabalhávamos com a Educação Popular para apoiar os sindicatos, movimentos sociais e de base (SA3MCECUP).

Nestes cursos de capacitação e formação, “formávamos os educadores e, ao mesmo tempo, orientávamos um projeto da institucional de formação de supervisores, que era financiado pela EDUCAR, para assegurar a continuidade” (SA3MCECUP).

Após, foi desenvolvido, o projeto de Curso de Magistério, que também envolvia a Prefeitura e a Fundação EDUCAR:

> A prefeitura selecionou estudantes de 2º e 3º ano de magistérios, e esses estudantes eram formados pela nossa equipe, que tinha que garantir a estadia, passagem de ida e vinda de Salvador. Fazíamos a formação e a Fundação Educar e a prefeitura dava bolsa auxilio para eles fazerem a estagio nas bases populares, na alfabetização de Jovens e Adultos. E isso valia como estagio curricular (SA3MCECUP).

Ao longo do tempo, a perspectiva de Educação de Jovens e Adultos foi ampliando-se:

> [...] passou-se a contar com a assessoria do Grupo Veredas, grupo formado por Paulo Freire, que vinha fazer formação, e dai montamos uma equipe pedagógica do CECUP com discussões sistematizadas em encontros mensais de formação. E assim, foi possível compor uma equipe, pois “minha companheira era educadora, especialista em EJA, mais a equipe pedagógica que era de renome popular que capacitava, e eu também já tinha sido alfabetizador de 1970 a 1973.
> Tem gente que não acredita, mas não é um curso barato. Era no final de semana, nós bancávamos a alimentação e fazíamos formação no acampamento. A Olivia Santana é dessa época, ela foi técnica pedagógica, ela acampava em Camaçari e nos bairros populares de Salvador (SA3MCECUP).

Uma das dimensões importantes, é que “não pensávamos só na dimensão leitura e escrita, nós trabalhávamos a dimensão humana, a formação humana” (SA3MCECUP).

Exemplificando tal questão, temos o relato que elucida a forma de trabalho desenvolvida:

> Trabalhávamos com muitas mulheres, e trabalhávamos os temas cuidado com a mulher, a valorização da cultura negra. E de outro lado fazíamos

> comemorações, atividades em clubes com piscinas, enfim em lugares onde o povo da periferia nunca teve acesso. Isto para eles é coisa de filme (SA3MCECUP).

Entretanto, havia várias perspectivas paradigmáticas de educação dentro do CECUP. Havia: “O pessoal mais de esquerda, achava que a formação do CECUP tinha que resultar em partidarismo, com o sindicato, a formação de associação, mais politizado, e outro grupo, na qual eu concordava com a visão” (SA3MCECUP). Seguindo sua arguição, o entrevistado alega: “Então, eu defendia sempre que a formação do CECUP não é só para isso, mas é pra isso também”, exemplificando:

> No final do ano, na avaliação do curso, uma mulher lá no Abaeté, lavadeira, deu o seguinte depoimento: ‘esse curso me mudou, me transformou eu nasci... por que eu não me valorizava como mulher, era submissa ao meu marido, e aceitava tudo que ele fazia e tal e hoje sei que tenho valor e que mulher é igual ao homem, eu tenho muito mais a fazer do que simplesmente fazer as coisas e aceitar o que ele diz’, daí eu disse para o pessoal, o maior objetivo do CECUP é esse aí e isso é politizar (SA3MCECUP).

A dimensão política da educação resguardada pelos fundadores do CECUP é que “politizar, não é votar em partido, nem filiar-se ao PT ou filiar-se sindicato” (SA3MCECUP). A educação política, segundo o entrevistado supracitado, é “assumir-se como pessoa, sua identidade e então ser capaz de escolher que partido político vai apoiar, ou não vai apoiar. Mas pessoa não será a mesma enquanto cidadã”.

Outra importante dimensão pedagógica apontada, segundo um dos entrevistados, enfim, uma das premissas que a instituição sempre procurou desde a sua constituição enquanto ONG foi fugir da banalização do legado freireano enquanto método de alfabetização apenas. Para o CECUP, não existia método Paulo Freire, “dizíamos que existia um método de alfabetização baseado nos ‘princípios freireanos’, eu brigo quando dizem método Paulo Freire, aliás, o grande culpado disso [risos] é um grande amigo nosso, o Carlos Rodrigues Brandão, pois publicou um livro chamado Método Paulo Freire” (SA3MCECUP).

Segundo o entrevistado, seria um reducionismo reduzir uma proposta pedagógica a um método, pois:

> Na época ele tinha uma maneira de fazer alfabetização, estrutural, pegar as palavras geradoras, isso era um método, mas a proposta dele não se reduzia a isto. A educação, a partir da realidade do educando, e este como sujeito do conhecimento, lembrar que a educação é cultural, isso é uma

> proposta bem maior que um método. Aliás, é preciso lembrar que o método que ele fazia o silábico, foi superado por Emília Ferreiro, mas ao mostrar que o processo de aprendizagem não é assim como presumiram, agora a discussão já se desloca então para os pressupostos filosóficos propostos por Paulo Freire, para mim o maior educador do mundo. E que cujo legado será válido sempre (SA3MCECUP).

No final dos anos de 1980, o CECUP promoveu novas articulações, visando fundar a Associação de Escolas Comunitárias da Bahia (AEEC) e ocupou sua coordenação executiva nos primeiros anos.

Segundo Santos (2007), o CECUP exerceu um importante papel na articulação do movimento popular comunitário para a fundação da Associação dos Educadores de Escolas Comunitárias da Bahia (AEEC-BA), em 1989. Bem como, importante ação na organização pedagógica na escola comunitária, através do acompanhamento das práticas educativas, formação dos educadores populares (projetos de formação continuada e na própria sistematização da trajetória da escola comunitária através dos Cadernos Populares e materiais informativos).

Durante a coordenação executiva da AEEC nos seus primeiros anos, o CECUP atuou na missão de ajudar na obtenção de recursos públicos e também na construção do projeto de educação popular acordante com o movimento popular comunitário que participava (SANTOS, 2007).

Elucidando, cita-se um trecho do jornal editado pelo CECUP, que elucida as reivindicações manifestadas:

> O que queremos: contratação dos professores comunitários; apoio financeiro para os cursos de capacitação; um curso de formação para os professores adequados à sua experiência; material de consumo e permanente necessários ao funcionamento das escolas comunitárias; verbas para obras e construções nos prédios das escolas comunitárias; 5% do orçamento da Secretária da Educação e criação de uma Secção de escolas comunitárias na Secretaria da Educação (JORNAL OGUNHÊ, 1990).

Dentre as várias prefeituras que o CECUP assessorou neste projeto, destaca-se a Itabuna[61], a primeira prefeitura a aplicar as ideias de Paulo Freire no Brasil no final década de 1980.

---

[61] Na obra 'Pedagogia da Esperança, um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido', Freire (2003, p. 184) faz menção à Itabuna: "Falei, simplesmente, em ambos os casos, aos estudantes. Nos anos 70 certos aspectos discutidos na Pedagogia do Oprimido, texto de estudo dos seus cursos. Em 1992, em Itabuna, sobre este livro em que revivo a Pedagogia do Oprimido, esta Pedagogia da Esperança. Em que pese as distâncias espaço-temporais que separam as duas reuniões [...] os estudantes de hoje

> No interior da Chapada, os funcionários trabalhavam até às 18h, o supervisor liberava eles às 17h e ganhavam uma hora a mais no salário e faziam o curso das 17h às 19h. Nós centrávamos na formação, existia muito gari que ainda não era alfabetizado, depois de algum tempo, o maior orgulho deles, é que antes recebiam o pagamento passando o dedo. Daí no final do ano eles tiraram novas carteiras assinando, tanto Itabuna, quando Iaçu. Depois de algum tempo os funcionários ameaçaram a fazer greve, porque fazíamos formação para a cidadania, não era só ler e escrever. E sim ler e escrever a palavra, a vida e a realidade, isso é ser cidadão. O prefeito um cara comprometido me chamou e disse tão me deixando num aperto, pedem coisas, agora eles cobram os direitos deles, e ameaçaram até greve. E eu disse, vai negociando com eles, você não quer a formação de cidadãos? (SA3MCECUP).

Destaca-se, ainda nesta década, a participação do CECUP no processo de redemocratização do país: “O CECUP se orgulha de ter contribuído decisivamente através da articulação de entidades e movimentos populares na promulgação da Constituição de 1988” (SA3MCECUP).

Já na década de 1990, conforme declara o entrevistado, “a história da ABONG também se interconecta com a do CECUP, pois foi uma das entidades fundadoras também da ABONG. Tendo este integrado sua Executiva Nacional até novembro de 2003” (SA3MCECUP). E, atualmente, “o diretor do CECUP coordena a Regional Nordeste 2 (BA-SE), obrigatoriamente estamos ativamente presente na ABONG” (SA1MCECUP).

Em 1993, o CECUP prestou assessoria a algumas turmas do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA), em Porto Alegre, na discussão da questão étnico-racial e currículo, tema que prosseguiu em desenvolvimento até 1994, no Seminário Internacional de Educação de Jovens e Adultos (REIS; SILVEIRA, 1995).

Conforme depoimento:

> Fazíamos a formação e a partir desse trabalho surgiu a formação do Coletivo de Educadores Negros, fazendo publicações e começamos a trabalhar sempre com essa dimensão, nos não podíamos pensar a EJA, sem pegar como o ponto de partida o problema da questão étnico-racial, sobretudo na Bahia, em que a maior parte da população é negra, em Salvador 50% da população é negra. A educação popular na Bahia não pode ser feita sem pensar a questão racial, o popular é o negro, o afro brasileiro e começamos a pensar dentro da EJA, a questão étnica racial, o resgate da autoestima, a questão da historia negra, os heróis negros. E o método de alfabetização era baseado nos princípios freireano (SA3MCECUP).

---

de Itabuna, na Bahia tinham motivações parecidas: moviam-se atiçados pelo gosto da liberdade e tinham na Pedagogia do Oprimido um ponto de referência”.

Ainda na década de 1990, mais precisamente em 1997, o CECUP participou do Projeto Alfabetização Solidária, ao ser convidado pelo MEC e pelo CNBB. Esse projeto envolvia a parceria com a sociedade civil através das ONGs.

O relato abaixo elucida como o trabalho era desenvolvido a partir das reflexões do entrevistado:

> Fomos convidados para coordenar as áreas da BA, SE, AL. Nós fazíamos formação de pessoal, formação continuada através de encontros mensais, e nós visitávamos os educadores no seu trabalho para avaliar, rediscutir e fazer a discussão de sua pratica, no seu trabalho, na perspectiva freireana que é a ação continuada. Formou e está formado não. Existe. Também discutir teoria sem pratica é teorismo, o pessoal aqui diz isso, e pratica sem teoria, é ativismo, então você tem que ter a teoria, vai para a pratica, reflete a teoria, na pratica, refaz a teoria e volta para pratica, trabalhávamos com encontros mensais, partindo do que o educador tinha ver a pratica dele, voltar depois rediscutir a pratica dele, a partir do que o educador tinha realizado (SA3MCECUP).

Conforme relato (SA1FCECUP), a visão do CECUP está expressa no seu lema: "'Quanto mais a gente ensina, mais aprende', que foi autorizado pelo Freire, e temos cartazes assinados por ele na nossa Biblioteca Popular, biblioteca Paulo Freire".

Dentre as conjecturas que sulearam as ações do CECUP desde sua criação, reside a concepção de educação enquanto forma de organização de homens e mulheres para engajarem-se na luta por seus direitos:

> Um dos pressupostos que nunca deixamos de lado é a certeza que o governo, a Universidade são tudo igual. Na verdade tô caindo numa ideia de reducionismo do conceito de governo e tals, né. Tudo igual na realidade não é. Mas o que eu quero dizer é que as pessoas durante a execução de ações se rendem a processos burocráticos, ah porque o relatório, ah porque a prestação de contas. Ah não é um relatório que definir governabilidade, governança, quem tem que definir a governança é o povo. O direito de ter acesso à saúde, saneamento básico, educação (SA3MCECUP).

Nas palavras de seus fundadores, podemos perceber a educação para além do processo de conscientização: "Se nós, da sociedade civil, se nós, da Universidade, não acompanhamos os processos, se não pressionarmos, o governo mesmo de esquerda tende a executar igual aos demais governos" (SA3MCECUP).

No milênio atual, as ações do CECUP ampliaram-se e fortaleceram-se para o atendimento de crianças e adolescentes na área dos direitos humanos, conforme relato:

> Na verdade, na Bahia, o CECUP é pioneiro nas discussões do Estatuto da Criança e do Adolescente, coordenamos fóruns, conselho nacional, fundamos o movimento contra intolerância religiosa, pelo dialogo Inter religioso, o CECUP é referencia para os adolescentes no estado da Bahia. Contribuímos para a introdução dos artigos 227 e 228, que originaram o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (SA3M, CECUP).

O CECUP, ao longo dos últimos cinco anos, concretiza sua atuação através de programas e projetos, de acordo com quatro áreas temáticas, conforme perfil do CECUP (2010). Sendo estas: a) Política Pública e Direitos Humanos; b) Etnia; c) Educação, Cultura e Esporte; e d) Sócio Ambiental e Economia Solidária. Embora, conforme já visto no item 'Perfil das ONGs Investigadas', a estrutura organizacional do CECUP conte com número reduzido de profissionais fixos, a instituição alega que possui um banco de cadastro de profissionais que, em algum momento, trabalharam junto ao CECUP e que, conforme a demanda dos projetos, estes vão sendo chamados para compor o quadro de profissionais atuantes.

Além das áreas citadas acima, o CECUP atualmente também atua na área da habitação, através do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)[62], atuando no trabalho técnico social vinculado às realocações de comunidades da população.

Destaca-se, quanto ao trabalho do CECUP na área dos direitos humanos das crianças e adolescentes, que o mesmo concretiza-se não só via projetos, mas também faz parte da maioria das representações atuais que abordam tal temática: Conselho Estadual de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (CECA), Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos, Fórum de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, Rede de Jovens do Nordeste e ABONG.

Em 2003, o CECUP esteve também presente na Comissão Nacional da Educação de Jovens e Adultos (CNEJA), em que a ABONG indicou Normando Batista, que na época era diretor do CECUP, para trabalhar a questão étnica

[62] Programa do Governo Federal lançado em 2007, cujo objetivo é acelerar o crescimento econômico do Brasil através do investimento nas áreas, como saneamento e habitação, dentre outros.

enquanto representante do CECUP, representando a setorial de raça no Programa Brasil Alfabetizado.

Uma das características que permanece ao longo do desenvolvimento da instituição, atravessou a década de 1990 e caminhou por vários anos deste atual milênio sem perder a marca de resistência e pressão no relacionamento com o poder público. Marca esta condizente com os objetivos contidos em seu Estatuto:

> Art. 2º - O CECUP, de forma articulada com os Movimentos Sociais e Populares, tem por objetivo promover a organização, mobilização e fortalecimento dos movimentos sociais e populares, baseado nos princípios da educação popular e na promoção, defesa e garantia dos direitos humanos, valorizando a diversidade sócio-ambiental, étnico/racial, cultural, religiosa, de gênero e geracional.

Quando questionamos a atual diretoria do CECUP, quanto à relação com o poder público e financiamentos, logo a resposta foi: “Vivemos de briga, muita briga” (SA2MCECUP).

A noção de briga contida na arguição pode ser melhor compreendida no seguinte depoimento:

> Primeiro veio a redemocratização do país, implantação do ECA, igualdade racial... Em todas essas lutas estivemos presente. Foi importante nosso trabalho, no processo de redemocratização da Bahia... Porque não é fácil, a gente não conseguia convênios era difícil, através do recurso público, algum recurso conseguíamos com a cooperação internacional (SA2MCECUP).

Hoje, dentre as grandes brigas da instituição, estão os condicionantes impostos pelas agências de financiamentos aos projetos. A ONG afirma que a influência destes reflete no conteúdo e na forma do desenvolvimento das ações, em consonância com a perspectiva defendida por Carvalho (2001), que abordamos no item anterior. Como podemos perceber no relato seguir:

> Ah, os financiamentos. Esses impõem condicionamento de vários matizes. Nós aqui subvertemos as regras, nossa estratégia é mostrar e fazer de outras formas. Acho que é a grande luta de qualquer instituição que tenha claramente um programa definido nos direitos humanos (SA1MCECUP).

Por exemplo:

> [...] o programa do ministério do Esporte, eles querem que seja desenvolvido numa área com infraestrutura. Ora, se for pra ser numa área

> de infraestrutura então é para a classe média. A gente faz ao contrário, pega um campinho de várzea na periferia e faz o programa lá" (SA1FCECUP).

Continuando, "não é que gente goste de pobreza, a gente entende que devemos estar em lugares onde não há política publica. É uma opção mesmo" (SA2FCECUP).

Ainda quanto aos desafios de ser uma ONG que se reivindique freireana hoje, podemos visualizá-los nos relatos abaixo:

> Enquanto dirigentes de ONGs, não podemos ficar apenas elaborando projetos. O projeto também tem que ser capaz de assegurar pagar as contas, água, telefone, aluguel e um quadro mínimo de funcionários. É difícil, uma arte, uma crença, de que é possível transformar a sociedade (SA1MCECUP).

> O Brasil todo está vivendo um problema, os grandes financiadores da cooperação internacional EUA e Europa estão mais lá fora do que aqui dentro, a desculpa que África e o leste europeu precisam mais. Mas depende, de que parte da África se fala, que lugar do leste europeu ta falando, tem muitos lugares do Brasil que o IDH É muito menor que em alguns locais da África. Tô querendo focalizar as dificuldades. Não to dizendo que a gente é pior que a África, não é isso. Há um discurso novo no Brasil de que a classe B, C se incorporaram no consumo, estatística é um negocio muito interessante, ela pega o universo, e não o individuo. Não to dizendo também que ela não é verdadeira. Nos lugares que a gente trabalha você pode comparar com lugares como Nigéria, com qualquer país com precarização de tudo. Enfim esse é o discurso da cooperação internacional. O CECUP vive exclusive de projetos. Atualmente só temos um financiamento internacional com o governo espanhol na área de gênero, que é na questão de direitos das mulheres. Hoje basicamente todas as fontes de financiamento são do governo (SA1MCECUP).

As dificuldades apontadas pela ONG quanto ao financiamento coincidem com as abordadas no item 4.3, que residem no novo direcionamento dos recursos para o leste europeu e África, defendidas por Aragão (2010) e Hazard (2012).

Complementando sua visão, o entrevistado (SA2MCECUP) argui um condicionamento importante, muitas vezes desprezado pelas ONGs: a fonte do financiamento pode não exigir nenhum determinante, mas a fonte, por si só, determinada um projeto societário que venhamos a defender ou não. Elucidando tal questão, vejamos o depoimento abaixo:

> Em 2003, o CECUP rejeitou o convênio com a POMMAR/USAID/PARTNERS, financiadora do projeto caminhando contra o vento. Não se pode manter um convenio com a USAID, um organismo norte-americano, cujo presidente Bush desrespeitava na época leis internacionais, invadia o Iraque, ameaçava milhares de vida. Uma

> organização que se preze, não pode ir contra seus próprios princípios que a norteiam. Defendemos os direitos humanos (SA2MCECUP).

Em carta aberta à rede de colaboração solidária, enviada pela instituição, o CECUP (2010), menciona:

> Face ao exposto, por princípios éticos, coerência com a história do CECUP e a história pessoal dos seus fundadores, associados, conselheiros e colaboradores; tomamos a decisão ora anunciada, seguindo inclusive as palavras sábias do nosso patrono Paulo Freire: 'uma das virtudes mais fundamentais do educador, é a coerência; a coerência entre o discurso e a prática, entre o falar e agir'.

O entrevistado explica que, por saber que a democracia ainda necessita ser conquistada e, por isso, a luta pelos direitos humanos ainda é primária no Brasil, então, é indispensável a organização e formação de lideranças:

> [...] no CECUP, dentro da nossa visão, trabalhamos com jovens, em todos nosso projeto, visando a formação de lideranças na juventude, dando espaço para elas dentro da instituição e principalmente incentivamos o exercício da briga pelos direitos. Esses jovens, cujos direitos foram negados, tem que estar no poder. Amanhã tem que ser eles lutando. Mas o amanhã sempre começa hoje (SA2FCECUP).

Dentre as parcerias com organizações internacionais e nacionais, sejam elas governamentais e não governamentais ou ligadas a grupos empresariais, destacam-se: ABONG, Fórum Nacional DCA, ASHOKA Empreendedores Sociais, Rede de Informações do Terceiro Setor (RITS), União para as Nações Unidas para a Infância, Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura, Ministério do Esporte, Ministério da Cultura, Ministério da Saúde, Secretaria do Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (SEDUR), CONDER, Secretaria de Trabalho, Emprego, Renda e Esporte do Estado da Bahia, Coordenadoria Ecumênica de Serviços (CESE), Fórum Lixo e Cidadania, Fundos Estadual e Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes e ONG espanhola Mujeres del Mundo. Ressalva-se que, segundo depoimento (SA1CECUP), "atualmente, a instituição só recebe recursos internacionais da ONG espanhola Mujeres del Mundo".

As afirmações acima e a análise da trajetória histórica da instituição permitem-nos afirmar que, embora a mesma tenha mudado sua área temática de atuação, passando da Alfabetização de Adultos, no início, assessorando escolas comunitárias e movimentos populares, formando lideranças, articulando lutas pelos

direitos humanos de crianças e adolescentes, dentre outras; e, atualmente, desenvolvendo o trabalho técnico social no PAC e na área Socioambiental, a instituição não mudou a opção do público alvo a ser atingido, permanecendo ao longo dos anos trabalhando com a classe menos privilegiada da sociedade. Sua trajetória revela uma face harmônica com a reivindicação de ser uma ONG freireana, parece-nos que também não deixou no passado, as características de ser uma ONG militante que surgiu nos anos 1980, a resistência e a denúncia das estruturas sociais injustas.

4.4.2 Fé e Alegria

A Fé e Alegria originou-se enquanto Movimento Fé e Alegria, na Venezuela, em 1955, abarcando a titularidade de entidade não-governamental. Segundo o PPP (2011, p. 18):

> Foi o contato direto com a vida dos mais empobrecidos, com suas carências e necessidades que deu lugar á criação do Movimento. Nasceu para somar esforços da sociedade e do Estado, na criação e manutenção de serviços educativos e sociais, nas periferias e no campo. Com o passar dos anos, o Movimento estendeu-se a outros países da América Latina e Central, Caribe, Europa e África.

Embora abarque a titularidade do que comumente chamamos de ONG, a Fundação Internacional Fé e Alegria se autodenomina enquanto:

> [...] um Movimento de Educação Popular Integral e de Promoção social cuja ação, impulsionada pela fé cristã, se dirige, de forma co-participativa, aos setores empobrecidos, principalmente crianças e jovens, privilegiando os grupos discriminados por razões étnicas, culturais, de gênero ou por necessidades especiais. Para Fé e Alegria, a educação, inclusive em sua dimensão escolarizada, é a estratégia fundamental para alcançar uma sociedade justa, fraterna e democrática (FÉ E ALEGRIA, 2006, p. 201).

Em cada país membro deste Movimento Internacional, a Fundação atua como entidade de gestão privada e sem fins lucrativos, adquirindo então status de personalidade jurídica segundo as leis nacionais e com autonomia para gerir sua própria organização interna. No plano geral internacional, atua como federação de organizações nacionais, registrada como entidade de benefício social e sem fins

lucrativos, com sede domicílio para efeitos legais na cidade de Bogotá, capital da Colômbia.

A criação da Fé e Alegria no Brasil ocorreu em 1981, no contexto de efervescência política nacional, momento em que a sociedade organizada exigia abertura democrática do país. No campo educativo, "recebeu influência determinante da Pedagogia da Educação Popular de Paulo Freire, bem como das opções da Igreja, fruto do Concilio Vaticano II, de Medellín e Puebla" (PPP, 2011, p.19). Sendo que as primeiras articulações no Brasil ocorreram por intermédio do casal Francisco e Rosa Romero, recém-chegados do exílio e que atuavam na Fé e Alegria no Panamá.

A Fundação Fé e Alegria do Brasil localiza-se em São Paulo, bairro Sumaré, com sede na Rua Rodrigo Lobato, nº 141. É filiada à Federação Internacional Fé e Alegria, que atua em 16 países da América Latina e Espanha.

Com sua expansão e ampliação do atendimento às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, em 2004 houve uma reestruturação na sua administração na perspectiva regional. A divisão ocorreu em função da distribuição geográfica: Regional Brasil Meridional, Regional Brasil Centro-Leste, Regional Nordeste e Regional Amazonas. Atualmente, possui Certificado de Fins Filantrópicos e Utilidade Pública Federal[63]. Sendo que, na maioria das coordenadorias regionais, tem o título de Utilidade Pública Estadual e nos municípios atuantes, a certificação de Utilidade Pública Municipal.

A Fundação, que sofreu mudanças estruturais na sua administração nestes últimos anos, passa ter seu funcionamento gerencial, conforme relato abaixo:

> Antigamente, a Entidade tinha um diretor nacional e quatro diretores regionais, cada região do Brasil basicamente, então um diretor no Sul, no nordeste, no centro, e na região amazonas, outro diretor. Uma diretoria nacional e um diretor geral. Tínhamos tinha reuniões periódicas, e cada estado mantinha um coordenador. No ano passado (2010), mudou a estrutura, foi extinto os diretores regionais e ficou só uma diretoria nacional composta por um diretor geral, um que cuida da parte da educação, outro que cuida da parte do desenvolvimento. Na verdade, deveriam ser três diretores, na ideia que seriam os três jesuítas, mas não conseguimos

[63] O título de Utilidade Pública Federal (UPF) é o reconhecimento da União aos relevantes serviços prestados pelas associações e fundações constituídas no País, que servem desinteressadamente à sociedade. Constitui um dos requisitos exigidos pela Lei para requerer ao INSS a isenção da quota patronal. Ademais, este certificado permite que a entidade forneça um recibo dedutível em Imposto de Renda às pessoas jurídicas doadoras de benefícios, bem como possibilita receber doações da União e também receitas das loterias federais. Fonte: Brasil (2012).

> encontrar um terceiro, e ai acabou provisoriamente tendo um diretor institucional. Além disto, tem as comissões administrativas, de comunicação, financeira a nível nacional. Em cada Estado, a administração é diretamente realizada por seu coordenador e sua equipe local (SA1MF&ALEGRIA).

Em 2005, inicia-se o processo de criação da Fé e Alegria no Rio Grande do Sul, na Rua José Luiz Peres Garcia, nº 17, Antiga Quadra 30, no bairro Farrapos, em Porto Alegre.

Segundo depoimento (SPM3FÉ&ALEGRIA), a criação da Fundação ocorreu mediante a necessidade dos moradores, especialmente aqueles vinculados à Pastoral do Menor em ampliar as atividades com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: “A gente tinha, lá na Pastoral do menor, um sonho, em ter um projeto maior, mas não tinha capacidade nós de começarmos. Então, numa reunião, o Padre Batista nos falou dessa ONG”.

O trabalho da Pastoral, iniciado no final da década de 1990, na Vila Tio Zeca, oferecia capoeira para as crianças, pois não havia espaço para o desenvolvimento de mais atividades. Em vista dessa realidade, a comunidade seguiu buscando um espaço para desenvolver suas atividades, conforme podemos observar no depoimento abaixo:

> [...] junto com Loiva e Mariane, pegamos as crianças do projeto Tio Zeca e começamos a procurar aí pela vila, junto com o Padre Guido, uma casa para ser a sede, ai andamos por tudo e conseguimos um espaço, só uma casinha, e montamos a primeira casa com a finalidade de se organizar. Dai, começou as articulações, muitas reuniões com o Padre Guido, várias pessoa colaboradoras, a Irmã Lourdes da própria comunidade, Mariane, Daniel, Padre Hilário, todos faziam parte da equipe de montagem. Como ali naquela casa, a gente não dava para levar as crianças, começamos articular junto à associação de bairro uma vez que essa casinha não dava para acolher as crianças (SP3MFÉ&ALEGRIA).

Vale ressaltar que as lideranças já traziam consigo vivências em organização e formação de base:

> Na realidade, a gente começou jovem, e continuamos, na verdade desde os 13 anos, meu esposo trabalhou mais que eu... Desde época da JOC, trabalhamos muitos anos como educadores, na Santa Luiza, nos Passos da terra, ele já era dirigente, lá em POA, desde a época da ditadura, no Menino Deus e eu no bairro Sarandi, no movimento de juventude o trabalho era grande, era um bairro operário né, e tinha liderança boa. Nas fábricas foi onde comecei (SP4FFÉ&ALEGRIA).

Após a situação descrita acima, houve então aproximação entre a Fundação Fé e Alegria:

> Então a gente fez uma parceria, a Fé e Alegria dava a reforma, e a gente montaria o projeto ali. Eles reformaram, a Loiva, articulou com essa ONG e então ela foi contratada pela Associação Antônio vieira, começando a Fé e Alegria no Rio Grande do Sul (SP4FFÉ&ALEGRIA).

Após a reforma, a Fundação Fé e Alegria passou a atender inicialmente 40 crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que eram vinculadas à Pastoral do Menor, promovendo oficinas de capoeira e Maculelê. Também havia "atividades ligadas ao artesanato visando a capacitação e geração de renda para as famílias da região" (SP3MFÉ&ALEGRIA).

> Nosso objetivo era de montar uma cozinha comunitária, onde os jovens aprendessem um oficio e a própria comunidade comesse lá... A ideia básica era essa, mas o negócio cresceu pro lado de lá. A gente queria aliar a cozinha com a parte da hotelaria, formaríamos garçons e cozinheiros. Esse era o nosso sonho (SPM4FÉ&ALEGRIA).

O depoimento da vice-presidente da Associação dos Moradores na época, elucida a transformação ocorrida na ONG ao longo do tempo, do trabalho comunitário e voluntário à contratação de funcionários:

> Nessa época era vice-presidente da Associação da Vila Tio Zeca, o pessoal ficou entusiasmado, fizeram uma reforma muito bonita, as crianças do Tio Zeca, e outras daqui vieram para cá, foi uma demanda grande e muito bem conduzida dentro do espírito cristão. No início, o padre que ficou na coordenação, hoje está em Santa Catarina, na coordenação de lá Depois contrataram um quadro de voluntários, a princípio, bem depois é que começaram a contratar funcionários. Era bem ecumênico o pessoal. Começou com a Mariana e o Daniel, como educadores, com crianças de vulnerabilidade social. O projeto inicialmente, uma das finalidades era pegar apenas pessoas envolvidas na comunidade para a coordenação, e se possível fora da igreja, para não vincular o projeto apenas a imagem da igreja. Foi um projeto muito bonito, o sonho era trazer para cá um projeto que pudesse dar uma iniciação profissional para essas crianças que andam sem rumo (SP3MFÉ&ALEGRIA).

Figura 2 — Entrada da sede da Fé e Alegria

Fonte: Autoria própria.

Já no ano de 2007, a Fundação ampliou seu atendimento às crianças e adolescentes através de um convênio com a Associação dos Moradores da Vila Farrapos (ASSDECOM), e foi criado o Centro Social de Educação e Cultura para atender 100 crianças e adolescentes de 06 a 14 anos, com atividades socioeducativas (PPP, 2011).

O convênio com a ASSDECOM não teve fácil aceitação na comunidade, conforme se pode observar no relato abaixo:

> Foi muito discutido esse convênio com ASSDECOM, muitos não simpatizavam, mas a gente não tinha condições de tocar sozinhos, e de tanto a gente conversar e discutir, muitos acabaram aceitando a ideia. Só tínhamos essa escolha, a Fé e Alegria não tinham condições de manter o prédio, reformando (SP3FFÉ&ALEGRIA).

Além deste convênio, “efetivou-se uma parceria com a Paróquia Santíssima Trindade, através do aluguel de uma sala para o Laboratório de Informática” (SP1MFÉ&ALEGRIA).

Também em 2007, passou a atuar no programa Ação de Rua, desenvolvido com a Prefeitura de Porto Alegre por meio da Fundação de Assistência Social de Cidadania (FASC). Este Programa está voltado ao atendimento e acompanhamento de crianças e adolescentes, que vivem ou passam parte do dia nas ruas da Capital, bem como de suas famílias. O objetivo é garantir a inclusão destas crianças e adolescentes nas suas famílias, na escola e na sociedade. As crianças e os adolescentes são identificados através de abordagens solicitadas e sistemáticas, na rua. O acompanhamento dá-se pela presença constante dos educadores e técnicos sociais e através da articulação da rede de serviços e atendimento de suas regiões de origem (PPP, 2011).

Este Programa realiza anualmente cerca de 600 abordagens de crianças e adolescentes e 145 famílias acompanhadas, acontecendo em dois territórios do Município e Porto Alegre:

a) O território Humaitá/Navegantes é formado pelos bairros Anchieta, Humaitá, Farrapos, Navegantes e São Geraldo, localizado na Zona Norte da cidade de Porto Alegre;
b) O território Arquipélago do Rio Guaíba, faz parte da região do Delta do Jacuí, situado na região metropolitana de Porto Alegre (municípios: Porto Alegre, Canoas, Nova Santa Rita, Eldorado do Sul e Triunfo), formado por 30 ilhas e tem porções continentais com matas, banhados e campos inundados. Deste conjunto de ilhas, a Ação de Rua trabalha nas cinco principais áreas do arquipélago de Porto Alegre: Pavão, Marinheiros, Flores, Pintada e Mauá.

Devido à demanda cada vez maior pela comunidade aos serviços prestados pela Fé e Alegria, e pelo fato de esta estar inserida na Rede Integrada de Proteção à Criança e ao Adolescente da Microrregião 1, a Fundação instituiu, em 2008, o programa de Serviço de Apoio Socioeducativo, através de um conjunto sistemático de atividades desportivas, artístico-culturais e pedagógicas que ocorrem de segunda à sexta-feira, em turno inverso ao escolar (PPP, 2011). Foi criado, então, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos: programa que tem como objetivo a proteção à criança e ao adolescente que se encontra em situação de risco pessoal e social. Especificamente, o programa atende diariamente 120 crianças e adolescentes de seis a 15 anos, juntamente com suas famílias da Região Norte de Porto Alegre – Humaitá/Navegantes.

Com a expansão da Fundação e a entrada de novos projetos, o rumo da participação da comunidade sofreu mudanças em virtude da própria exigência legal na contratação do quadro de funcionários exigidos para o desenvolvimento dos projetos, conforme os depoimentos abaixo:

> Quanto ao atendimento para a criança e adolescente, talvez seja melhor o modelo de hoje em dia, cumpre as exigências do ECA, do conselho da criança e do adolescente... O voluntário também tu não pode contar muito, de cara deu um problema, de uma voluntária botar na justiça. Antes quem participava eram os pais daqui, então, era outro processo de

> conscientização para os próprios pais, a maioria dos funcionários hoje não é daqui, a ideia era essa (SP3MFÉ&ALEGRIA).

A presença de profissionais liberais na instituição, no espaço antes ocupado pelos próprios pais dos sujeitos participantes do projeto Serviço de Apoio Socioeducativo, de certa forma, gerou insatisfação na comunidade, uma vez que altera o acesso à instituição e à esfera participativa, conforme podemos perceber através do relato abaixo:

> Hoje, a participação da comunidade na Fé e Alegria é resumida. Hoje, quem está lá são profissionais liberais, em função do que a legislação hoje exige. No início, tinha vários setores, esporte, espiritual e varia, pessoas decidiam as coisas. Havia participação no orçamento participativo, fórum saúde e ações necessárias (SP4FFÉ&ALEGRIA).

Outra questão emergente é a focalização do público alvo para crianças e adolescentes de seis a 14 anos e a ausência de projetos que a comunidade possa participar. Embora o público alvo da instituição esteja condizente com seu Plano Político Pedagógico atualizado, os objetivos contidos no PPP devem estar consonância com os anseios da comunidade, uma vez que o mesmo devia ter sido construído de forma participativa. O PPP explicita que o objetivo da Fundação no Rio Grande do Sul reside em contribuir na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes por meio de ações socioeducativas, artístico-culturais e de atendimento às famílias, que qualificam o desenvolvimento humano (PPP, 2011).

A representação de não pertencimento à instituição que um dia ajudou fundá-la é expressa abaixo:

> Hoje não participamos, já estamos com idade e também eles hoje também eles não têm projetos em que a comunidade possa participar. Hoje, o atendimento é exclusivo para crianças e adolescentes. Antes, eu era até do Fórum, Conselho de Crianças e Adolescentes, da rede. Minha filha trabalha no Pão dos Pobres, foi a primeira educadora deles. Foi demitida com a mudança do quadro de funcionários (SP4FFÉ&ALEGRIA).

Uma das questões emergentes da entrevista com sujeitos que participaram da criação da Fundação aponta uma interessante consideração acerca de como resolver o impasse, entre as exigências legais ao atendimento e o envolvimento da comunidade talvez paire na reflexão acerca de como funcionava o modelo de participação antigo, que, todavia, em seus preceitos fundamentais talvez possa ser reinventado:

> Para comunidade seria melhor, ter mantido a influência que se tinha a participação de todo mundo, mas se abre um leque muito grande, tinha muito cacique e pouco índio, o pessoal quando vê uma coisa nova, tende a extrapolar. Na verdade, o que defendo é o modelo de hoje com todas as exigências legais de atendimento educativo à criança e adolescentes, mas nos moldes do antigo modelo de participação de todos (SP3FFÉ&ALEGRIA).

Abaixo, transcrevemos um testemunho, um tanto longo, mas considerado legítimo para entendermos as transformações que a ONG e os sujeitos que nela inicialmente atuaram e suas reivindicações em torno das transformações e apelos aos modelos antigos de participação da Fundação e, sobretudo, a relação estabelecida pelas ONGs com o poder público na atualidade:

> Moça, para ti entenderes porque eu acho que podia ser diferente o trabalho da Fundação tem que levar em conta o que eu já vivi. Trabalhei na época da ditadura, que era falar uma coisa e fazer outra. Embora, a JOC (Juventude Operária Católica) não tenha muito afetada porque, o Vicente, o bispo tinha transito, contato com os militares... Mesmo assim, tem gente que nunca mais se viu... Foi horrível... Hoje a gente sabe o que é democracia... é uma história bonita essa luta... Pouco tempo faleceu uma companheira nossa que muito trabalhou também no início lá na Vila Tio Zeca. A Sônia sofreu muita agressão e foi presa durante a época da ditadura... Muitas ONGs hoje substituíram os movimentos, daquela época, muita gente.
> A igreja tinha nas pastorais da juventude, a JAC (Juventude Agrária Católica), a JEC (Juventude Estudantil Católica), a JOC, a JUC´(Juventude Universitária Católica, a JIC (Juventude Independente Católica) a gente reunia as cabeças, rolava um força muito forte, inclusive para tirar a pessoas da boca do canhão. Tínhamos um movimento em nível nacional, com informações privilegiadas, pois muitos filhos desses caras de direita entregavam o jogo, principalmente da JUC, pois tinham ambições diferentes dos universitários de hoje. Hoje, a gente sabe o quanto sofremos, queimou-se todo o material daquela época e toda uma geração morreu em suas ambições políticas. E sei que se tivéssemos continuado lutando da forma como fazíamos, seríamos muito melhores hoje. Então, moça, entende quando eu digo que ser uma ONG hoje não envolve luta de corpo é trabalhar sem medo, porque o enfrentamento de hoje é sempre resolvido em reuniões. Mas qual é a lógica de tudo isso? (SP4FFÉ&ALEGRIA).

Quanto à captação de recursos através de financiamentos, a instituição revela dificuldade de obtê-los, pois geralmente são privilegiados projetos propostos por ONGs renomadas no campo da educação, mas ressalta que “estamos sempre de olho em editais, Banco do Brasil, HSBC, trocamos informações entre outras instituições, de outros Estados, e dai olha abriu edital do banco Itaú, do Banco do Brasil, daqui e dali, a gente está sempre de olho” (SA1MF&ALEGRIA).

A instituição assinala que não escreve um projeto específico para um edital, e sim, conforme depoimento (SA1MF&ALEGRIA): “A gente pega os insumos, ou

seja, o que já tem definido dentro do programa, algumas coisas adaptadas, preenche os formulários e manda, e a gente fica dai torcendo que seja aprovado". E prossegue: "Nossa intenção é fortalecer esses que já têm, ou seja, que a gente possa ampliar o atendimento, a gente tem capacidade de atender 200 crianças, se não pegar recurso não tem como ampliar".

Referente ao relacionamento com o poder público, em esfera geral, a instituição protesta quanto à burocracia e baixa remuneração assistida aos trabalhadores da ONG pelo serviço prestado, conforme podemos notar nos relatos abaixo:

> No orçamento participativo, nós estamos demandando já desde 2009, metas de conveniamento com os serviços, e tem recurso para isso, mas é um problema, já foi aprovado e até essa burocracia se fazer, então não sei se até o final desse ano, conseguiremos, demandamos, mas não tínhamos delegados suficientes para votar pelas demandas, e saiu agora em 2011, mas fizeram uma confusão, então agora tem que corrigir primeiro... Tanto dinheiro colocado fora, e tanta burocracia (SA1MF&ALEGRIA).
> No Programa Ação de Rua, a prefeitura financia 90% e tem a contrapartida da instituição, deviam financiar 110%, senão a gente tem que pagar para trabalhar, desenvolver uma política publica que é responsabilidade do município. Se eles fizessem esse trabalho, aposto que não dariam conta com a qualidade que vem sendo feito esse trabalho com o valor que eles repassam, os profissionais são remunerados diretamente pela prefeitura (SA1MF&ALEGRIA).

Dentre os poucos projetos geridos através de recursos captados por agências financiadoras, é revelado que o que torna difícil sustentar os projetos financiados, são as regras estabelecidas pelas agências, conforme esclarece a declaração abaixo:

> Nós tivemos, em 2007-2008, com a ONG SINODAE, o Projeto Prazer e Ler, de incentivo à leitura, mais voltado à biblioteca comunitária. Aí como para nós a biblioteca é uma ferramenta. Até começamos a criar uma biblioteca comunitária, mas a gente foi vendo, que uma biblioteca comunitária demanda ter um espaço aberto para a comunidade, e a comunidade não tinha muito interesse, e nós não tínhamos muita disponibilidade. O projeto parou, exigia que tivesse uma bibliotecária, e que tivesse atividades com a comunidade e com as outras entidades da região. Em função destes condicionantes, não tivemos como renovar o projeto (SA1MF&ALEGRIA).

Além das dificuldades de contemplação de projetos aprovados, a instituição assevera a diminuição dos recursos financeiros ao Brasil por parte da agência capitalizadora da Fé & Alegria Internacional, atribuindo as mesmas razões citadas

pela ONG anteriormente enfatizada, o CECUP. Conforme podemos observar no relato a seguir:

> A agência capitalizadora europeia, desde 2007, cada vez repassa menos recursos financeiros, esta cada vez mais difícil conseguir recursos da Europa para o Brasil, principalmente depois dos dois últimos governos, a imagem do Brasil, mudou, e então fica mais difícil, piorou a situação da África, do Haiti, então a Fé e alegria também atuando na África agora, a federação por um lado dificulta o nosso trabalho, a captação de recursos diminui bastante para a gente (SA1MFÉ&ALEGRIA).

A Fundação se mantém financeiramente basicamente através da mantedora, que é a Antônio Vieira, a mantedora dos jesuítas aqui do sul. Explanando conforme a afirmação: “São recursos da filantropia, 20% de toda a receita da associação, os colégios, Anchieta, Catarinense, Medianeira, Unisinos, dentre outros”. Então, eles têm que investir em filantropia, assistência social, “são eles financiam nosso trabalho aqui. Também contamos com algumas doações particulares, e através da dedução do imposto de renda, pessoa física, 1% e pessoa jurídica 6%” (SA1MF&ALEGRIA).

Em 2009, a Fundação buscou qualificar seus objetivos na ação educativa junto à comunidade e iniciou-se a reforma de uma ara de 855,00 m^2 junto à área da Paróquia Santíssima Trindade. A nova sede da Fé e Alegria foi inaugurada em 2010 (PPP, 2011).

Atualmente, a Fé e Alegria/RS tem representação no Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente (CMDCA). Visto que a Fé e Alegria, no Rio Grande do Sul, possui o título de Utilidade Pública Municipal desde 2009.

Está também articulada à Rede de Proteção à Infância e Adolescência da Região Farrapos/POA. Também possui registro no Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), Conselho Regional de Assistência Social (CORAS), Fórum Municipal dos Direitos da Criança e Adolescentes.

No que tange à articulação e participação junto à ABONG, “a Fundação Fé e Alegria participou da ABONG, com o coordenador anterior que ficou até 2007, Padre Domingos Chaves, depois que entrei não participei mais” (SA1MF&ALEGRIA).

Entre as instituições parceiras, atualmente estão: a Associação Antônio Vieira (ASAV), Colégio Anchieta, Banco de Alimentos, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Fundação de Assistência Social e Cidadania e Conselho Municipal de Direitos da Criança e Adolescentes (CMDCA).

Como vimos, a ONG nasce a partir da organização de moradores vinculadas à Pastoral do Menor, que tinha os próprios moradores coordenando e idealizando suas metas e, ao longo do tempo, transforma-se em fundação. Várias mudanças então ocorrem, principalmente pelo fato do foco do trabalho ser voltado à criança e ao adolescente, cuja exigência legal pressupõe trabalho qualificado, e não voluntário, bem como outras várias exigências legais. Também decorrente do foco e do formato de trabalho que a própria Fundação Fé e Alegria desenvolve em nível mundial. Percebe-se o foco do trabalho voltado ao atendimento de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, no contraturno escolar, em complementaridade à escola e não mais a partir de projetos construídos com a comunidade. Vislumbra-se, então, na relação da ONG e o Estado, no que tange à sua parceria com a prefeitura ao integrar o Programa Ação de Rua, atuando na prestação de serviços ao próprio Estado, ao realizar suas atividades vinculadas à assistência social e educacional a crianças e adolescentes em situação de risco na rua.

Embora os atuais programas desenvolvidos pela Fundação, bem como o PPP evidenciem premissas freireanas, notamos que houve deslocamento longo do tempo da ênfase na participação ativa da comunidade em que insere-se a ONG, bem como a representatividade da sociedade civil na mesma, e a própria representação e participação da ONG em entidades, como a ABONG.

4.4.3 Instituto Paulo Freire (IPF)

Antes da criação oficial do Instituto, várias ideias germinaram até chegar à criação do IPF enquanto Organização Não Governamental, conforme pode ser evidenciado no depoimento de Gadotti:

> A gente tava sempre pensando numa ideia de criar uma instituição ligada à memória da obra de Paulo Freire, sobretudo a memória da trajetória da Pedagogia do Oprimido, isso durou uns 6 anos, de 1985 a 1991. Então foi crescendo, amadurecendo, o processo de criação do IPF, com muitos debates. Nessa trajetória quero destacar, a figura do Romão, Carlos torres, Walter Garcia, do Gutierrez, mas queria destacar outras pessoas, como Celso Beisegel, no inicio. E Carlos Brandão, sempre parceiro e próximos ao IPF. A partir da fundação de 1991, foi decisiva então a participação de

> pessoas, educadores, generosas, generosos, Ângela Antunes, Paulo Roberto Padilha e Sônia couto (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2011).

Figura 2 — Instituto Paulo Freire

Fonte: Autoria própria.

Anteriormente, foi criado, em 21 de janeiro, o Instituto de Desenvolvimento da Educação Municipal (IDEM) ‘Paulo Freire’, vinculado à União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), conforme depoimento do Secretário Nacional na época, “esta denominação era uma justa homenagem a Paulo Freire, que era, inclusive, o Presidente de Honra da entidade” (SA1MPF).

Conforme aponta:

> Posteriormente, com as mudanças da Direção Nacional da UNDIME, ficou claro que as implicações políticas acabavam por inviabilizar um instituto que tinha funções técnicas, no sentido de assessorar os dirigentes municipais de educação nos seus posicionamentos frente a outros órgãos de governo e da sociedade civil (SA1MPF).

O Instituto Paulo Freire, conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional de 2010, começa a ser delineado a partir de uma conversa com Paulo Freire no dia 12 de abril de 1991, na qual o mesmo demonstra a ideia da importância da criação de um Instituto.

Conforme consta nas informações do Instituto Paulo Freire (apud MAFRA, 2007) e no depoimento de Carlos Alberto Torres, presente no vídeo institucional referente aos 20 de existência do Instituto, após Paulo Freire ter proferido um palestra na Universidade da Califórnia (UCLA), ao se reunir com os amigos, empolgado com o envolvimento dos educadores presentes na conferência, destaca a importância da existência de um instituto que pudesse proporcionar o encontro de

pessoas e instituições que pesquisassem ou trabalhassem em torno das mesmas premissas que fundamentam sua pedagogia.

Segundo relato:

> Assim, para ter mais autonomia, mesmo que continuando a assessorar a UNDIME, Moacir Gadotti e eu resolvemos propor a Paulo Freire (ele estava vivo) a criação de uma instituição com o nome de Instituto Paulo Freire (IPF). Foi com este intuito que redigi a minuta do primeiro estatuto e, então, levamos ao Paulo que, depois de alguma relutância, aprovou a ideia, desde que o IPF fosse uma rede que congregasse pessoas e instituições que dessem continuidade a seu legado, o que queria dizer, reinventá-lo, com vistas à defesa intransigente das causas dos(as) oprimidos(as) (SA1MIPF).

Conforme o vídeo institucional (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2011), no depoimento de Eustáquio Romão, “Paulo Freire só concordou com a criação do Instituto no dia que nós demonstramos para ele que nós constituiríamos rede de pessoas e Instituições que iriam defender a causa dos esfarrapados”.

O Instituto Paulo Freire foi criado em 1991, tornando-se uma associação civil sem fins lucrativos. Fundado oficialmente em 1º de setembro de 1992, cuja sede funcionava na rua Pedro Soares de Almeida, Vila Anglo Brasileira, na cidade de São Paulo.

Nos anos iniciais de desenvolvimento da Instituição, dentre seus objetivos, “destacava-se o de pesquisar, estudar e publicar trabalhos sobre os(as) oprimidos(as), bem como assessorar órgãos públicos e da sociedade civil organizada, em educação, cultura e comunicação” (SA1MIPF).

Quando questionado acerca do público alvo do Instituto nos primeiros anos de existência, um de seus fundadores afirma que “o público alvo, por excelência do IPF, eram os ‘esfarrapados do mundo’, como dizia Paulo Freire” (SA1MIPF).

Coerente com a proposta freireana, é complementado que:

> No entanto, não havia discriminação, de qualquer natureza, quanto a outros públicos, uma vez que a proposta dialético-dialógica de Paulo Freire tinha (e tem) como finalidade precípua a libertação de todos os seres humanos. A atuação prioritária com os oprimidos e com as oprimidas baseia-se no princípio de que ‘somente os oprimidos em se libertando, libertarão, também, seus opressores’, como escreveu Paulo Freire na Pedagogia do oprimido (SA1MIPF).

As relações entre o público alvo e o Instituto, na construção e execução de projetos, sejam aqueles que foram financiados por órgãos públicos ou privados, não mudavam seus fins nem objetivos, “sempre se referenciam no legado freireano, que

é a defesa intransigente das causas dos (as) oprimidos(as) e uma luta sem tréguas contra toda e qualquer forma de opressão" (SA1MIPF).

A relação da Instituição com os gestores locais e movimentos sociais, conforme depoimento:

> O IPF sempre desenvolveu, entre suas linhas de trabalho prioritárias, a educação municipal, portanto trabalhando com o poder local, especialmente em programas educacionais. Da mesma forma, sempre se colocou à disposição dos movimentos sociais, mormente no campo (educação) (SA1MIPF).

Quanto à origem dos recursos e financiamentos que mantinham a Instituição: "[...] o IPF sempre viveu, e vive, dos recursos gerados pelos projetos que desenvolvia e que desenvolve. Não tem fins lucrativos e seu estatuto original não permitia a remuneração de seus diretores" (SA1MIPF).

No que tange à origem dos recursos atuais, é afirmado que os "financiamentos hoje são predominantemente nacionais. Nunca houve a intenção de pleitear recursos estrangeiros" (SA2MIPF). Tal informação pode ser observada também nas notas explicativas às demonstrações contábeis para os exercícios findos em 31/12/2010 e 31/12/2009, disponíveis no próprio site institucional.

Atualmente, porém, não é mais como no princípio a questão remunerativa da diretoria do IPF. Hoje, a Instituição, considerada enquanto Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, em 9 de março de 2009, conforme consta na última atualização de seu Estatuto na Subseção Única 'Da Remuneração da Diretoria':

> Artigo 31 - Os diretores que atuarem efetivamente na gestão executiva do IPF, com fundamento na Lei 9.790/99 artigo 4º, inciso VI, poderão ser remunerados pelos serviços prestados, respeitados os valores praticados pelo mercado, na região correspondente a área de sua atuação.

Ao ser questionado se havia imposição das agências de financiamento, a seguir, determinado roteiro de atividades e condicionantes: "Não há condicionantes impostos pelas agências de financiamento. Os condicionantes nós mesmos colocamos que é a prestação de contas de modo transparente. É uma responsabilidade imensa um instituto com o nome Paulo Freire". Complementando sua arguição, remete ao pensamento Freire: "Paulo Freire, aqui sentado nessa mesa

onde estamos, disse: podemos buscar recursos onde for, só não podemos nos cooptar" (SA2MIPF).

A cooptação foi alvo também das escrituras freireanas no sentido de atribuir a 'cooptação' como momento tático da luta de classes, em que o lado que tem poder tenta cooptar o outro lado. Ou seja, estamos sempre sujeitos a tentativas de cooptação ao optarmos em nos posicionarmos dentro da luta (FREIRE; MYLES, 2009, p. 197).

Quanto ao financiamento internacional, SA1MIPF afirma que "nunca houve interesse da instituição em pleitear recursos estrangeiros. Na captação de recursos é predominantemente nacional".

A partir de 1995, quando foi difundido o primeiro site institucional, ampliou-se a caracterização do IPF como 'rede de redes'[64], uma vez que permitiu compartilhar virtualmente o acesso ao legado freireano a mais pessoas, e também a instituições nacionais e internacionais. Segundo o Instituto Paulo Freire (2010, p. 12):

> Ali as pessoas passaram a ser compartilhadas informações sobre a vida e obra de Paulo Freire e também sobre as principais atividades da instituição, onde se encontravam informações sobre Paulo Freire pelo mundo, Fórum Paulo Freire, Carta da Terra, Projeto Paulo Freire em ação, Programa de Educação Continuada, entre outros.

Além de gestores locais e movimentos sociais, Paulo Freire almejava um espaço dentro do próprio Instituto para a pós-graduação, dirigida especialmente para estudantes de outros países, que solicitavam sua presença em encontros formativos: "Essa era uma forma de atender um maior número de pessoas, tendo em vista que Paulo Freire, aos 75 anos, já não possuía a mesma resistência física para continuar a fazer tantas viagens internacionais" (MAFRA, 2008, p. 17).

Tal espaço seria inspirado "nos formatos das cátedras livres, tais cursos constituir-se-iam num programa de estudos de pós-graduação para docentes e pesquisadores no campo pedagógico" (MAFRA, 2008, p. 17). E teriam a coordenação de "Moacir Gadotti, Donaldo Macedo e Carlos Alberto Torres, sob a orientação geral do próprio Paulo Freire" (MAFRA, 2008, p. 17).

Sendo que, a primeira tentativa construída pelo IPF de efetivar esta proposta de Paulo Freire, "estruturou-se em torno de um curso de especialização sobre o

[64] Conforme é caracterizado o IPF desde o início de sua criação (IPF, 2010a).

pensamento e a práxis do educador", assim, "essa atividade iniciaria uma sequência de cursos, atenderia uma demanda de jovens estudantes dos Estados Unidos" (MAFRA, 2008, p. 17).

Esta proposta formativa incluía, "além dos estudos em sala de aula, os alunos participariam também de visitas a projetos referenciados na pedagogia freireana e realizariam estudos e pesquisas nos Arquivos Paulo Freire" (MAFRA, 2008, p. 18).

O curso estava programado para ter início na segunda quinzena do mês de maio, com duração de cem horas e corresponderia a dez créditos. O projeto foi interrompido, visto que Paulo Freire falecera no dia 2 de maio desse mesmo ano (MAFRA, 2008).

Do final da década de 1990 para a década de 2000, Lutgardes relata: "Trabalhei todos esses anos no IPF, e fui acompanhando todo o processo de crescimento dessa instituição. Porque, em 1998, era uma instituição razoavelmente pequena, mas foi crescendo vertiginosamente" (INTITUTO PAULO FREIRE, 2011).

O depoimento de Ângela Antunes caracteriza sinteticamente o crescimento do instituto:

> A década de 90, o instituto marcando presença na luta por uma educação cidadã, por uma educação democrática, por uma educação humanizadora, emancipadora. Ainda no inicio de década de 90 com a presença de Paulo freire, contribuindo, participando, marcadamente na definição do PPP do IPF. Depois na década de 2000, o IPF ampliando sua forma de luta, se inserido em contexto de luta pela escola pública, pela educação cidadã, nos Fóruns Mundiais de Educação desde o inicio, Campanha nacional pelo direito a educação, campanha internacional pelo direito a educação, não limitando esforços, para contribuir para o fortalecimento dessas lutas (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2011).

A partir do ano 2000, alguns dos marcos institucionais foram os projetos atrelados à formação e às ações educativas em vários Estados brasileiros, os quais, posteriormente, transformaram-se em convênios e contratos de assessoria pedagógica a diversos municípios (IPF, 2010a). Marca institucional que se mantém até hoje, conforme análise dos projetos executados, que serão expostos no próximo capítulo.

Nesse contexto, "observou-se um movimento interno de reorganização administrativa e financeira do Instituto Paulo Freire, o que culminou com a

redefinição de nossas equipes técnico-administrativas, contábil e financeira" (IPF, 2010a, p. 13).

Diante da nova realidade da Instituição, novos cargos precisaram ser criados tanto na área técnico-administrativa, quanto na área pedagógica. Nesta última, houve um "crescimento de docentes e colaboradores graduados e com mestrado e doutorado, em andamento ou já concluídos, o que nos exigiu a realização de estudos para a criação de um plano interno de contratações, de cargos e salários" (IPF, 2010a, p. 13).

Em janeiro de 2005, o IPF passa a ter suas atividades organizadas em movimentos. Ou seja, os Movimentos da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Cidadã, da Cidadania Planetária, e da Universitas Paulo Freire (UniFreire). Nesse mesmo ano, a Instituição passa a contar com a composição de três diretorias: Direção Geral, Diretoria Pedagógica e Diretoria de Relações Institucionais.

Neste mesmo ano, ocorreu uma nova reforma estatutária, com enfoque na previsão da criação das instituições mantidas (filiais), visando sua autonomia administrativa e financeira, mas coerentes aos princípios institucionais do IPF. Sendo estas, Editora e Livraria Paulo Freire, Centro de Referência Paulo Freire (CRPF), Casa da Cidadania Planetária (CCP) e Universitas Paulo Freire (Unifreire).

No final de 2006, a gestão anterior, que tinha suas atividades organizadas em movimentos, cede lugar a uma nova organização e a instituição passa a contar com quatro diretorias: Diretoria Pedagógica, de Comunicação e Tecnologia da Informação, Diretoria de Desenvolvimento Institucional, Diretoria de Relações Institucionais e Captação de Recursos e Diretoria Administrativa.

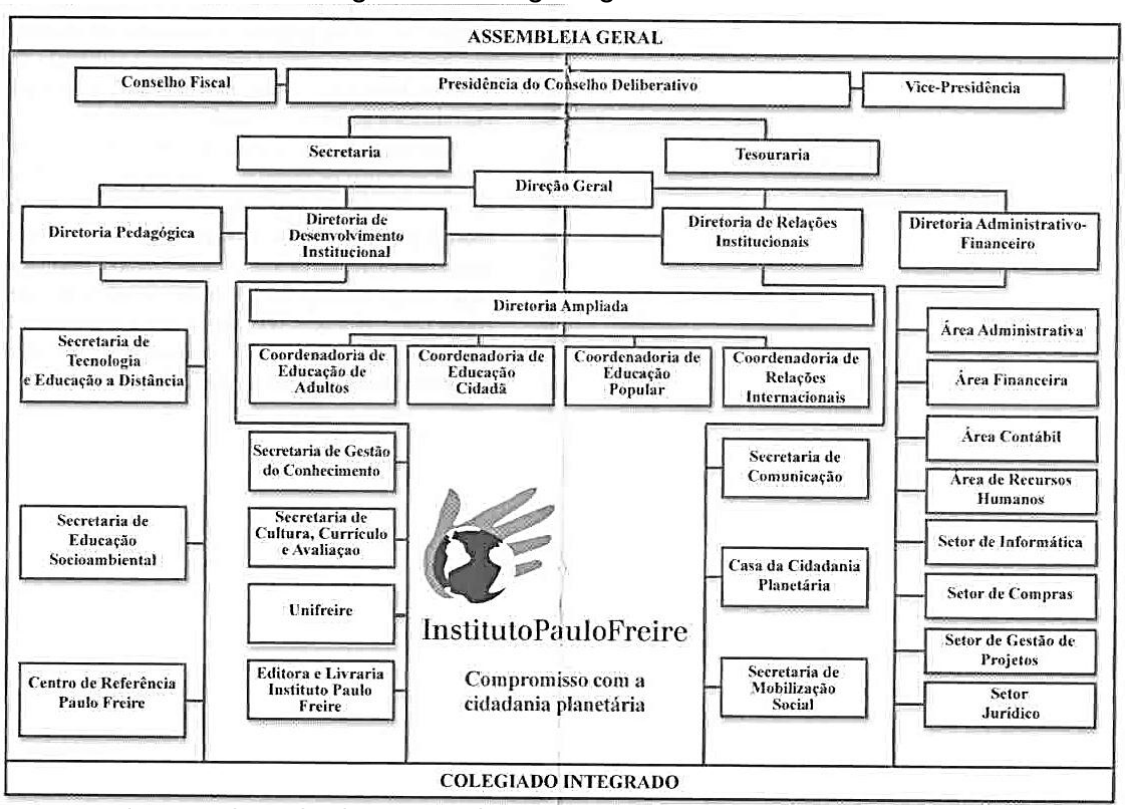
Também neste momento, no lugar dos movimentos são criadas três coordenadorias: Coordenadoria de Educação de Adultos, Coordenadoria de Educação Cidadã e Coordenadoria de Educação Popular.

Destaca-se, em 2006, também a decisão política do IPF em integrar-se ao processo de migração aos softwares de distribuição livre[65], criando uma infraestrutura institucional na área da tecnologia.

[65] Segundo a definição criada pela Free Software Foundation, é qualquer programa de computador que pode ser usado, copiado, estudado e redistribuído sem nenhuma restrição. A liberdade de tais diretrizes é central e se opõe ao conceito de software proprietário. A maneira usual de distribuição de software livre é anexar a este uma licença de software livre e tornar o código fonte do programa disponível. Fonte: Brasil (2010).

Em 2007, especificamente no mês de novembro, ocorreu a finalização da atual estrutura organizacional pensada ao longo dos seus 15 anos de existência e seu atual organograma (na Figura 4), alterando também o Estatuto Social da Instituição, agora sob o título de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. Além disto, foram criadas as filiais, a Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Centro de Referência Paulo Freire (CRPF), Casa da Cidadania Planetária (CCP) e Universitas Paulo Freire (Unifreire).

Figura 4 — Organograma do IPF



Fonte: Instituto Paulo Freire (2010, p. 37).

Conforme pode-se observar no organograma acima, as Coordenadorias são acompanhadas diretamente pela Diretoria Ampliada e pela Direção Geral. Constituindo as grandes áreas de atuação (coordenadorias) do IPF na construção de Programas e Projetos, conforme consta no site da instituição, são: Educação de Adultos, Educação Cidadã e Educação Popular. Ressalva-se que, após 2009, a Coordenaria de Relações Internacionais foi extinta. Vejamos, resumidamente, os objetivos e as atuações de cada Coordenadoria (IPF, 2010a):

a) coordenadoria da Educação de Adultos: visa o alcance na área de Educação de Adultos, formação de profissionais da educação e comunidade escolar, pesquisas, mobilização e articulação política. Bem como desenvolvimento de projetos e proposição e promoção de poliíicas públicas. Também busca a produção de materiais didáticos e paradidáticos nesta área do conhecimento;
b) coordenadoria de Educação Cidadã: objetiva a realização de pesquisas e publicações no campo da educação emancipadora, visando contribuir com a reorientação curricular dos diversos níveis de ensino, na perspectiva da construção da cidadania, além de oferecer assessoria, formação inicial e continuada, presencial e à distância, aos educadores da rede municipal e estadual de ensino e aos movimentos sociais;
c) coordenadoria de Educação Popular: objetiva desenvolver pesquisas e formação em Educação Popular, pautadas nos princípios teórico-metodológicos freireanos junto às organizações populares e aos movimentos sociais.

Uma das questões arguidas ao entrevistado (SA2MIPF) foi referente à divisão das coordenadorias acima, especificamente o porquê da criação de uma coordenadoria especifica denominada educação popular. A resposta obtida foi: “A concepção de educação que permeia as três áreas é a mesma, porém, esta área foi criada para dar ênfase, reafirmar a educação popular hoje”.

Concordamos com a necessidade de reafirmação da educação popular na atualidade, porém, não se tornou clara a resposta obtida, uma vez que a Educação Popular tem especificidade de gênese com a educação de adultos, a qual constitui também uma coordenadoria específica. Porém, analisando os objetivos das três coordenadorias, conclui-se que são áreas com público alvos e objetivos distintos e, portanto, a educação popular restringe-se a organizações e movimentos sociais. Em contraponto, Freire diversas vezes acalentou e teorizou o sonho de uma escola pública popular.

Quanto às filiais, podemos observar que a Unifreire e a Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire são acompanhadas pela Diretoria de Desenvolvimento Institucional. Já a Casa Planetária é acompanha pela Diretoria de Relações

Internacionais. Enquanto o Centro de Referência Paulo Freire é acompanhado pela Diretoria Pedagógica.

De modo sucinto, descreveremos, abaixo, as características e ações desenvolvidas por cada filial, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional de 2010.

O Centro de Referência Paulo Freire constitui um espaço voltado ao estudo, pesquisa e documentação, visando difundir e manter vivo o legado freireano. Tem caráter local, abrigando os Arquivos de Paulo Freire (obras, vídeos, arquivos que compõem o acervo de e sobre Paulo Freire) e as duas bibliotecas que pertenceram a ele. Além do caráter físico, grande parte deste acervo já está disponibilizado no site do IPF.

A Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire tem por finalidade publicar e comercializar material na área da educação de qualidade e relevância científica, especialmente o material gerado dentro do Instituto por suas equipes. Tem por objetivo tornar-se uma referência em publicação de materiais especializados na formação do educador na perspectiva freireana.

A Unifreire constitui-se em uma filial institucionalizada, oficialmente registrada juridicamente em 2008, que organiza e certifica os cursos oferecidos pelo IPF em parceria com as secretarias de Educação. Atualmente, os cursos não são oferecidos a qualquer internauta, e sim para sujeitos cadastrados dentro dos programas conveniados. Comumente denominada comunidade virtual desterritorializada, atua na área da educação à distância. Mas a perspectiva é que os processos de formação futuramente sejam nas modalidades de curso presencial, virtual, virtualmente presencial, e presencialmente mediada.

Já a Casa da Cidadania Planetária constitui um espaço de desenvolvimento de projetos visando unir pessoas, organizações, movimentos e fóruns, com vistas à referência ao sonho de compreensão da terra como uma única nação.

As práticas desenvolvidas, tanto pelas filiais como pelas coordenadorias serão apresentadas de forma aprofundada no capitulo 6, no item que centraliza a abordagem nas práticas educativas desenvolvidas pelas ONGs.

Quanto à missão do Instituto, há três versões disponíveis, duas em espaços virtuais e uma publicada no Plano de Desenvolvimento Institucional IPF. Vejamos abaixo a comparação entre estas.

No site da ABONG, na secção de consulta às ONGs filiadas, a missão expressa é:

> Dar continuidade ao legado de Paulo Freire, aproximando pessoas e instituições que trabalham em torno de suas ideias e desenvolvendo pesquisas e práticas nos campos da educação, da cultura e da comunicação que contribuam para a construção de uma sociedade mais democrática e socialmente justa (ASSOCIAÇÃO..., 2012).

Já no site institucional, consta, enquanto missão:

> A utopia que nos move é construir a cidadania planetária, a planetarização, combatendo a injustiça provocada pela globalização capitalista, educando para a transformação social, à luz de uma nova cultura política, inspirada no legado freireano, que privilegia a escuta, o diálogo e promove uma vida sustentável e humanizadora (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2012a).

Na versão impressa do Plano de Desenvolvimento Institucional, por sua vez, a missão assim está descrita:

> A construção da Cidadania Planetária, a planetarização, combatendo a injustiça social provocada pela globalização capitalista, educando para a transformação social, à luz de um nova cultural política, inspirada no legado freireano que privilegia a escuta, diálogo que faz política e não apenas polêmica e que promove uma vida sustentável e humanizadora (IPF, 2010a, p. 24).

Dentre as três versões de missão institucional, podemos observar que vão sendo agregadas novas categorias, como cidadania planetária e vida sustentável. Em consonância com a última missão publicada (IPF, 2010a), encontram-se as finalidades e meios para atingir tais fins, por exemplo, a categoria desenvolvimento sustentável está presente dentre as finalidades, conforme Estatuto atualizado da Instituição (última alteração em novembro de 2007). De acordo com o art. 2º, o IPF, inspirado no legado científico e político-pedagógico do educador Paulo Freire, tem por finalidade:

> § 1º - Promover a educação, partindo de tal legado, de forma gratuita, guardado os limites legais, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata a Lei 9.790/99, e sem discriminação de pessoas, desenvolvendo:
> I. Atividades de pesquisa e estudos de natureza pedagógica, relacionados à ciência, educação, cultura, comunicação, meio ambiente, ecologia, tecnologias renováveis, inovação tecnológica, economia solidária e desenvolvimento sustentável.
> II. A Elaboração e execução de programas de capacitação e formação humana nas áreas relacionadas no inciso anterior.

> III. A promoção da educação popular, educação cidadã e a educação de adultos.
> IV. A promoção da ética, a justiça social, a cultura da paz, os direitos humanos, a democracia e fortalecer a cidadania ativa na definição e controle social de políticas públicas.
> V. A valorização, o fortalecimento e a participação cidadã, os movimentos sociais, populares e comunitários, desde que coerentes com o ideário freireano e com os princípios da associação.
> VI. A promoção da cultura, a defesa e a conservação do patrimônio histórico e artístico.
> VII. Desenvolver pesquisas e recenseamentos sociais e divulga-las em canais de comunicação (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2007).

Para atingir suas finalidades, conforme demonstra a alínea 2 do Estatuto, o Instituto deve:

> I. Prestar serviços permanentes nas áreas relacionadas à ciência, educação, cultura, comunicação, meio ambiente, tecnologias renováveis, inovação tecnológica, economia solidária e desenvolvimento sustentável.
> II. Elaborar, editar, publicar e divulgar trabalhos de pesquisa e obras voltadas à sua área de atuação.
> III. Formular, promover e executar cursos e processos educacionais relacionados, prioritariamente, à formação de recursos humanos, na sua área de atuação.
> IV. Prestar serviços intermediários de apoio a outras organizações sem fins lucrativos e a órgãos do setor público que atuam em áreas afins.
> V. Firmar convênios, contratos, termos de parceria, termos de cooperação e demais formas de vinculação com instituições privadas e públicas, nacionais e estrangeiras (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2007.

Logo no Site Institucional, constam outras ações para alcançar os objetivos pretendidos, conforme podemos ver abaixo.

> - Apoiar e incentivar a criação de redes de ação solidária e práticas sustentáveis, estabelecendo alianças estratégicas de fortalecimento da cidadania planetária.
> - Apoiar e incentivar novas formas de organização social e comunitária.
> - Desenvolver ações orientadas por princípios éticos, que permitam incidir sobre as ***políticas públicas*** que combatem a desigualdade e estimulam a participação cidadã.
> - Desenvolver projetos e programas de intervenção em escala local, regional e global, sistematizando novas formas de gestão compartilhada que orientem e facilitem a execução de ***políticas*** voltadas para a inclusão social e os direitos humanos.
> - Estabelecer pontes entre o pensamento crítico em educação e as ações práticas da gestão das ***políticas públicas***.
> - Fortalecer a participação da Sociedade Civil no controle das ***políticas públicas*** de educação, meio ambiente, cultura e comunicação (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2012b, grifo nosso).

Conforme podemos analisar acima, as ações citadas situam-se majoritariamente no campo das proposições de políticas públicas. Enquanto que aquelas que estão hoje presentes no Estatuto da Instituição situam-se em torno de

prestações de serviços. Outro campo de mudanças é evidenciado na transformação dos termos e das temáticas abordadas pela ONG. No site institucional, aparecem “ação solidária, práticas sustentáveis”; já no Estatuto, aparece o caráter de ***prestação de serviços*** aliado a novas terminologias em voga, como ‘economia solidária e desenvolvimento sustentável”. O que nos permite inferir, como vimos anteriormente, concordando com Dagnino (2004), a autonomização das ONGs como prestadoras de serviços no momento em que a representação da sociedade civil se dá pela coincidência entre a demanda do Estado do que através de vínculos orgânicos entre ONGs e também junto aos movimentos sociais.

Vimos anteriormente também que a ONG tem como missão a construção da cidadania planetária. O que, segundo nossa visão, traz implicações à reinvenção do legado freireano, e como também já vimos, distancia-se da razão pela qual Paulo Freire concordou com a criação do Instituto foi a defesa da causa dos oprimidos.

Explicando melhor, em primeira instância, entendemos como contradição, pois a consciência de classe cede lugar à consciência planetária, e o paradigma do desenvolvimento sustentável tão criticado por inúmeros teóricos, como por exemplo, Jimenez e Terceiro (2009) e Oliveira (2011), por representar uma estratégia econômica dos países desenvolvidos em desregulamentar a economia. A mudança do paradigma desenvolvimentista para o desenvolvimento sustentável não alcança a visão para além do capital, o fim da propriedade privada, o que seria condizente com a defesa da causa dos oprimidos, e sim lança a necessidade de ajustes, reparações em um sistema que não tem conserto, o capitalista.

Todavia, deixaremos para aprofundar esta questão junto à análise das práticas educativas desenvolvidas pela ONG no capítulo 6, para, assim, captarmos melhor através dos termos, sua representação e sentidos.

As mudanças nas finalidades da instituição apontadas acima refletem-se também nos fins dos projetos executados, ou talvez nas terminologias redigidas. Exemplificando, segundo (SA1MIPF):

> O IPF tem realizado diversos projetos de formação junto a unidades educacionais da educação infantil, do ensino fundamental, junto a cursos de educação de jovens e adultos, entre outros, mas sempre vinculado a instituições que contratam a nossa assessoria pedagógica: secretarias municipais de educação, sindicatos, empresas, outras organizações governamentais etc.

Importante observar que nova categoria surge — ‘parceiros’. Assim, para designar o poder público e a execução, o resultado dos projetos deve atender aos objetivos da demanda. Vejamos, abaixo, essa referência presente em um depoimento:

> Os projetos desenvolvidos, nas suas fases de elaboração, são dialogados com os parceiros/ potenciais parceiros. Procuramos conhecer as demandas que nos chegam, organizamos reuniões com diferentes segmentos que nos demandas as formações (por exemplo, representantes das secretarias de governo, mas também professores, diretores de escola etc. e, aos poucos, vamos desenhando a várias mãos, o projeto, que sempre deve atender as demandas que nos são apresentadas (SA2MPF).

Dentre os reptos de ser uma ONG que se reivindique freireana, reside o seguinte desafio “democratizar a estrutura interna da instituição e, deste modo isso envolve recursos financeiros e, portanto não depende exclusivamente do nosso esforço” (SA1MIPF). Embora não remeta diretamente à questão financeira, é possível perceber a dimensão desta na arguição, menção esta que se foi sublinhada por todas as ONGs entrevistadas. Porém, conclui declarando que “para a educação não há limites” (SA1MIPF).

Enfatizando o sentido do Instituto desde a sua criação, não repetir Paulo Freire. O relato abaixo reforça a ideia de reinvenção do legado freireano enquanto um dos desafios centrais dos integrantes do instituto,

> Como Paulo Freire insistiu muito sobre não ser repetido, mas reinventado, cada um de nós buscou em sua obra e em seu legado o que deveria ser reinventado. De minha parte, considerei que a ideia de que ***“somente o oprimido se libertando, liberta também seu opressor”,*** inspirou, juntamente com um grupo (sempre crescente) de colegas a reinventar, por extensão da aplicação, este princípio. Assim, criamos a Cátedra do Oprimido, na qual procuramos desenvolver estudos e projetos de intervenção que demonstram que os opressores não criam nada, apenas se apropriam daquilo que os oprimidos criam. Para dar um exemplo, os filósofos da cátedra estudam a filosofia dos oprimidos, não as hegemônicas; os músicos estudam a música do oprimido como a que faz a humanidade avançar musicalmente. Eu tenho estudado as racionalidades oprimidas, silenciadas, amordaças pelas racionalidades hegemônicas que, em geral, não se impõem por sua superioridade gnosiológica ou epistemológica, mas pela força das armas, da economia, ou do poder político. Um exemplo seria as racionalidades femininas que só recentemente têm emergido nos diversos campos do saber (SA2MIPF, grifo nosso).

Atualmente, o Instituto também articula-se com as seguintes entidades: Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG), Associação

Brasileira de Educação a Distância (ABED), Associação Brasileira de Editoras Universitárias (ABEU), Associação Brasileira de Livreiros (ABL), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), Conselho Nacional da Juventude (CNJ), Encontros Nacionais de EJA (ENEJAs), Fóruns de Economia Solidária, Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos, Fórum Mundial de Educação, Fórum Nacional de Defesa da Criança e do Adolescente (FNDCA), Fórum Paulo Freire, Fórum Pontos de Cultura, Fórum Social Mundial, Iniciativa Internacional da Carta da Terra, International Community Education Association (ICEA), International Council of Adult Education (ICAE), Movimento de Ecopedagogia, Movimento do Sem Terra (MST), Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), Movimento Nacional dos Direitos Humanos (MNDH), Movimento Nossa São Paulo, Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), Rede de Educação Popular, Rede MOVA-BRASIL, Rede de Tecnologia Social, Serviço Universitário Mundial (SUM) e Universidade Popular dos Movimentos Sociais.

Quanto ao questionamento a respeito da participação do IPF ativamente na ABONG, o entrevistado SA1MIPF, afirma: “Sim, participamos das reuniões promovidas pela ABONG na Coordenação da regional Sudeste. E também acompanhamos e participamos do movimento da ABONG na totalidade de suas ações”.

Por fim, cabe mencionar que, dentre os parceiros do IPF, estão: Academos, Ação da Cidadania, Ação Educativa, Altermidia, Associação Brasileira de ONGs (ABONG), Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, Associação Nacional do Docentes do Ensino Superior, Associação Mata Nativa, Bibiloteca Virtual de Políticas Públicas em C&T, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), Castilla y León, Centro Acadêmico Paulo Freire, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Ciranda Internacional de Informação Independente, The Center for the Study of the Gift Economy, Cedeca Paulo Freire, Centro de Documentação Maurício Tragtenberg, Ciranda Internacional de Comunicação, Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho da Terra (Earth Council), Congresso Nacional de Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

(CNTEE), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Editora Cortez, Editora Loyola, Editora Papirus, Educarede, Federação Única dos Petroleiros (FUP), Fundação de Amparo ao Preso (Funap), Fundação Banco do Brasil, Fundação Bradesco, Fundação Itau Cultural, Fundação Darcy Ribeiro (Fundar), Fundação Perseu Abramo, Fundação Roberto Marinho, Fundação Vale, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Furnas Centrais Elétricas, Governo do Estado do Maranhão, Governo do Estado de São Paulo, International Community Education Association (ICEA), Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação, Instituto Brasileiro de Análises Sociaise Econômicas (Ibase), Instituto Ethos, Instituto Florestán Fernandes (IFF), Instituto Luso-Brasileiro de Educação e Ciências – Centro de Investigação Paulo Freire (ILBEC), Instituto C&A, Instituto Polis, Laboratório de Políticas Públicas da UERJ (LPP-UERJ), Le Monde Diplomatique, Mindware, Ministério da Educação (MEC), Ministério da Cultura (MINC), Ministério do Trabalho (MT), Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Núcleo Mover, ONG MENON, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Petrobras, Portal Brasileiro da Filosofia e Filosofia da Educação, Prefeitura de Guarulhos, Prefeitura Municipal da Estância Balneária da Peruíbe, Prefeitura Municipal de Várzea Grande, Prefeitura de Nova Iguaçu, Prefeitura de Osasco, Prefeitura de Sorocaba, Programa Núcleos Regionais de Educação Ambiental (CEAM), RAAAB, Rádio Nederland, Rede de Educação Cidadã, Rede MOVA BRASIL, Rede Paulista pela Democratização da Comunicação e da Cultura (Rede Democom), Sapere Aude Traduções, Secretaria Nacional de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Juventude, Serviço Social de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional, Talher Nacional, Universidade de Brasília (UnB), União Nacional dos Estudantes (UNE), Vitae Civilis, Vivendo com a Mata Atlântica (VCMA) e World University Service (WUS).

Diante do exposto acima, podemos observar que a ONG articula-se sob a forma de fóruns, movimentos, conselhos, redes e associações. Revela, em parte, que a ONG mantém alguma articulação com alguns movimentos sociais. Dentre as parcerias estabelecidas, predominam instituições e entidades já renomadas, como fundações privadas, bancos e outras entidades de pesquisa e ensino, organizações internacionais (como UNICEF e UNESCO), prefeituras, órgãos do governo federal,

editoras e algumas ONGs. Assim, observa-se a fragilidade na construção dos vínculos orgânicos junto a outras ONGs, deslocando a representatividade da sociedade civil à demanda que o Estado impõe na prestação de serviços pelas ONGs, o que Dagnino (2004) denomina como processo de ‘autonomização’ das ONGs.

O percurso histórico da ONG revela que a entidade foi criada a fim de estudar e publicar trabalhos sobre os oprimidos, como Freire almejava e defendia: a necessidade das classes populares saberem atuar epistemologicamente. Ao longo de sua trajetória, percebe-se o crescimento avultável na transição do século XX para o século XXI, traduzida em parte pela formação e por ações educativas em várias unidades da federação brasileira, sob a forma de contratos, convênios e parcerias. Acompanhando a nova forma de relacionamento com o Estado, a ONG incorporou novas categorias, como por exemplo, cidadania planetária e desenvolvimento sustentável, o que, no nosso entendimento, acarreta contradições na sua bandeira de luta do início da criação do instituto, a defesa radical da causa dos oprimidos. Por outro lado, também vimos que a ONG, diferente das demais analisadas, tem seu foco de atuação para além da escala nacional, o que pode vir a ser potência de alguma reação contra-hegemônica. Porém, o aprofundamento de tais questões será realizado no capitulo 6, momento em que serão analisadas as categorias apontadas pela ONG com nucleares ao pensamento freireano, bem como a análise de suas práticas educativas.

PERCUSSÃO

5 PAULO FREIRE: um percussor revolucionário socialista democrático

A educação dever ir antes, durante e depois.
É um processo permanente.
(FREIRE; MYLES, 2009, p. 128)

Inventaram-se tantos Freires... Tantos rótulos. E, por isso, iniciamos falando do Paulo, um ser humano, um ser no mundo, um oprimido que viveu a pedagogia do oprimido. Viveu dos anos 1920 até o final dos anos 1990, nordestino, nascido em Pernambuco. Um nome impedido de pronunciar no período militar em nossas instituições escolares e que hoje mais de 300 escolas públicas e particulares contêm seu nome, fora os vários centros e Organizações Não Governamentais que carregam seu nome no Brasil e mundo afora.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, na Rua do Encanamento, em Recife/PE. Filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. Seu pai foi oficial da Polícia Militar e sua mãe bordadeira.

Paulo nasceu poucos anos depois do final da Primeira Grande Guerra Mundial e pouco antes de iniciar a Segunda Guerra. Findou a Segunda Guerra e outras tantas enfrentou, as consequências da Guerra Fria no mundo *colonizado*, e outras tantas *guerras* internas nacionais, que decorreram em exílios. E, por isso, a ideia de felicidade[66] de Paulo era luta.

Aos dez anos de idade, a família Freire, uma família de 'poucas posses' (BRANDÃO, 2005), classe média, deixa a casa da Rua do Encanamento, no Bairro da Casa Amarela, em Recife, em abril de 1932.

[66] Dia 14 de maio de 1987, Moacir Gadotti submeteu Paulo Freire a uma brincadeira muito séria. A mesma brincadeira que uma das filhas de Marx fez com seu pai. Trata-se de um questionário com 17 questões (GADOTTI, 1996). Uma das questões, a número 3, referia-se à 'sua ideia de felicidade'.

A casa onde a família Freire morava era propriedade do tio de Paulo, Rodovalho, comerciante no Rio de Janeiro, cujo comércio foi afetado pela percussão da crise de 1929[67], quando ele hipoteca e perde a casa (ROSAS, 2005).

Aos dez anos de idade, Paulo, juntamente com a família, residiu em Jaboatão, arredores da capital pernambucana, situada a 18Km de Recife e permanecem fixando residência de 1932 a 1941.

O espaço-tempo exílio[68] Jaboatão significa um aprendizado significativo e também de dificuldades quanto à materialidade econômica, marcado por privações, da existência do que não se pode ser cuja "a compreensão da fome não é dicionária" (FREIRE, 2006, p. 31). Marcas entre o ser e o não ser, que impulsionam a escrita da 'Pedagogia do Oprimido' e marcam toda a sua obra, seja nas ações diretivas referentes à merenda no período que foi secretario da Educação em São Paulo ou na distinção conceitual entre assistência/assistencialismo em 'Cartas à Cristina'...

Espaço-tempo de não ser, de um Paulo "um pouco faminto, mas não tanto quanto os meninos deste país, deste continente" (BARRETO, 1998, p. 20), mediando ações cuja fome era a razão de ser da prática, estrangulando juntamente com seus irmãos, a galinha pedrês do vizinho para servir de almoço da família, roubando açúcar da venda próxima à sua casa (BARRETO, 1998).

Privações aguçadas com a morte de seu pai aos 13 anos de idade, a família (Paulo, sua irmã e seus dois irmãos) passa a ser sustentada pela mãe. Nas palavras de Freire: "Em Jaboatão me tornei homem, graças à dor e ao sofrimento que não me submergiram nas sombras do desespero" (BARRETO, 1998, p. 19).

Por outro lado, também foi neste espaço-tempo que Paulo jogou futebol com meninos camponeses e filhos de operários que moravam em morros, descobrindo novas formas de pensar e de se expressar. Formas de linguagem popular que mais tarde utilizou como educador popular (BRANDÃO, 2005).

---

[67] O Brasil foi o símbolo da dependência do capitalismo e das consequências da Depressão de 1929 nos Estados Unidos, a qual repercutiu na nação brasileira que detinha de 2/3 a 3/4 de todo o café consumido no mundo, quando a medida adotada pelo governo foi a queima de café em vez de carvão nas locomotivas.

[68] Entendendo o significado de exílio, dialeticamente, como um tempo, um des-terro que intrinsecamente envolve um des-tempo e, portanto, concomitantemente determina um espaço-tempo: "O exílio muda o exilado. E, em geral, a prática do exílio acrescenta sua própria existência" (BARRETO, 1998, p. 33).

E, ao nadar pelo Rio Jaboatão, observava as mulheres lavando roupas para si e para as famílias mais abastadas (FREIRE, A., 1996).

Paulo cursou a escola primária “exatamente no período mais duro da fome. Não da 'fome' intensa, mas de uma fome suficiente para atrapalhar o aprendizado”, usando “calças curtas, porque [...] não tinha condições de comprar calça comprida” (FREIRE, A., 1996, p. 32). Enquanto seus colegas, cuja classe permitia, já haviam ingressado na faculdade, Paulo, aos 16 anos, fazia tardiamente o primeiro ano de ginásio no Colégio 14 de Julho, em Recife. Porém, devido à falta de recursos para pagar, cursou apenas o primeiro ano e, aos 17 anos, iniciava o segundo ano do curso secundário, ingressando no Colégio Oswaldo Cruz, o qual lhe concede estudos com bolsa, completando os cursos fundamental e pré-jurídico. Neste mesmo estabelecimento de ensino que estudou, o Colégio Oswaldo Cruz, Paulo tornou-se professor de ensino secundário da Língua Portuguesa (FREIRE, A., 1996).

Paulo iniciou, aos 22 anos, o curso de Direito na Faculdade de Recife, tornando-se advogado em 1947, mas sua atuação resume-se em uma única atividade: a cobrança a um dentista endividado com a montagem do seu consultório. Experiência à qual Paulo descobre que não será advogado, permitindo que o dentista fique com seus móveis, devolvendo a causa a seu credor e encerra sua passagem por uma profissão que se negou a iniciar (BARRETO, 1998).

Depois de largar a advocacia, já casado com Elza Maia Costa de Oliveira, professora primária, a qual viveu e trabalhou junto por 42 anos (dos 23 ate os 65 anos de idade), trabalhou no Serviço Social da Indústria (SESI). Permaneceu no SESI durante 10 anos, um espaço de 'tempo fundante', onde iniciou a sua compreensão além fenomênica da aprendizagem e linguagem popular, aprendendo a diferença entre 'falar com alguém' e 'falar para alguém'.

Na década de 1950, a preocupação com educação escolar leva Paulo, junto com Raquel Castro, a fundar o Instituto Capibaribe[69] em Recife, uma instituição particular sem fins lucrativos, contrapondo as formais instituições de ensino na época, centradas no conteúdo.

Paulo foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MPC), trabalhando com crianças e adultos o teatro popular. Tendo, aqui, suas primeiras experiências em alfabetização popular. Atuou também com professor de nível

[69] Instituto que permanece em atividade até hoje.

superior, lecionando filosofia na Escola de Serviço Social na Universidade do Recife.

No início dos anos 1960, obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendendo a tese 'Educação e Atualidade Brasileira'. A aprovação neste concurso lhe concedeu, além do título, o passe à livre docente. Paulo tomou posse de professor efetivo em 1961, da cadeira de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Recife. Paulo também atuou como livre docente na disciplina de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes.

Um ano antes do Golpe de Estado, já havia sido concretizada a experiência de Angicos no Rio Grande do Norte, onde Paulo acreditou ser capaz de vencer os obstáculos políticos da United States Agency for International Developmente interpostos pelo governador do RN, consolidando rótulo de subversivo[70] pelo governo militar. Paulo já era reconhecido no cenário da educação como educador popular.

No ano que se deflagra o Golpe Militar, Paulo atuava em Brasília como convidado do Ministro da Educação, trabalhando no Programa de 'Formação de Formadores', com o objetivo de erradicar o analfabetismo na faixa etária de adolescentes e adultos brasileiros. Nascendo, sob sua coordenação, o Programa Nacional de Alfabetização, que visava politizar cinco milhões de adultos. Atuava também em Recife, enquanto diretor do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife e era responsável por um programa de Educação de Adultos pelo MCP.

Com o Golpe de Estado, em 1964, iniciaram-se as perseguições políticas. Paulo é preso por mais de um mês em Recife, o Programa Nacional de Alfabetização[71] é extinto e, sob aviso que novas prisões ocorreriam, o caminho do exílio é o único viável aos 43 anos de idade.

Mais uma vez, o caminho é exílio e Paulo se asila na Embaixada da Bolívia por um período curto de tempo, por motivos de problemas de saúde e do Golpe Presidencial dos anos 1960 neste país, sendo apoiado pelos Estados Unidos, assim

---

[70] Durante o momento de conclusão da experiência de Angicos (RN), o então futuro presidente da República, General Castelo Branco, fez a seguinte observação ao secretario da Educação do RN referente ao método do Paulo Freire: "Meu jovem, não lhe parece que estava criando, alimentando crótalos (cascavéis)? (LYRA, 1996, p. 117).

[71] As classes dominantes viram neste programa a possibilidade de ampliar o número de eleitores provenientes das camadas populares que abrangia este programa, e colocaram-se contra o mesmo, sendo extinto pelo governo militar em 1964 (FREIRE, A., 1996).

como o Golpe de Estado brasileiro.

Outro exílio se impõe, passa a viver no Chile, em Santiago, em pleno momento da vitória da social democracia, o que proporcionou aprender a América Latina e o significado concreto da palavra exílio, decorrente de uma vivência de cinco anos. Afinal, “há opções de vida que não conhecem fronteiras e o trabalho em prol do povo não tem propriamente uma pátria, porque é de todas elas e de todos os povos” (BRANDÃO, 2005, p. 70), o que impulsionou Paulo a trabalhar com vivacidade como assessor do Instituto de Desarollo Agropecuário e do Ministério da Educação do Chile, tendo sido também consultor da UNESCO pelo Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária do Chile.

E foi no exílio Chile que Paulo Freire escreveu obras importantes como a ‘Educação como Prática da Liberdade’, publicada no Chile, em 1968, sendo que os artigos que compuseram, mais tarde, o livro ‘Ação Cultural para a Liberdade’, ele revisou e terminou vivendo o imperialismo cultural nos Estados Unidos. E a palavra liberdade[72] ganha o espaço de intitulação e, no texto de obras suas, permeia seu pensamento, materializando o que pensava e pensando o que fazia, numa busca inacabada de conquista do direito de ser.

Escreveu, também nesse espaço-tempo de exílio, um dos seus livros mais citados e talvez tão pouco estudado no Brasil, a ‘Pedagogia do Oprimido’. Livro este que foi entregue à publicação em 1970, primeiramente a uma editora norte-americana, e somente depois de publicado em espanhol, italiano, francês e alemão, foi nos concedido o direito de conhecê-lo em português[73].

Após 1970, ao publicar seus primeiros livros, torna-se tanto Freire quanto FREIRE na academia, vira referência mundial no campo da educação, vira citação, e nos últimos anos até dicionário..., mas ele foi PAULO FREIRE, um nordestino oprimido pela materialidade econômica, cujo sobrenome, antes do reconhecimento, determinou classe, um educador popular exilado, um oprimido que escreveu a pedagogia do oprimido e também como prática da liberdade, que afirmou várias vezes que “uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o

---

[72] A liberdade remete ao individual, ao personal, como aponta Scocuglia (1999) na discussão entre liberdade e libertação.

[73] ‘Pedagogia do Oprimido’, a obra mais conhecida de Paulo Freire, foi editada primeiro em inglês e espanhol, em 1970, só aparecendo no Brasil quatro anos depois, embora o manuscrito fosse de 1968 (FREIRE, A., 1996, p. 60).

menino que eu fui, em mim” (FREIRE, 2001, p. 101) .

E outros tantos exílios fora do Brasil Paulo Freire viveu nos anos 1960/1970, num espaço tempo mundo que forjava exílios, e a participação civil era movimento. Os 'verdes' faziam o movimento na Europa Ocidental, a China de Mao vivia a Revolução Cultural, a contra-cultura estadudinense reagia à Guerra do Vietnã, a França fazia a Greve Geral de Maio, Cuba vivia a revolução, na Itália, o movimento estudantil engajava-se no movimento operário, vivendo 10 de processo revolucionário... E o Brasil vivia o conflito entre regime implantado pelos militares e a resistência dos grupos que eram contra.

E nos anos 1970, Paulo Freire vivia o exílio, mas já com aparente liberdade de escolha de caminhos a serem trilhados. O andarilho Paulo Freire já podia optar, já podia realizar escolhas. Optou viver nos Estados Unidos a fim de atuar na universidade e aprender os guetos e favelas do dito primeiro mundo. E sentiu o que os chilenos o relatavam quando iam a Santiago, o inicial medo de tudo, incrementado pela sua impossibilidade de falar inglês. Dos Estados Unidos, cruzou o Atlântico e morou na Suíça, em Genebra, sendo consultor Especial do Departamento de Educação Mundial das Igrejas, o que o permitiu andarilhar pelos cinco continentes do mundo. Um passar ficando, nos cinco continentes, junto aos povos oprimidos, ao colaborar para desmitificar as amarras do colonialismo com povos oprimidos, que tinham conquistado recentemente sua independência política, como Guiné Bissau, Cabo Verde, Angola, Príncipe e Tomé, dentre outros lugares espaços-tempos (BRANDÃO, 2005; GADOTTI, 1995; ROSAS, 2005; BARRETO, 1998).

No final dos anos 1980, com 58 anos de idade, Paulo Freire retorna à nação brasileira e fixa residência em São Paulo, com uma justa ira sã e com uma saúde civil rara, re-des-cobre um Brasil em transição do Regime Militar para o democrático, e adaptando sua economia ao ambiente econômico internacional e à cultura ambientalista traçando sua consolidação. Volta à universidade brasileira, um espaço institucionalizado que pouco agiu fora da federação que nasceu, atuando com docente na UNICAMP e na Universidade Católica de São Paulo.

Durante toda a década de 1980 e os primeiros anos da posterior década re-des-cobrindo o Brasil, escreve livros dialogados com outros autores. Assume, em 1989, o cargo de Secretário da Educação da cidade de São Paulo. O ano de 1991,

já casado com Ana Maria Araújo Hasche[74], foi um ano de tomada de decisões para Paulo Freire, resultando no afastamento do cargo de secretário em SP, demite-se da UNICAMP, retorna a lecionar na PUC/SP e participa da criação do Instituto Paulo Freire em São Paulo, ações estas decorrentes da tomada decisiva ao retorno de escrever livros autorais.

Entre, durante e depois de tantos exílios, Paulo Freire nunca se desvinculou do mundo da rua, do mundo do campo, "das pessoas deixadas à margem da vida e da escola. Sua fidelidade mais intensa continuará sendo para com os grupos e movimentos populares" (BRANDÃO, 2005, p. 85).

E, por isso, o breve texto escrito como introdutório deste capítulo não tem pretensão biográfica, visto que inúmeras biografias ricas existem a respeito de Paulo Freire, mas tem como uma das intenções relembrar algo que vem sido um tanto esquecido: a indissociável relação oprimido/militância/teoria no pensamento freireano. Afinal, sempre foi sua reivindicação: "Recuso tal dicotomia: não sou teórico, digamos, nas quartas e militante nos sábados" (FREIRE, 2006, p. 70).

Dizer isto acima implica em explicitar qual a ordem ideológica-pedagógica de tal relação. Diante de tanta nebulosidade acadêmica a respeito das diversas 'invenções' de seu legado e árduo trabalho em buscar as incoerências de sua obra, ou até o estudo de vários Freire(s), como fizeram com Marx, talvez seja melhor ler o que o próprio Paulo Freire explicitou quanto à sua coerência: "[...] estou certo, coerentemente, as posições de ordem político-pedagógico, defendidas por mim ao longo dos anos. [...] A primeira observação que faria à citação desse momento da *Pedagogia do oprimido* é que ele, o momento, é um dos em que deixo muito claro de quem falo quando falo em opressor e oprimido"(FREIRE, 2003, p. 97). "Me sinto **absolutamente em paz** ao entender que o esfacelamento do chamado 'socialismo realista' **não significa,** de um lado, que foi o **socialismo mesmo que se revelou inviável**; de outro, que o capitalismo se afirmou definitivamente na sua excelência" (FREIRE, 2003, p. 94, grifo nosso). "Daí porém, dizer-se que estamos vivendo outra história, em que as classes sociais estão desaparecendo e, com elas, os seus conflitos; que o socialismo se pulverizou nos escombros do muro de Berlim **é algo em que eu, pelo menos, não acredito**" (FREIRE, 2003, p. 93, grifo nosso). E "permitam-me repetir, que uma tal educação não pode ter um caráter seletivo, o que

[74]Antiga amiga da família Freire, uma das filhas do diretor da escola Oswaldo Cruz, Aluízio Pessoa de Araújo.

a levaria, em contradição com os objetivos **socialistas**, a fortalecer a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual (FREIRE, 1978, p. 115, grifo nosso)".

Das arguições freireanas acima expostas, é possível perceber que o socialismo criticado por Freire foi o 'real', do fato de ser ditatorial, mostrando essa face então se tornou inexequível. O socialismo vinculado à assumpção de totalitarismo, sim, foi combatido por Paulo Freire.

Pois, se há algo que não tem quase discordância pelos autores estudiosos de Freire é a sua continuidade de defesa da democracia (da liberal à socialista). Mas é preciso não esquecer que a democracia, "antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem" (FREIRE, 2007, p. 80). E, portanto, faz parte do desenvolvimento da ação cultural dialógica, aqui por nós defendida como ação contra-hegemônica.

Voltando à centralidade na pedagogia do oprimido, decorrente da relação axiológica brevemente exposta acima, tem também sua dimensão epistemológica como aposta na historicidade do oprimido. Concordando com Romão (2008), o conceito de cultura em Freire, aproximando-se das noções de civilização e Paideia, a teorização da ação cultural dialógica em Freire é recomposta através dos processos em que ocorre apropriação da cultura dos oprimidos pelos opressores, forjando novas formas e conteúdos culturais contra-hegemônicos, advogando, então, que os grandes saltos civilizatórios da humanidade ocorreram a partir dos oprimidos, considerando tanto a perspectiva de indivíduos e de povos que romperam com certas forças hegemônicas. Este tema será aprofundado na discussão apresentada nos próximos itens.

Paulo Freire, um compositor de muitos destinos, cujo destino foi influenciado também por um sem número de pessoas, concordando com Gadotti (2000b, p. 14) ao afirmar que: "[...] as pessoas não escrevem apenas sobre as idéias de Paulo Freire, mas, sim, com elas. Ou seja, elas se apropriaram do pensamento freireano, transformando-o em referencial de vida. [...] e partindo delas buscam direcionar sua práxis".

Um compositor de muitos destinos em muitas nações... Certamente, mas o que compôs desserve à minoria que, em magnitude atual de poder, representa maioria. E, por isso, o texto a seguir busca a defesa que o legado freireano é radical no sentido epistemologicamente/ético, enquanto pedagogia DO oprimido que foi

continuamente reescrita por Freire em *'Pedagogias'*, portanto, pode ser *'tambor de diferentes hinos'*, mas não pode ser *'tambor de todos os hinos'* na atualidade.

5.1 APONTANDO ALGUMAS NOTAS DA TEORIA DA PERCURSSAO EM PAULO FREIRE

Esta construção aborda o sentido e a direção freireana ao teorizar o papel do intelectual na revolução cultural.

A palavra teoria é um vocábulo de etimologia grega (*theorein*), que significa ‘contemplar’, ‘ver’, ‘observar’. Para Freire, teorizar é contemplar. Mas o que é contemplar para Freire? Não é qualquer olhar que significa contemplar. Contemplar, no sentindo de teorizar, é enfrentar problematicamente a realidade. É estranhar-se diante do que antes era familiar. Des-cobrir o que era cotidiano dado passa a constituir-se ‘estranho’. E o problema nasce da relação de contradição entre o estranho e o antes familiar, que passa a ser a questão a ser des-coberta.

Ao enfrentar a problemática, o homem ad-mira o mundo, a realidade. Volta-se a um processo de protrusão, a visão anterior e a nova visão da realidade, que inclui, sobretudo, o estranhamento do próprio sujeito em relação ao seu agir (que só é possível porque já consegue ver o outro e, então, distingue o seu eu), questionando a si próprio os problemas que des-cobre ao distanciar da realidade naturalizada, que encobria sua visão ingênua das aparências da realidade. “É nesse sentido que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade [...]” (FREIRE, 2007, p. 101). Contemplar, no sentido de pensar e entender algum fenômeno, é também prática.

É nesse sentido de ‘contemplar’ que Paulo Freire vai falar da relação teoria e prática como uma unidade indissociável, quando teoriza a ação humana. Vai falar disso porque compreende a existência humana, de forma que o homem é um ser de *quefazer* (práxis), de ação-reflexão, único capaz de planejar-se.

Há de ressaltar que não basta falar do chavão ‘unidade indissociável teoria e prática’ para compreender o que Freire quis revogar ao seu pensamento ao teorizar a ação cultural humana e seu projeto de sociedade. Se queremos compreender o pensamento de Paulo Freire, é preciso (des)mitificar o seu núcleo central, a

dialogicidade, tão mitificado pelas elites dominantes ao usarem pragmaticamente seus termos, sem sequer conhecerem sua origem e o contexto que foram gerados.

E, então, nos lança a sua meta-teoria da educação que, por sua vez, para ser autêntica, tem que ser revolução cultural. Precisamos de uma teoria que seja capaz de nos situar como sujeitos, uma teoria construída e reconstruída permanentemente com as massas populares. A relação entre teoria e prática precisa ser vista como uma práxis. E uma práxis não se move pela identidade entre ambas, pelo contrário, se move pela constante crítica e superação mútua. Não foi à toa que Freire disse tantas vezes ‘eu ficarei feliz se eu for reinventado e não copiado’. Ele sabia do perigo do culto da unidade teoria e prática que perfaz seu caminho de abismo entre militantes e intelectuais, que geram os ‘ismos’ (teoricismo, intelectualismo etc.) e reproduz inúmeras vezes o pragmatismo do não pensar por conta própria, mas usar slogans de grandes teorias, sejam marxistas, hegelianas... Nem a concepção de teoria para o movimento, nem dos ativistas para elaborar teorias. O que nos propõe é um caminho de conceber a questão teórica na luta pela revolução cultural, que hoje se encontra diante do processo acelerado de desumanização.

A teoria não pode ser considerada apenas um instrumento estratégico da luta de classes, mas o problema do quefazer histórico na sua totalidade, pois são dimensões autônomas e condição para a superação das ‘velhas novas’ formas de desumanização, a opressão e a alienação. O conteúdo da teoria que estamos construindo, ou que fazemos questão de manter, movimenta o processo e o sentido do *quefazer.* “Algo mais profundo do que o aprendizado da teoria nos livros, estritamente; teoria e prática, exercício da teoria, devem caminhar sempre unidos: não podem separar-se de maneira alguma” (GUEVARA, 1985, p. 203).

De outra forma, poderíamos dizer que não podemos abrir mão dessa possibilidade de resgatar a humanidade e nos assumirmos como sujeito político, teórico, ético e moral.

A teoria revolucionária, para Freire, é uma via de mão dupla, que tem destaque importante no papel das lideranças, ou pela ótica gramsciana, 'os intelectuais orgânicos' sob a perspectiva responsável de mobilizar acúmulo teórico científico para enfrentar questionamentos colocados pela ideologia revolucionária e os grandes impasses da práxis dos sujeitos. Bem como, também aprofundar em cada sujeito construtor/reconstrutor, massas e lideranças, a reflexão em relação a

miudezas da prática cotidiana a fim de situá-las numa totalidade visando a articulação global, na “procura crítica de compreensão do cotidiano abre uma instância de análise fundamental para a compreensão de como se embatem, de como lutam, a ideologia dominante e a ideologia dominada” (FREIRE; BETTO, 1986a, p. 73).

Assim, agindo para Freire, estaríamos constituindo nosso papel de cientistas revolucionários, capacitados para enfrentar as elaborações do pensamento burguês dominante, mantendo, sobretudo, relações orgânicas com o projeto revolucionário ao exercer formas de militâncias políticas de acordo com a especificidade de sua capacitação. Um *quefazer* científico, que possua críticas a um endereço assumido na provisoriedade da certeza e, assim, ser capaz de influenciar as lutas sociais a favor do anticapital.

5.2 PERCUSSÃO HEGEMÔNICA: a sonoridade unidimensional do tambor

A teoria freireana, como já mencionamos, nasceu da prática, das inúmeras tentativas de Freire, em seu devir, realizar os diversos projetos de alfabetização em vários lugares do mundo.

Freire começa suas teorizações iniciais acerca da ação cultural humana, a educação, durante um período conturbado na sociedade brasileira, da tentativa de expansão econômica por uma política planificada. Era o Plano Trienal, por expressão deste momento, o que incluí o próprio poder decisório relativo à política governamental, culminando na hegemonia do poder executivo, no Golpe de 1964. Acordos internacionais configuravam as relações de interdependência do Brasil e dos Estados Unidos, marcadas pela introdução do capital externo e da tecnologia estrangeira.

O Golpe de 1964 representou a legitimação no plano político-econômico da diretriz concentradora e centralizadora do capital nas diversas atividades, tais como indústrias, bancos, comércio etc. Na política econômica, são privilegiados os interesses do capital bancário em detrimento ao industrial, o que pode ser observado pelo caráter monetarista da equipe econômica de tais governos. O sistema hegemônico deste momento histórico conflita entre os interesses estrangeiros e

internos ao espaço nacional. A burguesia interna monopolista, o grande capital, compunha o sistema de interesses hegemônicos. A força dirigente do sistema econômico do Brasil, no regime militar, tendia a ser aquela que articulava as múltiplas dimensões deste capital bancário, a burguesia monopolista interna bancária. No plano cultural, nesse momento, prevaleciam hábitos de consumo por parte das classes alta e média, decorrentes de um processo de modernização que foram transformados em mecanismo de dominação.

Apoiada na sistematização do projeto pedagógico dos anos 1960, realizada por Fazenda (1988), seguimos nossa descrição a seguir deste momento julgando-o importante para compreensão da construção da teoria da ação cultural proposta por Paulo Freire ao longo de suas obras, compreendendo que foi ao apreender a situação histórica, vivendo-a, que Freire realizou inúmeras tentativas de contrapor a hegemonia das classes dominantes, dando origem à teorização das ações culturais antidialógica e dialógica.

Segundo Fazenda (1988), o projeto pedagógico da classe dirigente, nesse momento histórico, retrata a centralização do poder materializado pela criação do Conselho Federal de Educação, que garantia a soberania do sistema, centralização das decisões referentes à educação pela adoção de uma planificação educacional, respaldada pela Carta de Punta Del Este, os acordos MEC/USAID e por decisões de nível mundial, na Conferência de Santiago do Chile e nas diretrizes da Comissão Econômica para a América Latina, tiveram força para incursionar o preparo do aluno para ser produtor, consumidor e portador de mão de obra qualificada para a indústria. De outro lado, nem tudo foi planificado, resistiram os operários especializados e as classes médias emergentes que, embora favorecidos pela expansão econômica, os operários especializados não foram cooptados politicamente. Os sindicatos do setor público se constituíram numa das bases de contestação ao autoritarismo e manifestaram apoio aos partidos de oposição.

Como meta do Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso, um dos primeiros acordos foi para o aperfeiçoamento do ensino primário, com a expansão quantitativa dos sistemas escolares e com o aumento da sua produtividade.

Após as mudanças proclamadas pelo Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso no aperfeiçoamento do ensino primário, houve um segundo acordo para ‘melhoria’ do ensino médio, consolidado com a criação do

Serviço Nacional da Indústria (SENAI), cuja finalidade foi treinar operários para a indústria. Paralelamente, outros acordos surgiram visando o controle de publicação e divulgação de livros didáticos. As possibilidades de uma educação concebida, sendo expressão da nossa realidade, foram caladas por decretos ao instituir a censura à imprensa, à educação e à cultura, o que possibilitou a manutenção da hegemonia da classe dominante. E as palavras 'produção' e 'produtividade' tornaram-se destaque no campo educacional, calaram as vozes dos educadores e especialistas em educação, prevalecendo o discurso de uma ideologia da integração.

Conforme pudemos ver, a realidade vivida e sistematizada, nas teorias da ação cultural freireana, foi realizada no contexto de apreensão do projeto pedagógico da classe hegemônica descrita acima, com direção e domínio cultural bem definidos, caracterizando a década do pacto do silêncio no Brasil.

Freire apr(e)ende, com esta situação da classe dirigente exposta acima, o comando de um Estado forte, que utilizava de todos os artifícios para mandar, cassar, forjar e calar vozes a fim de defender uma ideologia que servisse aos interesses da classe dominante e aos acordos internacionais. Percebendo Freire, então, que a condição econômica objetiva influência na determinação da política estatal, ou seja, a capacidade de organização das elites dominantes, suas formas de associativismo e representações partidárias.

Através do seu estudo destas sociedades, as quais denominou 'fechadas' e 'em transição', está a base de sua proposta dialógica contrapondo a proposta pedagógica do projeto político hegemônico, a partir da premissa: não fomos formados para decidir nosso destino, construímos uma identidade receptora de decisões que está fora da nossa vontade. Ou seja, estão sendo as posições histórico-culturais que possibilitaram o nosso individualismo.

> Sua alienação cultural, de que decorria sua posição de sociedade “reflexa” e a que correspondia uma tarefa alienada e alienante de suas elites. Elites distanciadas do povo. Superpostas à sua realidade. Povo “imerso” no processo, inexistente enquanto capaz de decidir e a quem correspondia a tarefa de quase não ter tarefa. De estar sempre sob. De seguir. De ser comandado pelos apetites da “elite”, que estava sobre ele. Nenhuma **vinculação dialogal** entre essas elites e essas massas, para quem ter tarefa corresponderia somente seguir e obedecer (FREIRE, 2007, p. 47, grifo nosso).

Já no final dos anos 1950, temos a escritura freireana, as origens de nossa

inexperiência democrática, característica esta que, de certa forma, está presente em todas as sociedades contemporâneas, cuja origem remete ao patrimonialismo. Nas palavras de Freire (1959, p. 72):

> Esta foi, na verdade, a constante de toda a nossa vida colonial. Sempre o homem esmagado pelo poder. Poder do senhor das terras. Poder dos governadores gerais, dos capitães generais, dos vice-reis, do capitão-mor. Nunca ou quase nunca, interferindo na constituição e na organização da vida comum. Sempre perdido na dispersão tremenda de terras imensas. Perdido e vencido por essas imensidades, a que o tipo de colonização teria de levar, dificultando, assim, o desenvolvimento das aglomerações. Aglomerações urbanas em que se teria exercitado se florescidas desde o inicio da nossa colonização sob impulso da vontade popular, posições diferentes. Posições democráticas. De que teriam nascido e se desenvolvido outras posições mentais ou outros estados de espírito e não os que se consubstanciaram e que nos marcaram até hoje. Estados de espírito ou atitudes que revelam nossa inexperiência democrática.

Considerando, então, que “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1978, p. 37), as relações estabelecidas desde a infraestrutura até a superestrutura, sendo ideológicas, isto é, interpretadas segundo os interesses de uma classe, tornam evidentes a importância da função educativa para a manutenção ou mudança da hegemonia.

Arguindo Freire (1993), no viés gramsciano, a classe pode ser dirigente antes de ser dominante. Ou seja, para ser politicamente dominante, uma classe tem que ser pedagogicamente dirigente:

> Tenho dito várias vezes mas não é mau repetir agora que não foi a educação burguesa que criou a burguesia que, emergindo, conquistou sua hegemonia e, derrocando a aristocracia, sistematizou ou começou a sistematizar sua educação que, na verdade, vinha se gerando na luta da burguesia pelo poder (FREIRE, 1993, p. 57).

A partir do seu trabalho de alfabetização Angicos/RN, no Nordeste, em 1962, região em que o contingente analfabeto constituía mais de metade da população, Freire compreende que as **massas marginais** (denominação própria de Freire em suas primeiras obras), com suas consciências mágicas ou ingênuas, através do diálogo, revelaram-se como um potencial determinado numa ação futura. Compreendendo, então, que a natureza do conhecimento é intencionalidade e consciência.

Ao pensar a situacionalidade histórica (Brasil, África e América Latina), Freire distingue diferentes estágios de consciência e identifica-as na relação que se

estabelece na realidade histórico-cultural, como manifestação da chamada superestrutura, e as condições sociais políticas e econômicas, como manifestação da infraestrutura. A consciência como resultado das relações estruturais entre dominados e dominadores e, por isso mesmo, possibilidade de mudança de perspectiva sempre, reconhece que a ação cultural tem lugar ao nível da superestrutura.

O homem em relação ao mundo, para Freire (1998, 1979a, 1978, dentre outras obras), pode se encontrar em estado de imersão (totalmente envolvido pela realidade), emersão (evidencia a capacidade humana de distanciar-se da realidade e ad-mirá-la objetivando-a) e inserção (retorno do homem à realidade para transformá-la através de sua práxis).

Se o mundo é exterior à consciência, também, por essência, é relativo a ela. O homem, para Freire, é o 'corpo consciente'. Ou seja, a consciência intencional provoca uma aproximação reflexiva à realidade, em outras palavras, tem a consciência e a propriedade de voltar-se sobre si mesma e ser consciente de sua consciência, a possibilidade de práxis.

Freire (1979a, 1998), então, identifica níveis que a consciência[75] atinge, distinguindo consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua, transitiva fanática e consciência crítica.

No estágio de consciência intransitiva, o homem não consegue discernir a verdadeira causalidade dos eventos, manifestando uma postura ingênua diante do mundo e, assim, revelando sua limitação da apreensão da realidade.

Já no estágio de consciência transitiva, amplia-se a apreensão da realidade, de captação e de dar respostas através de explicações fabulosas às questões do seu contexto. Não estabelece relação dialogal, pois sua ação é predominantemente emocional, revelando sua incapacidade de interpretar os problemas, pois sua

[75] Freire (1979b) aponta as características da consciência ingênua e da consciência crítica. À consciência ingênua atribui as seguintes características: a) o pensamento não na causalidade do próprio fato, expressando conclusões apressadas e superficiais; b) atribuir que o passado foi melhor; c) surgimento do fanatismo; d) subestimação do homem simples; e) explicações mágicas; f) fragilidade na discussão dos problemas; g) forte conteúdo passional; h) apresenta fortes compreensões mágicas; e i) concepção de realidade estática, não mutável. Já a consciência crítica representa um outro nível da consciência, caracterizaria pelas seguintes constituintes: a) profundidade na análise de problemas e não satisfação com as aparências; b) entendimento de que a realidade é mutável; c) substitui explicações mágicas por princípios autênticos de casualidade; d) procura verificar e testar descobertas; e) busca livrar-se dos preconceitos; f) é intensamente inquieta; g) aceita a delegação da responsabilidade e da autoridade; h) é indagadora, investiga, força, choca; i) dialoga por amar nutrir-se dele; e j) não repele o velho por ser velho, e nem aceita o novo por ser novo, mas na medida em que são válidos.

consciência ainda é típica do 'homem-massa'[76].

Ainda no momento de transitividade da consciência, é possível a identificação do estágio da consciência transitiva fanática, ou seja, a distorção da consciência intransitiva distorcida, estágio caracterizado pela concepção do homem na crença que é livre, mas ainda quando, na verdade, ainda é objeto, pois é conduzido pela ideologia dominante.

Conforme pudemos evidenciar acima, a relação consciência e ideologia, em Freire, demarca a possibilidade ou impossibilidade de ação no mundo, conforme o que o autor concebe por ideologia. Faz-se necessário, então, uma breve consideração sobre esta relação na obra freireana.

O conceito de ideologia sempre esteve atrelado, de certa forma, no mundo científico ao pejorativo (CHAUÍ, 2000, 2001; MARX; ENGELS, 2008; ALTHUSSER, 1967). Embora, na obra de freireana[77], geralmente este termo apareça associado à falsa consciência, consciência dominada, consciência oprimida, dentre outros termos; no entanto, entendemos que a evolução da escrita freireana não segue a categoria de interpretação da corrente marxista citada acima. Pois, citando termos como a ideologia dominante, reside a possibilidade dialética de pensarmos a não dominante e afirmar que, então, não há sociedade sem ideologia. Entendemos, portanto, que a interpretação da totalidade da obra de Freire nos permite afirmar um patamar complexo de compreensão na relação consciência/ideologia.

Freire não trabalhou o conceito de ideologia de modo a explicitar sua complexidade de uso durante a elaboração de sua obra, mas permite, com leitura atenta de sua obra, percebermos que o uso deste engaja-se na perspectiva gramsciana[78] e lukacsiana. Afirma a ideologia revolucionária do proletariado, se

---

[76] Na ótica gramsciana.

[77] Talvez aqui resida uma lacuna no pensamento de Freire, que permite a chamada lógica neoliberal usá-lo de modo ideologicamente antagônico aos seus princípios fundamentais da ação dialógica. Conforme podemos observar na passagem a seguir, transcrita da obra 'Conscientização', Freire (1979a, p. 46), afirma: "Já que a ação cultural para a liberdade está comprometida no esclarecimento científico da realidade, ou melhor, na exposição dos mitos e das ideologias, tem de separar a ideologia da ciência. Althusser insiste sobre esta separação necessária". Acrescentaríamos, a essa citação, uma determinação após o substantivo ideologia(s) o adjetivo arbitrária(s), na ótica gramsciana. Caso contrário, uma leitura apressada desta passagem pode recorrer ao pensamento de uma advogação de uma concepção de ciência imune à ideologia e, consequentemente, uma suposta neutralidade da educação. A ciência também se situa na superestrutura, então, de certa forma é ideologia também.

[78] Entende-se que o conceito de ideologia, a partir da 'filosofia da práxis' de Antônio Gramsci, ganhou um novo conceito superando o conceito anterior vigente no marxismo.

aproximando mais ao lado de Gramsci, ao retratar uma ideologia **orgânica**[79]. Porém, não podemos nos esquecer que nem Gramsci nem Lukács concebiam a ideologia como falsa consciência, não no sentido de a consciência ser irreal, mas no sentido de não haver tal consciência, a de classe nas massas.

Apoiado em Lukács (1974), admite duas concepções possíveis para ideologia: expressão da consciência ligada à posição de classes e a ideologia revolucionária do proletariado. O que reitera que o lócus da nossa vocação de ser mais, para Freire (1993, p. 10), é na luta: "[...] precisamos estar permanentemente envoltos no domínio público, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias [...]". Em outras palavras, significa dizer que, dentro dos aparelhos hegemônicos, está presente a luta de classe e, então, será na luta pelo poder que se gestará a educação contra-hegemônica.

Não basta, para Freire, recuperarmos a questão da ideologia advogando seu sentido pejorativo. A compreensão da falsa consciência, para Freire, é na perspectiva da via lukacsiana, enquanto possibilidade objetiva e não que o falso esteja em oposição ao verdadeiro. Dito com outras palavras, só existe enquanto no momento em que adquirir consciência de si como tal. Afinal, pensamos que Freire (1998) concorda com Gramsci (2001, p. 185):

> A realidade objetiva significa exatamente o que é verificado por todos os homens, independentemente de qualquer ponto de vista meramente particular ou de grupo. Mas, no fundo, esta também depende de uma específica concepção de mundo, é uma ideologia.

Freire, recorrendo à interpretação marxista na relação da consciência e materialidade da existência, não aceita o subjetivismo reducionista nem o objetivismo mecânico, mas constrói seu conceito de consciência crítica. Para Freire, o processo de conscientização é uma espécie de ato pelo qual a consciência do ser humano pode sair de si mesmo e, assim, reconhecer objeto de seu próprio conhecimento. Podemos, sim, conhecer as relações entre nossa consciência e a própria realidade em que ela existe e se produz.

Temos, portanto, condições de conhecer os mecanismos de produção da

---

[79] As ideologias orgânicas "'organizam' as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc" (GRAMSCI, 1978, p. 237).

nossa própria consciência e, se os níveis de consciência são historicamente formados, podem ser historicamente alterados. E por isso, a educação deve ser conjugada como processo de mudança social, na busca da transitividade crítica da consciência, na capacidade do homem perceber a causalidade dos fatos. A expressão de um conhecimento crítico é a conscientização. O ser humano tem condições de ser crítico e consciente de sua própria realidade e projetar sua superação. E para isso, a dialética materialista é imprescindível para a compreensão do real, a urgência seria a pensar o método dialético enquanto lentes para a transformação efetiva do real. E Freire o fez, e então, talvez, aqui seja possível pensar, seguindo a orientação: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2008, p. 120).

E então, defendemos, com base na interpretação da totalidade da obra freireana, que a educação é intrinsecamente ideológica e será sua dimensão política que assegurará a unidade ideológica de classe. Ou seja, não é a perspectiva de Freire que se tenha apenas consciência DE classe, e sim que seja:

> A consciência de classe demanda uma prática de classe que, por sua vez, gera um conhecimento a serviço dos interesses de *classe*. Enquanto a *classe* dominante, como tal, constitui e fortalece a ‘*consciência* de si’ no exercício do poder, com o qual se sobrepõe à *classe* dominada e lhe impõe suas posições, esta só pode alcançar a *consciência* de si através da práxis revolucionária. Por meio desta, a *classe* dominada se torna ‘*classe* para si’ e, atuando de acordo com seu ser, não apenas começa a conhecer, de forma diferente, o que antes conhecia, mas também a conhecer o que antes não conhecia. Neste sentido, implica sempre em um conhecimento de *classe*. Conhecimento, porém, que não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade [...]" (FREIRE, 2002a, p. 141).

E por isso, na perspectiva freireana, a ação cultural contra-hegemônica deve ser conhecimento de classe. Sem desvalorizar ou apostar numa tal ideologia imposta, mas reivindicar no plano teórico/prático que ela seja elaborada pelo oprimido.

Uma educação contra-hegemônica, cujas bases teóricas remetem à busca da libertação na criação de um novo projeto de civilizatório, ao teorizar a ação cultural dialógica. Esta dimensão da prática social tem como pressuposto tornar as diferenças culturais entre as lideranças e as classes populares convergentes, buscando, na unimultiplicidade de vozes, a unidade na diversidade para a ação. Consideração esta que permite apontar a influência gramsciana na elaboração do

seu pensamento, ao perceber e apontar como imperativo que as classes populares busquem a filosofia enquanto representação do estágio mais elaborado da ideologia e que, para essa nova visão de mundo, possa dar organicidade social, pois para organizar as massas, é necessário difundi-la socialmente.

As considerações realizadas acima acerca do pensamento freireano demarcam o período que antecedeu os anos 1980, e só foram possíveis de continuar tendo centralidade em sua obra ao Freire após seu retorno do exílio, porque percebeu e materializou na perspectiva teórico/prática que há uma característica central da sociedade brasileira ao longo da sua história que mantém-se: a constante e profunda desigualdade de riqueza e injustiça social, para além do âmbito econômico, como no funcionamento das instituições de Estado.

A partir da característica apontada acima, Freire re-elaborou novas 'pedagogias' ao longo dos anos 1980 e 1990, reiterando e atualizando suas considerações acerca do projeto pedagógico do bloco histórico[80] e sua hegemonia, e consolidando sua visão quanto ao papel da educação na dimensão relacional consciência/ideologia, como elementos centrais de seu projeto de educação contra-hegemônica. Que seja capaz de criticar os elementos contidos no senso comum e seja capaz de elaborar outra hegemonia, uma nova cultura, transformando o senso comum no bom senso.

Assim, como só é possível falarmos de Freire, no quesito de referencial teórico atualizado, para compreender a realidade porque é vigente a ação cultural antidialógica, cuja “intenção é de fazer permanecer, na 'estrutura' social, as situações que favorecem seus agentes” (FREIRE, 1998, p. 104).

A principal obra de Freire, a ‘Pedagogia do Oprimido’, foi escrita há 41 anos, viajamos quatro décadas, fizemos a passagem do desenvolvimento industrial à industrialização da cultura. Instaurou-se o meio técnico-científico-informacional. Foram muitas mudanças... Mas, foram capazes de alterar a concretude da vida humana? Desapareceram-se as classes sociais? Não existem, quanto à materialidade econômica, oprimidos e oprimidas?

Atualmente, somos vice-campeões do mundo em concentração de renda, em desigualdade social, com 14,1 milhões de analfabetos de 15 anos de idade ou mais (10% da população brasileira), concentrando na região Nordeste 52% desse

[80] No sentido gramsciano de articulação entre Estado e Sociedade Civil.

grupo (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2008). Um país com 5.448 municípios, no total de 5.507 que não asseguram a conclusão da escolarização do ensino fundamental para a totalidade de sua população em idade escolar. Uma nação que possui 45,7% de sua população em idade adulta, entre os 25 e 64 anos (94.935) com menos de oito anos de estudo, ou seja, não concluíram o ensino fundamental (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009). Enquanto que, nos Estados Unidos, aproximadamente 90% dessa faixa etária possuem ensino fundamental completo.

A sociedade brasileira, nestas quatro décadas, não conseguiu diminuir a desigualdade, embora possamos reconhecer que tenha progredido muito no que tange à produção e ao consumo de bens e serviços, por outro lado, especialmente nas regiões urbanas habitadas pelos seus estratos médios e altos. Sobrevive, ainda, nas periferias das metrópoles, uma enorme massa de miseráveis, composta principalmente por pessoas desalojadas do campo durante o processo tão atual ainda de **modernização da agricultura brasileira**[81] sob a hegemonia hoje do agronegócio.

Esse ainda é o nosso mundo no sul do mundo capitalista, em que o demais nunca é o bastante para a minoria, e o que existe ainda é insuficiente para a maioria.

Vivemos mesmo num sistema democrático? Sim, mas determinado pelos limites de um sistema capitalista. Lembrando Chomsky (2007, p. 39, grifo nosso): "[...] democracia e capitalismo são basicamente **incompatíveis**". Incompatibilidade que salta aos olhos se pensarmos a vida política em nosso país e a organização da exploração que vem sendo devir, em que "muita coisa pode acontecer na política e na organização comunitária em todos os níveis sem afetar fundamentalmente os poderes de exploração do capital ou sem alterar fundamentalmente o equilíbrio decisivo do poder social" (WOOD, 2003, p. 236).

Ou seja, conforme diz Freire (1979a, p. 14):

> [...] a superestrutura da sociedade dependente é manipulada pela vontade da sociedade dirigente. A superestrutura que daqui resulta reflete, portanto, a inautenticidade da infra-estrutura. A sociedade dependente é, por definição, uma sociedade silenciosa. Sua voz não é uma voz autentica mas um simples eco da voz da metrópole.

[81] Entende-se como processo de modernização da agricultura enquanto processo de transformação capitalista da agricultura. Intrinsecamente, portanto, vinculado às transformações da totalidade da recente economia brasileira.

A unimensionalidade da sociedade, vista pelo olhar de Herbert Marcuse (1979), é uma referência válida de questionamento ao sistema capitalista globalizado hoje. A qual se configura na manipulação estrutural ideológica da sociedade industrial na criação do homem unidimensional.

> Um homem, que viaje de carro a um lugar distante, escolhe a rota de sua viagem num guia de estradas. Cidades, lagos e montanhas aparecem como obstáculos a serem ultrapassados. O campo é delineado e organizado pela estrada: o que se encontra no percurso é um subproduto ou anexo da estrada. Vários sinais e placas dizem ao viajante o que fazer e pensar. Espaços convenientes para estacionar foram construídos onde as mais amplas e surpreendentes vistas se desenrolam. Painéis gigantes lhe dizem onde parar e encontrar a pausa revigorante. A rota é feita para o benefício, segurança e conforto do homem. E a obediência às instruções representa o único meio de se obter resultados desejados (MARCUSE, 1979, p. 79).

Ao ler a citação acima, nos vemos no que vemos. Um passar de tempo que não passou. O tempo não é só horas, nem anos, é duração no sentido bergsoniano também. E não lembramos porque não esquecemos que ainda estamos sendo "educados para uma defesa que deforma os defensores e aquilo que estes defendem" (MARCUSE, 1979, p. 13).

Paulo Freire, ao escrever a 'Pedagogia do Oprimido', reconhece que estamos uns mais, outros menos, no fundo do abismo da nossa prática coletiva irrefletida e alimentando a contra-revolução. E, por isso, inicia sua escritura dialogando com Vladimir Lênin e sua obra 'Que fazer?'. E encontra em Lênin (1979, p. 18): "Sem a teoria revolucionária não há revolução"[82].

Creiamos que mudanças ocorrem e sempre ocorreram na sociedade como um todo, mas o processo de reprodução do capital segue sua trajetória sendo alimentado pelas suas crises e pós-crises. Ou seja, estamos ainda diante de uma ordem social, a qual Paulo Freire já denunciava na 'Pedagogia do Oprimido'. E reiterada na 'Pedagogia da Autonomia' (1996), referindo-se que a educação, no Brasil e nos demais países da América Latina, deve construir seu projeto pedagógico vinculada às mudanças reais na sociedade na sua totalidade, no campo

[82] Lênin (1979, p. 18) faz uma referência importante na questão do papel da teoria na luta da social-democracia: "Engels reconhecia na grande luta social-democracia não apenas duas formas (política e econômica) – como se faz entre nós – mas, três, colocando a luta teórica no mesmo plano. Suas recomendações ao movimento operário alemão, já vigorosamente prática e politicamente, são tão instrutivas do ponto de vista dos problemas e discussões atuais [...]".

da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação e à saúde, se não quisermos avançar na barbárie.

Muitos dizem e outros tantos ainda proclamaram, até utilizando microfones em eventos, congressos e todos os meios difusores da informação para tentar nos convencer que oprimidos somos todos nós. Em parte, e fazendo parte de uma totalidade, sim, não é falácia dizer isto. Mas, ao esconder dentre as múltiplas dimensões da opressão no mundo capitalista, a econômica enquanto determinante, torna-se ideologia dominante, principalmente quando advogamos uma perspectiva de leitura que abre brechas a antagonismos de seus próprios princípios, como a defesa que é possível diálogo entre diferentes e antagônicos no pensamento de Paulo Freire.

Entretanto, defenderemos que a proposta de ação cultural defendida por Freire é de uma 'educação' interessada em estar a serviço de uma nova sociedade, a socialista[83], visada pela classe que tenta uma contra-hegemonia pela contraposição ao poder estabelecido e pela negação da dicotomia trabalho/saber. Tais argumentos são explícitos em Freire (2002a, 58): “[...] se há algo intrinsecamente mau, que deve ser radicalmente transformado e não simplesmente reformado, é o sistema capitalista mesmo, incapaz, ele sim, de resolver o problema com seus intentos ‘modernizantes’”.

É nesse sentido que o texto navega a seguir, aprofundando a discussão da ação cultural hegemônica (ação cultural antidialógica), tendo Freire do nosso lado não com “o tom de quem fala do que já foi, mas do que está sendo” (FREIRE, 2003, p. 13).

5.2.1 Arranjos Fundamentais da Percussão Hegemônica

Neste item, veremos as constitutivas (os arranjos) da ação cultural hegemônica, que são: o individualismo laborativo, sectarização, incursão cultural e mau uso da retórica.

---

[83] "[...] o importante é a educação que está se dando no interior dos movimentos sociais, uma educação que a gente `não está vendo nem pegando'. É exatamente essa educação nova, que ainda não é reconhecida como tal, que será sistematizada quando a sociedade mudar" (FREIRE, 1978, p. 182).

5.2.1.1 O Individualismo Laborativo

A ação cultural de matriz antidialógica carrega em si a necessidade de conquista permanente das massas oprimidas. O desejo de conquista — talvez mais que o desejo, a necessidade de conquista — acompanha a ação antidialógica em todos os seus momentos (FREIRE, 1998).

Carrega em si o significado etimológico da palavra conquista (CUNHA, 1986), o qual, na sua origem latina — ***'conquirere'*** — implica em obter algo, ou seja, o ato de conquistar que, segundo o Dicionário Aurélio, significa “submeter pela força de armas, vencer, adquirir a força de trabalho” (HOLANDA, 2009, p.56), o que revela que seu objetivo procura alcançar uma pessoa ou coisa conquistada.

A produção de significados da palavra ‘conquista’ sempre esteve vinculada à aquisição de territórios e da força de trabalho na história da América Latina. É nesse viés que, de acordo com o pensamento de Freire, as elites dominadoras, durante a conquista, reificam as massas populares traduzindo a relação sujeito-conquistador e objeto conquistado.

Uma leitura atenta do conjunto da obra de Freire nos faz perceber que ele, no livro ‘Extensão ou Comunicação’, exemplifica com as histórias vividas no contexto do processo de modernização tardia da agricultura chilena através de novos equipamentos e conhecimentos, encaminhado pelas orientações de 'assistência técnica norte-americana' e estabelecendo relações entre as principais características da ação cultural, seja dialógica ou antidialógica. E no que se refere ao termo 'conquista', Freire (2002c, p. 43) vai complementar o entendimento da característica argumentando que: “não há que buscar homens por toda parte; ao contrário, com eles há que estar”.

A conquista apresenta-se sob disfarce e usa diversos métodos para se tornar eficaz, desde variadas formas, das mais repressivas às mais paternalistas. Esta ‘aproximação’, a qual não pode ser feita pela comunicação, se faz pelos ‘comunicados’, pelos ‘depósitos’ dos mitos indispensáveis à manutenção do *status quo*. (FREIRE, 1998).

O 'comunicado' é a grande estratégia para que a ação antidialógica logre

seus objetivos, visto que o método antidialógico do opressor para aproximar-se[84] das massas expressa-se na forma de extensão, optando pela mitificação do mundo, propondo às massas oprimidas a ad-miração a um falso mundo.

A ad-miração a esse falso mundo é resultante da tática de manipulação dos opressores visando a aproximação das massas oprimidas ao seu mundo. No contexto dos anos 1960 e 1970, as formas e estratégias de 'comunicados', de acordo com Freire (2002c, p. 78): “[...] centravam-se no uso de técnicas de propaganda, de persuasão, no vasto setor que se vem chamando de 'meios de comunicação de massa”[85].

No processo de extensão, os protagonistas da ação antidialógica buscam evitar, de todas as formas, a emergência de situações gnosiológicas, visto que estas instaurariam a comunicação e impediriam a manipulação.

Assim, Freire nos aponta uma consideração importante, que traz vigor à atualidade da sua teorização da ação cultural antidialógica, quando diz que: “[...] as elites continuam mitificando o mundo, reificando as massas, alienando-as, o que mudou foram as formas e os conteúdos, porém o que não varia enquanto houver elite dominadora, é a ânsia necrófila de oprimir” (FREIRE, 1998, p. 138).

Obviamente, a sentença acima é dotada de veracidade se compreendermos que Freire situou o 'estar sendo' da humanidade terceiro-mundista no bojo da ideologia da sociedade industrial proposta por Marcuse, que produz o homem unidimensional, conforme já apontado nas premissas iniciais deste texto.

Num mundo caracterizado pela aceleração do tempo, um mundo de fluxos intensos... Talvez, mais uma consideração apontada por Jasper (1960) seja necessária para entendermos como atualmente os diversos métodos e as diferentes formas de conquista continuam conquistando os oprimidos e as oprimidas: “A ausência de distância me impede de chegar a mim mesmo, porque sou envolvido pelo fluxo das coisas, em meus pensamentos e imagens, sem ser eu próprio” (JASPERS, 1960, p. 85).

A conquista, na teoria freireana, é vista como estratégia inicial do trabalho alienado, embora se reivindique educativo. Na atual sociedade, marcada pela divisão do trabalho e dominação de classe para a manutenção da mesma, é

---

[84] Não somente neste momento, e sim durante toda a ação antidialógica.

[85] Freire não é contra, de forma alguma, aos meios de comunicação populares, e sim aos meios de comunicação que massificam a população.

imperativa que indivíduos sejam ‘domesticados’ e que não desvelem a pseudo-realidade em que se encontram imersos. Em outras palavras, que não realizem a passagem do ser-em-si para ser-para-si e, assim, realizem suas possibilidades enquanto seres humanos.

5.2.1.2 Sectarização

Enfraquecer as massas, segregando-as, sectarizando-as, enfim, realizando a cisão entre elas, constitui o principal objetivo da ação antidialógica, visto que constitui condição imperativa à manutenção do *status quo* da elite opressora.

Dissemina-se a cultura da harmonia e, em contrapartida, cria-se a cultura do conflito como sendo algo negativo. Dessa forma, propaga-se que “conceitos como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora, como perigosos. E realmente o são, mas, para os opressores” (FREIRE, 1998, p. 138).

É a velha lógica do dividir para manter a opressão, a qual esteve sempre presente através do domínio imperialista nos países terceiro-mundistas. Na Guerra Civil do Iraque, os EUA não dividiram as massas organizadas para impor sua vontade, acirrando o conflito entre elas? A divisão do trabalho não tem como lógica dividir para manter a opressão?

As formas de ação focalista são estratégias de manipulação cuja consequência é planejada. Negando a possibilidade de contradição ao apresentar a realidade de forma fragmentária, impede-se desinformar-informando e, sobretudo, a compreensão da totalidade da realidade “como se fossem as partes que promovem o todo e não este que, promovido, promove as partes” (FREIRE, 1998, p. 139).

A sectarização é a razão utilitarista imposta pelo autoritarismo e idolatria, fruto da intolerância que impede que as ações obrigatórias moralmentes sejam executadas conduzindo os sujeitos à transigência, à incerteza da ação. Na perspectiva de gramsciana, a intolerância-transigente.

Essa visão focalista é apontada por Freire (1998, p. 139) não somente fazendo menção a elites dominadoras, mas “por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a visão focalista dos problemas e não deles como ‘dimensão’ de uma *totalidade*”. Aqui, retorna o perigo que Hegel já alertava no

prefácio de sua obra “Fenomenologia do Espírito': “É o modo mais habitual de enganar-se e de enganar os outros: pressupor no conhecimento algo como já conhecido e deixá-lo tal como está. Um saber desses, com todo o vaivém de palavras, não sai do lugar - sem saber como isso lhe sucede” (HEGEL, 1997, p. 37).

O mesmo se verifica nos chamados ‘treinamentos de líderes’ que, mesmo sendo realizados sem esta intenção por muitos dos que os praticam, servem, no fundo, à alienação. O básico pressuposto desta ação já é, em si, ingênuo. E constitui uma realidade que vivenciamos e que, com pouco esforço, podemos evidenciar no nosso cotidiano uma nova versão dos 'treinamentos de líderes em ONGs', a substituição da palavra 'líderes' por 'multiplicadores'. E, então, vamos multiplicar? Por que essa palavra volta ao cenário da educação? Difere do sentido da extensão, tão criticada por Freire na educação?[86].

Freire fala dualidade do sentimento duplo que habita a consciência opressora, no ato de sua falsa generosidade. Além da manutenção do seu *status* e, portanto, de uma ordem social injusta, o opressor também manifesta na sua ação de falsa generosidade, a tentativa de ‘comprar’ sua paz. Por isto mesmo é que este messianismo existente na ação antidialógica vai reforçar a primeira característica desta ação — o sentido da conquista. (FREIRE, 1998). Ou, seja a ação messiânica de salvar o mundo, que nada mais é que salvar sua riqueza e a si próprios.

Da mesma maneira, para dividir os necrófilos, se nomeiam a si mesmos biófilos e, aos biófilos, de necrófilos (FREIRE, 1998). Utilizando a referência ao pensamento de Eric Fromm, que constitui uma análise psicalítica da situação humana, o par necrofilia e biofilia, Freire então reafirma implicitamente uma razão

---

[86] O termo 'multiplicadores', na educação, volta ao cenário com força nos anos 1990, na ênfase à Educação Ambiental e à Educação à Distância. A Coordenação em Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, em 1996 (apoio do Acordo do BRASIL/UNESCO), promoveu três cursos de Capacitação de Multiplicadores em Educação Ambiental para os Técnicos das Secretarias de Educação Estaduais. Freitas (2002, p. 9) refere-se ao processo de formação continuada de professores nos anos 1970 como “a década dos multiplicadores, professores que passavam por processo de formação e se transformavam em formadores de professores e, assim, sucessivamente, numa cadeia de formação”. Que nasce também do bojo contextual das mudanças educacionais da América Latina, através de acordos e convênios, como a Aliança para o Progresso, os programas da USA-ID e o papel da Ford na estruturação de diversas universidades, como aponta Nunes (1980). Ora, é visível a influência dos organizamos internacionais nos discursos e documentos oficiais do governo, bem como a sua imposição. Na década de 1990, os debates e discussões promovidas por organismos internacionais – Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e a Organização Internacional do Trabalho, surgem como necessidade para direcionar a educação na América Latina, após a influência da concepção neoliberal iniciada nos anos 1960 e aprofundada nos anos 1980, como modelo hegemônico de sociedade. Na perspectiva do neoliberalismo, as políticas educacionais são de responsabilidade do Estado, porém, se quiserem, devem ser orientadas pelas regras e leis do mercado para serem 'bem sucedidas'.

sólida na defesa de que não há diálogo entre o antagônico, o 'necrófilo'[87] prefere a morte do que perder a posse. E morte, mesmo simbólica, representa a negação da teoria revolucionária. Freire recusa o binômio bem e mal na orientação fatalista de uma sociedade, com base no pensamento de Eric Fromm, expressando que quem vai orientar a predominância – biofila ou necrofila – presente numa sociedade é o seu caráter social presente.

5.2.1.3 Mau Uso da Retórica: a manipulação

No estudo do populismo na literatura francesa, já na época contemporânea, Gramsci (2001) afirmou que, enquanto o poder político e o poder social do proletariado cresciam, já existia um movimento da burguesia no sentido de assimilar uma parte da ideologia proletária para melhor dominar.

O vocábulo 'manipulação' provém do latim, *manipulus, manipulare, manipulatio e manipulator*, cujas raízes são *manus* (mão) e *pleo* (encher). A origem do significado deste termo está associada às antigas civilizações e consolida-se no espectro do advento das primeiras farmácias. Considerando as raízes deste vocábulo — *manipulus —,* ele está associado, originalmente, à definição de uma medida, cuja dimensão da mão era a base para o seu estabelecimento. Já o termo — *manipulare* — carrega em si a origem e complementa o significado que podemos atribuir ao termo ‘manipulação’ enquanto instância ideológica. *Manipulare* significava a combinação de elementos para se obter um resultado distinto de seu princípio original (CUNHA, 1986).

O valor da retórica, desvinculada do compromisso dos pares éticos verdade-mentira, bom-mau, sempre foi a guerra que os filósofos travaram com os *rhetores*, os sofistas que não se importavam com a verdade do discurso motivada por critérios gnosiológicos e, portanto, éticos, mas sim em vencer o antagonista. Exemplificada por Freire (2003, p. 90) ao passo que:

[87] O necrófilo pode relacionar-se com um objeto – uma flor ou uma pessoa – somente se possuir esta; por isso, uma ameaça às suas posses é uma ameaça a ele mesmo; se perder a posse, perderá contato com o mundo. É por isso que deparamos com a relação paradoxal dos que preferem perder a vida que as posses (FROMM, 1981).

> A codificação pedagógica, de caráter problemático, implica na decodificação que se realiza dialogicamente entre educador-educando e educando-educador; a publicitária, justamente em virtude da singularidade do seu núcleo “anunciador”, impõe uma só decodificação.

A manipulação, para Freire, carrega, em certo sentido, fidelidade ao conceito etimológico, é concreta na vida das sociedades industriais e está na raiz da estrutura social, agindo nos diversos níveis da vida social, ou seja, está configurada para manipular. “Apreendida nos termos da indústria cultural que copia a sociedade em estrita continuidade de sua vigência, a 'consciência' como 'semiformação' corresponde à continuidade social, com uma cultura “afirmativa” (MARCUSE, 1997, p. 89).

Essa estratégia de dominação, característica da ação antidialógica, tem, inicialmente, que ter os homens na 'mão' (conquista) e, posteriormente, transformar sua cultura, impondo uma nova, falsa, mas como credo verdadeiro.

As formas de manipulação permeam setores da vida social em nível micro e macro. No correr da vida atual, vivemos diariamente a prova concreta das formas de manipulação, dentro de escolas, universidades, *outdoors*, televisão, formação da opinião pública, na criação e na força das ideologias e, inclusive, quando desenvolvemos nossas investigações. Nas palavras de Freire (1998, p. 180) : “Sua ação é mediatizada cada vez mais pelos instrumentos tecnológicos – são sempre atores que se superpõem, com sua ação, aos espectadores, seus objetos [...]”. Complementando, Adorno e Horkheimer (1973, p. 175) afirmam que “a indústria cultural como um todo [...] duplica na consciência dos homens o que existe”.

A manipulação é exercida pelos 'líderes populistas' que mediam as relações entre as classes dominantes e as massas populares, num processo contínuo de criação do agir manipulador, uma vez que novos líderes populistas são 'treinados' e carregam a dualidade oprimido-opressor.

O populismo é um 'estilo de ação' política que serve à conquista, à manipulação e à dominação. Quando Freire escreveu a ‘Pedagogia do Oprimido’, o populismo a que se referiu constava da Era Vargas, portanto, hoje podemos pensar no novo populismo no governo Lula. Por que não?

Um retrocesso no tempo, não muito distante, pode nos fazer rememorar que a campanha de Lula teve como carro-chefe o lançamento na mídia do Programa Fome Zero, visando a transferência de renda para famílias vulneráveis à miséria. Em

2004, os programas de transferência de renda do governo Lula foram sintetizados em um único, o Bolsa Família que, em termos municipais, recobre quase 100% das localidades brasileiras. Nem de longe os programas assistenciais instalados no governo militar, nem pelo governo do Fernando Henrique Cardoso, ou descritos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), chegam próximos às cifras valorativas ou quantitativas implementadAs no governo Lula (MARQUES; MENDES, 2006). E é essa a nova base de apoio do governo Lula, a população de baixa renda assistencializada (via transferência de renda) e, obviamente, pensando que Lula modificou suas vidas, enquanto a estrutura social, econômica e política continuam a reproduzir os fatores que criam a pobreza em que vivem. Ou seja, um viés do dividir para continuar reinando[88].

Se na Era Vargas o populismo tinha centralidade nas massas organizadas e fazia dos sindicatos seus pilares de sustentação de seu projeto desenvolvimentista de industrialização nacional, já o novo populismo de Lula[89] "não só **não pode** se apoiar no movimento organizado, como está a serviço dos interesses do capital internacional, em especial do financeiro" (MARQUES; MENDES, 2006, p. 71, grifo nosso).

O que foi escrito acima nada mais é do que a explicitação de uma forma de manipulação assistencialista governamental. A troca do Programa Fome Zero pelo Bolsa Família, segundo Frei Betto (2007), nada mais foi do que o abandono de um projeto de nação para um projeto de uma fonte de votos. Ou seja, ao invés de fomentar políticas educativas, privilegiou a prática assistencialista[90].

---

[88] Freire (1998, p. 146) citando Francisco Weffort (1965, p. 187): "Toda a política de esquerda que se apóia nas massas populares e depende de sua consciência. Se vier a confundi-la, perderá as raízes, pairará no ar à espera da queda inevitável, ainda quando possa ter, como no caso brasileiro, a ilusão de fazer a revolução pelo simples giro à volta do poder [...]".

[89] Esclarece-se que estamos fazendo referência à dimensão política do conceito de populismo, cuja gênese data no Brasil a partir da Era Vargas, caracterizado pela manipulação exercida pelo Estado em manipular o movimento das massas organizadas. Ou, nas palavras de Weffort (1981, p. 159): "[...] surge como forma de dominação nas condições do vazio político, em que nenhuma classe tem hegemonia e exatamente porque nenhuma classe se afigura capaz de assumi-la [...]".

[90] Afirmo 'assistencialista' porque não tem caráter emancipatório o projeto Bolsa Família. Qual a saída que propõe a essas famílias assistidas atualmente? Diferente do Fome Zero, que previa, em dois anos, a emancipação dos assistidos. Todavia, não quer dizer, de forma alguma, que o Brasil seria melhor sem Lula.

5.2.1.4 Incursão Cultural

A imersão do homem na realidade é condição para o *status quo* da classe dominante. A incursão cultural é um dos traços mais marcantes da sociedade atual, marcada pelo avanço tecnológico que gera as 'novas mídias' difusoras que reconfiguram a comunicação. A incursão no território cultural[91] da classe dominada, em que os elementos de relação de poder, para além do domínio e poder político estruturado, incursionam a dimensão simbólica dos grupos que o constitui.

A incursão cultural carrega a dualidade de ser dominação e estratégia de dominação. Visa, sobretudo, a dominação econômica e cultural dos invadidos. Desta forma, toda a invasão cultural é um ato de violência e, portanto, de extensão, ao ser da cultura invadida que perde sua originalidade ou encontra-se sob ameaça de perdê-la.

A emblemática tática dos invasores consiste em apresentar-se de forma carismática ao ser invadido, como alguém que vai ajudá-lo. Porém, uma condição se faz necessária ao perpetuamento da invasão cultural: “[...] na sua ânsia de dominar, de moldar os invadidos a seus padrões, a seus modos de vida, só interessa saber como pensam os invadidos seu próprio mundo para dominá-los mais” (FREIRE, 1998, p. 150).

Conhecendo a respeito do pensamento dos oprimidos, é possivel aos invasores elaborarem, estrategicamente, a manipulação ideológica que exercerão para convencer os oprimidos de que são seres inferiores. E, de forma inversamente proporcional, à medida que os invadidos vão se reconhecendo como seres inferiores, vão reconhecendo os invasores como seres superiores. Sobretudo, estabelecem a garantia da invasão cultural.

As formas de dominação exercidas pelas elites, por razões ideológicas, são programadas em nível estrategista. E, nas palavras de Freire (1998, p. 150): “[...] para este fim, os invasores se servem, cada vez mais, das ciências sociais e da tecnologia, como já agora das ciências naturais”. É bem visivel, com pouco esforço, pensar o número de profissionais vinculados ao fazer científico em órgãos governamentais e não governamentais, inclusive na elaboração de políticas

[91] A esse respeito, ver Costa (2001).

públicas. Mais visível ainda, é a presença acentuada de profissionais das diversas áreas do saber, constituindo assessorias através de ONGs na área da educação. Sendo que estes, muitas vezes, sob o denominante da educação popular, falam em palestras sobre a 'transferência de conhecimento, através de multiplicadores'.

Como vimos até o momento, o assistencialismo[92] serve à conquista, à manipulação e, sobretudo, à dominação. Na obra de Freire, vislumbra-se a diferença entre o conceito de assistência e assistencialismo.

A etimologia da palavra assistência, do latim '*adsistentia'*, significa ver, assistir, notar, observar. Centrando no significado assistir, já que assistir significa outro vocábulo latino decorrente do '*assistere*', o qual expressa 'estar próximo de' (CUNHA, 1986). Revelando, todavia, o modo passivo e também ativo em sua gênese. Estar próximo a alguém admite a atividade de acompanhar ou ajudar o outro.

Assistencialismo, na ótica freireana, é ação cultural antidialógica. Já a assistência é admitida como forma de estímulo, conforme o próprio autor diz: "[...] num desafio capaz de transformar o 'assistido' de hoje no sujeito que, tomando amanhã sua história na mão, a refaz plena de justiça, de decência, de boniteza, é um ato de sabedoria e de esperança" (FREIRE, 2002b, p. 151).

Mas, a ação assistencialista manipuladora tem um fim previsto, não é possível assistir os que já estão sendo assistidos para sempre, e assistir os não-assistidos que vislumbram no olhar aos que estão sendo assistidos querendo também participar desse processo. E, nesse viés, o que inicialmente tinha objetivo de anestesiar as massas, passa a exercer seu caráter inverso, "vendo o exemplo dos que são, passam a inquietar-se por serem assistidos também" (FREIRE, 1998, p. 149).

Outro fator importante para evitar uma análise mecanicista, é a compreensão de que a ação cultural antidialógica "nem sempre é exercida deliberadamente. Em verdade, muitas vezes os seus agentes são igualmente homens dominados, 'sobredeterminados' pela própria cultura da opressão" (FREIRE, 1998, p. 151).

---

[92] De acordo com Borba (2001), a origem do assistencialismo vincula-se à Europa no século XVI, pós-guerras civis, quando foram criadas as confrarias, compostas por mulheres cristãs, que atuavam fazendo visitas às pessoas doentes. Já no Brasil, a história do assistencialismo está vinculada ao surgimento da primeira Santa Casa de Misericórdia, em que as pessoas que auxiliavam no atendimento dentro destas instituições trabalhavam de forma voluntária.

A referência de Freire ao Althusser, apoiando na compreensão da dialética da sobredeterminação, nos permite fugir da ação compreensiva mecanicista, ou seja, é preciso entender a ação cultural no patamar da superestrutura. Uma vez compreendida, podemos, então, entender o porquê, mesmo quando se propusesse uma nova cultura, mesmo quando se modificasse a infraestrutura, ainda pairariam elementos, resquícios culturais interiorizados, que nada mais são do que os mitos.

A relação de mediação entre os valores e práticas dos indivíduos é construída por relações sociais precedentes, na qual a forma e o conteúdo foram estabelecidos. A mediação entre valores e atitudes, formas e conteúdos, na estrutura do pensamento, segundo Althusser (2001) constitui um jogo de determinação e sobredeterminação, dentre as várias estruturas que compõem o sistema social, sendo atribuída, em ultima instância, à determinação da estrutura econômica.

Ou seja, conforme menciona Freire (1998, p. 151), não esqueçamos que:

> [...] na medida em que uma estrutura social se denota como estrutura rígida, de feição dominadora, as instituições formadoras que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura.

Não que se considere a superestrutura como uma simples projeção da infraestrutura econômica mas, concordando com Fromm (1983), a preponderância da infraestrutura está na longetividade relativa aos elementos da superestrutura.

Existe, então, em Freire, a referência de que há dois tipos constituentes de invasores, ambos sofrem deformações da estrutura social acima mencionada, mas há os 'bem intencionados', ou melhor dizendo, tem uma intenção, porém, não conseguem ver ainda que o seu agir está a favor da dominação e, de outro lado, estão os que possuem a intenção de usar a invasão como forma ideológica de opressão, para manter a estrutura social vigente. Aos pertencentes ao primeiro grupo mencionado, ao longo do tempo, eles “terminam por descobrir, em suas experiências, que certos fracassos de sua ação não se devem a uma inferioridade natural dos homens símples do povo, mas à violência de seu ato invasor” (FREIRE, 1998, p. 154).

Pois, independente da classe a que pertençamos, sofremos dos 'defeitos socialmente modelados' (FROMM, 1983) que, segundo Freire (1998, p. 155): “[...] os

profissionais, de formação universitária ou não, de quaisquer especialidade são homens que estiveram sob a 'determinação' de uma cultura de dominação que os constitui como seres duais [...]".

A compreensão de Freire do homem como um ser-no-mundo heideggeriano, a partir da contribuição de Sartre, cuja consciência é intencionalidade[93], é processo, ou seja, a consciência tem a necessidade de existir como consciência de alguma coisa que não é ela. Sendo o homem um 'ser-no-mundo', a relação entre o que intenciona não só em direção ao mundo, mas a si próprio. 'Ser-no-mundo' permite uma concepção diferente de outrem a partir da consciência de si, expressando uma consciência que não é eu, nem outrem, e sim uma relação construtor-construído 'com' o outro (HUSSERL, 2001), traduzindo uma relação de conflito que permite ultrapassar o caráter reflexo, ao voltar a si e ter consciência de sua própria consciência e, via reflexão, superar seus próprios conflitos. Ou seja, a passagem de um estágio subjetivo, onde a compreensão é obscura, ao estágio compreensivo, em que a consciência intencionaliza na experiência dos outros e, também, como complementação de sua própria. Nas palavras do autor: "[...] comunicamo-nos na oposição, que é a única via de encontro para consciências que se constituem na mundanidade e na intersubjetividade" (FREIRE, 1998, p. 16).

Aqui, podemos pensar mais uma vez na contribuição de Karl Jaspers ao pensamento de Paulo Freire. O ser em situação e a situação limite[94] como transcendência.

Para Jaspers (1960), o modo como o mundo afeta o homem, o 'ser-do-mundo' é singular, transformando cada situação, em 'sua situação'. E o que falta para que a 'situação' seja uma 'situação-limite' é a mudança qualitativa que só é possível pela via da reflexão. Ou seja, a conquista de ver a si projetado na existência ('ser-no-mundo'). Encarar as 'situações-limites' sem fugir ou negá-las é a única possibilidade pela qual o homem pode ver que o que está além delas.

Da existência, podemos ter índices: a liberdade, a comunicação e a historicidade. Porém, entendendo a transcendência como cifras, somos capazes de

---

[93] Entende-se que o pensamento de Freire tem influência do existencialismo de Sartre na concepção de homem, porém, não avança com Sartre, pois inviabilizaria o desenvolvimento da teoria da ação, visto a impossibilidade de comunicação entre os sujeitos evidenciada por Sartre. Ver: Sartre (1978).

[94] O conceito de situação-limite utilizado por Paulo Freire foi extraído de Jaspers e recriado na versão não pessimista por Álvaro Vieira Pinto.

ler e decifrar a partir da própria existência. Segundo Jaspers (1960, p. 36): “[...] o homem realiza sua escolha e torna a existência material na realização de atos absolutos”. Ainda nas palavras do autor: “Eligo, ergo sum” (JASPERS, 1960, p. 35), ou seja, “escolho, logo sou”.

Toda a argumentação acima se fez necessária para não cairmos num linearismo de compreensão quanto ao invasor 'bem intencionado'[95]. Intencionar novas formas de apreensão da realidade, como se fosse um ser descolado de historicidade, crendo na transcentalidade, onde Freire avistou essa possibilidade, por sermos, de fato, ‘seres-no-mundo’. Porém, é importante:

> [...] afirmar é que o outro passo, o decisivo, da consciência dominantemente transitivo-ingênua para a dominantemente transitivo-crítica, não daria automaticamente, mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação. Trabalho educativo advertido do perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos era e é um imperativo existencial (FREIRE, 2007, p. 70).

E primeiro e não por último: “[...] repitamos [...] a impossibilidade de a liderança revolucionária usar os mesmos procedimentos antidialógicos de que se servem os opressores para oprimir” (FREIRE, 1998, 160).

5.3 PERCUSSÃO CONTRA-HEGEMÔNICA: as iguais, mas diferentes sonoridades do tambor

Diálogo, dialogicidade e educação dialógica são *slogans* demasiadamente usados na esfera educacional vinculados ao referencial teórico freireano. Citados em muitas publicações, evocados em muitas falas. Um referencial teórico esvaziado em inúmeras oportunidades de se redescobrir na perspectiva freireana. Um *slogan* que serve a tudo e a todos, tal como um verbalismo, na essência da palavra. Um conceito tão sistematizado por inúmeros teóricos do campo da educação, mas com o cerne que o move tão implícito. Concordando com Apple (1998), há uma

[95] Aqueles que não usam a 'invasão' como ideologia de opressão.

proliferação da 'indústria de Freire'[96]. De certa forma, Freire (2000, p. 95) já havia avistado tal questão: “[...] o que me faz perplexo não é a queda do muro de Berlim... mas o açodamento com que os progressistas de ontem aderem à ideologia neoliberal de hoje”.

As linhas que seguem defendem que não há diálogo sem indignação e sua posterior alegria em manifestá-la, portanto, não há diálogo entre os **antagônicos**.

A educação verdadeira — autêntica — preconizada por Freire não existe sem o diálogo, torna-se comunicante. **Mas, o que é o diálogo em Freire?**

Nas palavras de Freire (1979a, p. 39): “É uma relação de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers)”. Ou ainda, acontece “quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se reproduz uma relação de ‘empatia’ entre ambos. Só ali há comunicação”.

Na ‘Pedagogia do Oprimido’, Paulo Freire defende o seguinte:

> [...] a revolução, que não se faz sem a teoria da revolução, portanto sem ciência, não tem nesta uma inconciliação com o amor. [...] Não é devido à deterioração a que se submete a palavra amor no mundo capitalista que a revolução vá deixar de ser amorosa, nem os revolucionários fazer silêncio de seu caráter biófilo. Guevara, ainda que tivesse salientado o 'risco de parecer ridículo' não temeu afirmá-la” (FREIRE, 1998, p. 45).

Se o amor é o fundamento do diálogo, sua característica fundamental é a indignação.

Freire considera que, para existir o diálogo, deve haver a fé a priori. Nas suas palavras:

> Somente pela virtude da fé, contudo, o diálogo tem **estímulo e significação**: pela fé no homem e em suas possibilidades, pela fé na pessoa que pode chegar à união de todos; pela fé de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais chegam a ser eles mesmos (FREIRE, 1979a, p. 39, grifo nosso).

Porém, que tipo de fé Freire nos fala?

Para Freire, a fé existe enquanto esperança no processo de mudança, a qual se distancia da fé cega, advogando a esperança em seu lugar. Aqui, então,

---

[96] Apple (1998), através das categorias 'a estratégia de conversão', baseada nos estudos de Bourdieu, e no 'consentimento ativo' presente na reflexão gramsciana sobre a questão da hegemonia, fundamenta sua arguição a respeito da 'indústria de Freire'.

adentramos na nossa tese, de que não há diálogo sem indignação. A esperança relaciona-se intrinsecamente à indignação. Quando temos esperança? Por que temos esperança?

> Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidades não de determinações (FREIRE, 1979a, p. 26).

Entendemos que a categoria esperança, em Freire, vincula-se à indignação, pois pressupõe a existência de um amanhã diferente, uma indignação frente ao que estamos vivendo e que precisa que seu início seja hoje. Sendo que “minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 1979a, p. 36).

E ainda podemos avançar mencionando que Freire aposta na militância crítica enquanto antídoto à possível perda da esperança, pois “ela impede que você perca a esperança. Não, não posso dizer que ela, por si só, impede a perda da esperança. Ela é parte de um processo que impede que alguém se torne burocrático, mecanizado” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 37).

A relação que existe entre esperança e indignação é diretamente proporcional. Mas a realidade ainda paira, perfazendo esta relação inversa, como mencionamos no início deste texto. E provocaremos o discorrer com uma questão polêmica, não na tentativa de fechá-la, mas de instigar ao diálogo: **Se a esperança e a indignação motivam e estimulam o diálogo, existe diálogo entre antagônicos? Não, pois entendemos que os antagônicos querem mundos diferentes...**

Uma possível resposta seria considerar a centralidade no oprimido enquanto protagonista da revolução cultural. Na obra freireana, além de sua dimensão epistemológica como aposta na historicidade do oprimido, conforme já foi apontado no item anterior, há outra dimensão utópica. Se a ação cultural dialógica é a futuridade revolucionária, ela é profética — e, como tal, portadora de esperança — e corresponde à natureza histórica do homem. A esperança motiva uma ação revolucionária — utópica — atualizando o futuro (FREIRE, 1979a). Não condiz à direita por sua natureza, a capacidade de ser utópica e, portanto, praticar uma forma de ação cultural que propicie um processo de conscientização:

> A direita não pode desmascarar-se; não pode também dar ao povo os meios de desmascará-la mais do que ela deseja. Quando a consciência popular se esclarece, sua própria consciência aumenta, mas esta forma de conscientização não pode jamais se transformar numa práxis que conduza à conscientização das pessoas. Não pode haver conscientização sem denúncia das estruturas injustas, o que não se pode esperar da direita. Também não pode haver conscientização popular para a dominação. Somente para a dominação a direita inventa novas formas de ação cultural (FREIRE, 1979a, p. 46).

Nos dias de hoje, reivindica-se a existência do diálogo e — como dissemos anteriormente — muito se usa o referencial de Freire para embasar a necessidade da dialogicidade na/da educação, sendo que o usam sem nem aprofundamento em sua perspectiva teórica. Justamente por isto é que o discurso se torna sem profundidade, pois traz o diálogo como prática dialógica, apenas como a existência do conflito e, daí, torna-se uma teoria que se afasta da evidência da sociedade classicista que vivemos, a qual materializa o diálogo enquanto perspectiva filosófica não freireana, uma vez que é o diálogo ingênuo ou o diálogo que se esgota no desvelamento da realidade. Porém, pensamos que a concepção de diálogo, em Freire, também é utilizada pelo antagônico decorrente de um pensar não ingênuo, mas dotado de intencionalidade de tornar obscuro o seu sentido verdadeiro. E então, interrogamos:

> Até que ponto o humanismo sustentado pela pedagogia tradicional, que valoriza excessivamente o diálogo, não é uma maneira de esconder a luta de classes, as disparidades sócio-econômicas, o antagonismo, os interesses escusos da classe dominante? A tradição humanista da nossa educação parece justificar tal hipótese (FREIRE, 1979a, p. 6).

Em vista disso, a redação que discorre a seguir buscou na obra freireana, respeitando a historicidade da escrita na evolução espaço-tempo, compreender se é possível o diálogo, ou seja, uma educação dialógica entre diferentes e entre iguais e antagônicos, balizando a questão da indignação enquanto esperança propulsora com a mudança.

Primeiramente, então, entendemos, de acordo com Freire, que: “Não é possível falar: o meu sonho é pôr a prática educativa a serviço da humanidade” (FREIRE, 2004, p. 176). Por quê? Ainda nas palavras de Freire: “No fundo acho que a minha proposta serve a todos, mas desserve a minoria desse país, por causa da qual as grandes minorias estão desservidas” (FREIRE, 2004, p. 176).

Freire deixa claro o risco que corremos ao generalizar ‘humanidade’, acarretando uma perspectiva abstrata que reduz todos ao mesmo contexto e, afinal, diluiríamos diferenciais estruturais entre colonizadores e colonizados. Aqui, é preciso ficar claro que estamos falando das possibilidades de educação dialógica no contexto ocidental.

As palavras de Freire (1979a, p. 6, grifo do autor) abaixo abrem novas implicações ao conceito diálogo:

> Há igualmente limites para o **diálogo**. Porque numa sociedade de classes não há diálogo, há apenas um pseudodiálogo, utopia romântica quando parte do oprimido e ardil astuto quando parte do opressor. Numa sociedade dividida em classes antagônicas não há condições para uma pedagogia dialogal. O diálogo pode estabelecer-se talvez no interior da escola, da sala de aula, em pequenos grupos, mas nunca na sociedade global. Dentro de uma visão macro-educacional, onde a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade, é também tarefa do educador. E, para isso, o seu método, a sua estratégia é muito mais a desobediência, o **conflito**, a suspeita do que o diálogo. A transparência do diálogo é substituída pela suspeita crítica. O papel do educador de um novo tempo, do tempo do acirramento das contradições e do antagonismo de classe, o educador da passagem, do trânsito, é mais a organização do conflito, do confronto do que a ação dialógica.

Falar da educação no Ocidente é considerar que: “Numa sociedade de classe toda a educação é classicista” (FREIRE, 1979a, p. 6). Essa afirmação implica pensar que existem concepções distintas de educação preconizadas nas distintas classes. Numa relação inversamente proporcional, a classe popular (maioria) torna-se minoria e tende a ser submetida à educação preconizada pela classe burguesa. Freire complementa tal afirmação com o seguinte pensamento:

> Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável (FREIRE, 2000, p. 27).

Então, qual o sentido de educar dentro de uma ordem classista para Freire? Segundo o autor: “Educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra essa ordem, subvertê-la” (FREIRE, 1979a, p. 6). E ainda evidencia que: “Portanto, uma tarefa que revela muito mais o conflito interior à ordem classista do

que a busca de um diálogo que instaure a comunhão de pessoas ou de classe" (FREIRE, 1979a, p. 6).

Uma importante premissa à condição de ação cultural dialógica, na obra de Freire, é a questão da classe social[97], o ser-em-si e ser-para-si, o **ser mais** nunca vai ser "na inexistência de **ter**, na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia (FREIRE, 1993, p. 15 grifo do autor). Entende-se, nessa passagem, a dimensão central da opressão[98] que Freire advogava pertinente na atualidade, a mesma reiterada na 'Pedagogia do Oprimido'. Nos últimos anos de vida, Freire (2006) retoma suas análises das teses do capitalismo na obra 'À Sombra desta Mangueira' e afirma:

> Caiu por terra o argumento da escassez, como problema de produção a que o capitalismo não responderia e que seria obstáculo à preservação desse sistema. O capitalismo é eficaz neste e em outros aspectos, mas mostrou sua outra face – a insensibilidade absoluta pela dimensão ética da existência (FREIRE, 2006, p. 71).

E explicita, na mesma obra, contra quem é sua luta ao dizer: "A minha luta contra o capitalismo se funda aí, na sua perversidade **intrínseca**, na sua anti-solidariedade" (FREIRE, 2006, p. 70, grifo nosso).

E não há possibilidades de realização da vocação do **ser mais**, "sem a luta política que é a luta pelo poder essas condições necessárias não se criam. E sem as condições necessárias a liberdade, sem a qual o ser humano se imobiliza, é privilégio da minoria dominante quando deve ser apanágio seu [...]" (FREIRE, 1993, p. 16) E por isso, então, repetiu inúmeras vezes Freire (1993, p. 92, grifo nosso): "O amanhã para o educador progressista não é algo inexorável. Tem que ser feito pela ação consciente das mulheres e dos homens enquanto indivíduos e **enquanto classes sociais**".

Aqui, então, descortina-se a questão do poder e da educação como contra-hegemonia. Dessa forma, é imperativo compreender que os limites da prática educativa relaciona-se diretamente com a questão de classe, com a luta e os

---

[97] Termo que aparece frequentemente em suas obras, mas revela com certa clareza a opção de classe do autor principalmente nas obras: 'Educação como Prática da Liberdade', 'Pedagogia do Oprimido', 'Ação Cultural para a Liberdade', 'Educação e Mudança', 'Educação e Política', e fundamentalmente na obra 'À Sombra desta Mangueira'.

[98] Concordamos com as várias dimensões da totalidade da categoria opressão apontadas por Andreola (1999) no pensamento freireano: antropológica-cultural, psicológica, ontológica, política, pedagógica e econômica. Mas, entendemos que a fonte da opressão é o sistema capitalista para Freire e, então, há uma dimensão central, a opressão econômica.

conflitos, ou seja, nos ressalta Freire (1993, p. 47): ”[...] compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável a demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa”.

A ação cultural dialógica “numa sociedade de classes, se constitui como 'nadar contra a correnteza' é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais se separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade” (FREIRE, 1993, p. 98).

Apesar de inúmeras vezes, ao longo de suas escrituras, Freire advogar que o motor da história não é a luta de classes, também afirma, em inúmeras passagens, que é um dos motores da história da humanidade:

> [...] não posso pensar-me como progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a **luta de classes**, em que os alunos são visto apenas como aprendizes de certos conhecimentos aos quais empresto um poder mágico (FREIRE, 1993, p. 46-47, grifo nosso).

> [...] quando se fala em luta de classes, em ficar contra a luta de classes, eu só posso rir, porque essa é não é uma questão para ficar contra ou a favor. Isto é algo para constatar, em primeiro lugar. Se quiser tire o nome de luta de classes, que é brabo e diga conflitos de classes, conflitos de interesse. E isso existe (FREIRE, 1982, p. 5).

O exposto acima não reside em arguir o diálogo como apenas a existência de uma situação conflito, pelo contrário, considera que é para além do conflito que se dá a construção do autêntico diálogo para Freire. Ou seja, é dialeticamente na relação entre classes que os oprimidos desenvolvem sua força coesiva, quando buscam a união entre eles. Portanto, o diálogo que Freire nos fala é amoroso, mas não pode ser romântico. O autor mesmo é que faz esta advertência, ressaltando que:

> [...] não é o diálogo romântico entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimidos. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização de classe, na luta comum contra o opressor, portanto, no conflito (FREIRE, 1979a, p. 6).

Como vimos, o diálogo pressupõe conflito e briga na luta pela superação da opressão e pelo poder popular soberano. Entretanto, é preciso ainda abordar que a

dialogicidade, característica do pensamento freireano, se constrói na e por uma cultura de paz. Afinal, o sonho de Paulo Freire era ver um Brasil cheio de marchas. Mas, diante dos modismos que pairam em torno da 'Educação para a Paz'[99], resta perguntar-nos, mais uma vez, qual a paz que Paulo Freire queria seguir admitindo?

A melhor resposta creiamos que seja a dele própria: "Não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenda a miopizar as suas vítimas" (FREIRE, P. apud FREIRE, A., 2006, p. 388). Pois, "a Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social" (FREIRE, P. apud FREIRE, A., 2006, p. 388). A cultura da paz é permanentemente a luta pela/na revolução.

Nessa questão da cultura da paz, há algumas premissas freireanas que o mundo acadêmico tem se distanciado ou rara vezes citado, uma delas é lembrar, visto que foi de fato esquecido mesmo como elemento central da questão do caráter revolucionário do pensamento freireano, que Paulo Freire admitiu a violência como etapa transitória necessária rumo a uma mudança radical do mundo, afinal, não eram mudanças pontuais, nem reformas o objetivo da teorização freireana. Obviamente, enquanto educador, afirma também que "o ideal é que as transformações radicais da sociedade - que trabalham no sentido da superação da violência - fossem feitas sem violência" (FREIRE, P. apud FREIRE, A., 2006, p. 387). Mas afasta-se do caráter idealista quando arguiu: "Eu hoje continuo pensando que a democracia não significa o desaparecimento absoluto do direito de violência de quem está sendo proibido de sobreviver" (FREIRE, P. apud FREIRE, A., 2006, p. 388). Visto que, para Freire (1982, p. 2), "quem inaugura a violência não é o violentado, mas quem violenta", diferenciando, conforme aponta Freire (apud FREIRE, A., 2006, p. 388): "Assim, a possibilidade da violência parte de princípios diferentes dos que partem os das guerras".

---

[99] Esta vem sendo associada ao nome e pensamento de Paulo Freire desde o início do reconhecimento de sua obra, especialmente após 1986, ano em que Paulo Freire recebe o Prêmio UNESCO de Educação para Paz e teve, no início da década de 1990, indicação ao Prêmio Nobel da Paz. Desde 1927, em Praga, educadores de diversas nacionalidades se movem em torno da discussão da Educação para Paz, Cultura de Paz, ou ainda, Educação para Paz associada ao tema dos direitos humanos. Após a Segunda Guerra Mundial, os pressupostos da UNESCO e da ONU passam nortear o que vem sendo chamado de uma Educação para Paz, bem como, se concretizam em campanhas e se materializam em discursos e oficinas sobre a "cultura de paz" pelos espaços educacionais afora. Não poucas vezes, está associada ao pensamento de Paulo Freire. Mas, até hoje, nos perguntamos: quais são os fundamentos teóricos que respaldam a Educação para Paz?

Desta forma, a inauguração da revolução, objetivo da teoria freireana na perspectiva contra-hegemônica, não será realizada sem violência, porém, defende que seja a menor possível:

> Eu faço tudo para que o gasto humano seja menor, como político e educador. Entendo, porém o gasto maior. Se você me perguntar: 'entre os dois, para onde você marcha? Eu marcho para a diminuição do gasto humano, das vidas, por exemplo, mas entendo que elas também possam ser gastas, na medida que você pretenda manter a vida. O próprio esforço da preservação da vida leva à perda de algumas vidas, o que é doloroso (FREIRE, P. apud FREIRE, A., 2006, p. 387-388).

Alguns podem alegar que isso ficou congelado na Pedagogia do Oprimido, mas, conforme defende Freire (2007) nos anos 1990, essa questão voltou a ser reafirmada: "[...] existem pessoas que continuam a dizer que não deveria haver luta, que acima de tudo, deveríamos nos dar bem. Se falamos de luta de classe, então muitas pessoas começam a ficar com medo, mas a realidade é assim mesmo" (FREIRE; MYLES, 2009, p. 197).

Atento a essa tendência pós-moderna de despolitização da educação, Freire vai, ao longo de sua escritura, defendendo e diferenciando 'cidadão' e 'cidadania' no contexto democrático atual. Embora seja uma defesa, cuja leitura vem sendo mais inventada do que reinventada. A cidadania, a palavra do dia e noite de ONGs e educadores(as), precisa ser foco de aprofundamento reflexivo urgente daqueles que se reivindicam freireanos. Na desordem social atual, é uma palavra vazia, oca, que atrelada a um 'passe de mágica' e pronto, todo mundo vira cidadão. Já para Freire (1993, p. 45, grifo nosso), "cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e ***políticos*** de um Estado".

Assim, na perspectiva freireana, a cidadania não existe, a não ser na luta política, e por isso mesmo *cara*, mas não obstante impossível a ação contra-hegemonia. A cidadania na obra freireana tem a ver "com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão" (FREIRE, 1993, p.47), direito de ter deveres, "a sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana" (FREIRE, 1996, p. 102). Portanto, é necessário que a formação do oprimido afaste-se da dicotomia entre a dimensão técnica-profissional e o saber de classe.

Diante do contexto acima, questionamos: É possível o diálogo entre antagônicos para Paulo Freire? Acreditamos que não, porém, tampouco se nega

que estão em relação dialética. Poderíamos pensar concretamente a relação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Existe o diálogo freireano entre eles?

Concordando com nosso pensamento, Egas (2007, p. 356) afirma que:

> O projeto agrário do MST, bem como sua proposta de reforma agrária, defendida publicamente e nas reivindicações ao estado, se afasta da perspectiva assistencialista e de cooptação dos movimentos, perfazendo um projeto antagônico ao dominante e contra-hegemônico. O avanço ou recuo das ações, assim como as relações que o movimento estabelece com o Estado na concretização da política agrária variam de acordo com a relação de forças políticas presentes em cada momento.

Perante o exposto acima, inferimos que não existe diálogo, e sim existência de pactos e acertos. Fato este que reforça o que Freire infere nas duas passagens de suas obras abaixo:

> [...] o diálogo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. No máximo pode haver um pacto. Em determinado momento a classe dominada aceita um pacto com a dominante, mas passada a situação que gerou a necessidade do pacto o conflito se reacende. É isso que a dialética ensina" (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1995, p. 6).
>
> Entre diferentes antagônicos só pode haver um pacto em função dos objetivos circunstanciais que servem aos dois pólos. Já entre os diferentes com interesses conciliáveis a unidade baseia-se em objetivos estratégicos e táticos (FREIRE, 2006, p. 17).

E, então, o pensamento de Paulo Freire nos adverte quanto a uma importante questão de vigilância ontológica:

> É fundamental não ceder à tentação de que os fins justificam os meios, fazendo acordos espúrios com forças antagônicas. Se sou progressista, não posso juntar às minhas forças com quem nega o direito de voz às classes populares (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1995, p. 48).

Reitera o que já — implicitamente — defendemos até o momento: o conceito de classe é vigente na teoria freireana e concordamos com tal conceito usado pelo autor, conforme abaixo:

> Os discursos neoliberais, cheios de 'modernidade', não têm a força suficiente para acabar com as classes sociais e decretar a inexistência de interesses antagônicos entre elas, como não têm forças para acabar com os conflitos e a luta entre elas. O que acontece é que a luta é uma categoria histórica. Tem, por isso, historicidade. Muda de espaço-tempo a espaço-

> tempo. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas. Os acordos fazem parte igualmente da luta (FREIRE, 2003, p. 93).

Precisamos, ainda, reiterar outra perspectiva defendida por Freire e que julgamos oportuna, visto que muitos teóricos defendem a existência do diálogo entre antagônicos, abarcando o campo da diversidade cultural, alegando que a teoria freireana não abarca o conceito de classe enquanto cerne de sua epistemе. Ou seja, queremos dizer que, obviamente, Freire não reduz os preconceitos existentes no mundo à questão de classe, mas é claro em dizer que “não podemos reduzir todos os preconceitos a explicação classista, mas não podemos prescindir dela para compreender os diferentes tipos de discriminação” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1995, p. 69). Mas, em uma de suas últimas obras autorais, ‘À Sombra desta Mangueira’, Freire adverte novamente o que interou na ‘Pedagogia do Oprimido’: “A falta de unidade entre os diferentes conciliáveis ajuda a hegemonia do diferente antagônico. O importante é a luta contra o inimigo principal” (FREIRE, 2006, p. 68).

No contexto abordado acima, entendemos o chamamento de Paulo Freire, em “Pedagogia da Esperança” (2003, p. 51): “Vamos ser pós-modernos: radicais e utopicamente pós-modernos”, como prenúncio que devemos superar a barbárie humana atual inventando **hoje** o futuro... Ou seja, vamos ser sujeitos movidos por uma justa ira sã (a raivosidade freireana) que, tocando na ferida, re-des-cubra a humanidade. De certa forma, o que Adorno (1995, p. 11) já apontou, a educação depois de Auschwitz “exige a elaboração do passado e a crítica permanente do presente prejudicado, como único modo de evitar a perpetuação”.

Portanto, parafraseando Freire e adaptando uma passagem de sua obra: “Não [estamos] querendo que ninguém se decida, o que [estamos] dizendo é que não se pode ser educador sem se decidir. Pode ser um bocado de coisa, mas educador, não” (FREIRE, 2004, p. 176). Ou seja, segundo o pensamento freireano, todo o ato educativo exige uma escolha, a qual é sempre política, que descortina parte — mesmo que implícita — do projeto de sociedade que se defende ou se que se ajuda na manutenção do mesmo.

Trouxemos, até o momento, argumentos que defendem a afirmação de Freire de que ‘não há diálogo entre antagônicos’. Pensamos que a relação exposta até o momento permite avançar na questão que nos propusemos. Reiteramos que a

indignação é componente intrínseco à construção do diálogo e substancial à educação dialógica em Freire.

Foi pensando na categoria indignação, enquanto propulsora ao diálogo, que Freire (1997) defendeu a pedagogia da briga afirmando que somos seres da briga ontológica em busca de autonomia e liberdade, uma vez que significa crer que a indignação tem sentido na história do Ocidente. Remetendo-se especificamente ao Brasil, Paulo Freire, na sua obra 'Pedagogia da Indignação', nos fala: "[...] para ficar alegre nesse país você tem que estar indignado, primeiro", e continua: "Essa prática partiria indignada e iria transformando a indignação numa espécie de permanente e crescente alegria" (FREIRE, 2004, p. 177).

Se a educação, extensiva à concepção de ciência em geral — como dizia Karl Marx, na obra 'O Capital' (1986) — não tem o papel de desvendar a essência das aparências, que sentido e significado pode esta ganhar na formação dos sujeitos? Freire (1987, p. 82) afirma que "não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico [...]".

Esta construção de um pensar crítico, na perspectiva pedagógica (que será foco da escritura no próximo item), pode ser exemplificada e definida de acordo com a citação abaixo:

> [...] não é a de dizer o cinzeiro e descrever agora o conceito, mas é a de propor que o educando apreenda a significação mais profunda do objeto de que se fala. E é na medida em que ele apreende que ele aprende. Sem apreender, o que é possível é fixar mecanicamente na memória a descrição do conceito do objeto (FREIRE, 2004, p. 178).

Desta forma, pensar crítico é, sobretudo, buscar "a razão de ser dos fatos, mesmo sujeita às marcas da ideologia [...]" (FREIRE, 2004, p. 174). E Freire reforça o conceito da não aceitação frente ao contexto em que nos encontramos: "Por grande que seja a força condicionante da economia sobre o nosso comportamento individual e social, não posso aceitar a minha total passividade perante ela" (FREIRE, 2000, p. 26).

Neste ponto, retomamos a defesa de que não há diálogo sem indignação. Se aceitamos que somos irredutivelmente determinados pelo sistema social por meio das relações de poder dadas como necessárias e legítimas, não há espaço para a construção do pensar verdadeiramente crítico e tampouco instaura-se o

diálogo. As razões que levam os sujeitos a pensarem na autodemissão no mundo, são explicadas densamente na obra ‘Pedagogia do Oprimido’.

Como podemos observar ao longo desta escritura, Freire não visualiza o diálogo entre antagônicos, opressores/oprimidos, nem tampouco aposta que os instrumentos criados pelos opressores serão capazes de serem libertadores. A aposta de Freire é: somente organizados, os opressores, enquanto classe, serão capazes superar a opressão. O que significa, também, afirmar que a esperança não condiz à imobilidade, pelo contrário, é porque fomos capazes de nos indignar com o atual devir do mundo, que é permitido ter esperança em outro vir a ser do mundo. E, concomitantemente a isto, reside a possibilidade de construção de um pensar crítico, o qual permite que a indignação seja fruto do processo de conscientização[100], ou seja, educar-se na perspectiva da educação dialógica. A seguir, serão explicitados os fundamentos epistemológicos freireanos.

5.3.1 A Dialogicidade como Regência de uma Epistemologia Ética da Educação Contra-Hegemônica

> A educação [...] é sempre uma certa teoria do conhecimento que se põe em prática. Alguém pode dizer 'Mas, Paulo, não é só isso'. Certo, mas é sobretudo isso.
> (FREIRE, 1983, p. 95)

É a partir da palavra que Freire começa a traçar seu percurso de construção da essência da educação como prática da liberdade, a dialogicidade. Segundo ele, ninguém diz a verdadeira palavra sozinho, nem para outros, muito menos em silêncio. Um caminho permeado através da não dicotomização da ação-reflexão, o caminho que fazemos para que exista o diálogo. Ou seja, é exigência existencial — enquanto seres humanos — pronunciarmos o mundo e modificá-lo. Assim, o mundo pronunciado se volta problematizado aos outros sujeitos pronunciantes, exigindo deles novas pronúncias. Nas palavras de Freire (1998, p. 79): “[...] conquista do mundo para a libertação dos homens”. Afinal, como afirma Leontiev (1978, p. 94):

---

[100] Termo resultante de uma reflexão conjugada dos professores do Instituto Superior de Estudos do Brasil (ISEB) durante o ano de 1964.

> [...] a linguagem não tem somente o papel de comunicação entre os homens, mas é um meio, uma forma de consciência do pensamento humano ainda não destacado da produção material e torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade.

Superar a situação de opressão precisa, primeiramente, reconhecer criticamente as suas causas, de modo que, por meio de ação transformadora, ele possa criar uma nova situação social, política e cultural. A cultura como produto ou a expressão mais acabada do conhecimento que os seres humanos têm de sua própria realidade, a consciência do que o homem tem do mundo em que vive e age.

Seguindo o percurso da dialogicidade na obra freireana, o diálogo começa quando o educador se pergunta: a quem ajudarei educar-se? Freire (1979a), ao sintetizar o conceito de ideias-força, abarca essa premissa fundamental.

A resposta dessa questão permite ao(a) educador(a) questionar-se sobre o que irá dialogar com seus educandos, iniciando-a, então, antes mesmo do encontro do educador-educando com os educandos-educadores. O que aponta, sobretudo, previamente, que é imperativo ao investigador questionar-se acerca do que seu *quefazer* no mundo, seu lugar no mundo.

O investigador, inicialmente, necessita delimitar a área em que vai trabalhar, sendo esta realizada através de fontes secundárias. Feito esse reconhecimento prévio, aproximam do concreto para desvelá-lo, o que quer dizer que iniciam sua aproximação com os indivíduos da área. Uma vez que afirma Freire (1998, p. 101): “Sendo os homens seres em ‘situação’, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam”. Assim, os temas existem nos homens, em suas relações com o mundo e se referindo a atos concretos.

É preciso, primeiramente, então, conhecer as situações estruturais em que o pensar e a linguagem do povo — dialeticamente — se constituem. Nas palavras de Freire (1998, p. 87, grifo do autor): “Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua **situação** no mundo, em que se constitui”. E assim, enfatizamos, é preciso conhecer o que é realidade na relação educador-educando e educando-educador para Freire elaborar sua epistemologia educadora-conscientizadora, ou seja, as condições estruturais em que se constituem dialeticamente o pensar e a linguagem do povo, para assim

efetivar o processo de comunicação.

Sendo assim, podemos iniciar nosso processo de clarificação acerca do que é realidade, ou seja, conhecimento para Freire. O conteúdo programático da educação deve ser produto da consciência do educador e do povo, acerca da realidade percebida. Por isto, a investigação temática é, nas palavras de Freire, “um esforço **comum** de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo [...]” (FREIRE, 1998, p. 100, grifo nosso).

O que, sobretudo, não quer dizer que são idênticos seus papéis e que a diretividade da educação não deva se presentificar no ato do conhecer pelo investigador que se move dentro também de seu quadro conceitual, e que deve torná-lo comum aos demais sujeitos envolvidos na construção da percepção crítica. Algo, porém, deve ser ressaltado às premissas ou, caso contrário, cairíamos operacionalmente na banalização da teoria freireana, como atualmente vem ocorrendo: “Educação e investigação temática, na concepção problematizadora de educação, se tornam momentos de um mesmo processo” (FREIRE, 1998, p. 102).

Neste ponto, já podemos perceber que, dialeticamente, a relação forma e conteúdo do diálogo[101] determina seu conceito. Afastando-nos da velha e desbotada conceituação, mas útil à lógica neoliberal, a qual se apropria incessantemente da obra freireana e reduz o diálogo ao encontro, ao verbalismo entre inter-indivíduos independente da classe social. Repetimos, novamente, não é possível a educação dialógica entre antagônicos.

Diante do exposto até o momento, percebemos que Freire não dicotomiza, dentro de sua epistemologia, o ato de conhecer investigador-povo, ou seja, as premissas do mesmo processo de elaboração do pensamento rumo ao conhecimento, são unas tanto na fase em que se remete ao investigador, quanto na fase de elaboração do sujeito participante, revelando aqui, a universalidade de sua epistemologia para a educação popular. Não há construção do conhecimento sem essa interação, o diálogo. Nas palavras de Freire: “A metodologia que defendemos exige, por isso mesmo, que no fluxo da investigação, se façam **ambos** sujeitos da

[101] Sem dúvida, Freire retoma a noção de diálogo desde Sócrates. De Heráclito a Hegel, desenvolvem-se as noções da dialética, mas, sobretudo, em Marx e Engels, onde vai tirar lição prática dos princípios da dialética. É, acima de tudo, no método dialético materialista, em que ocorre a superação da oposição clássica, entre conhecimento dedutivo e indutivo.

mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto" (1998, p. 98, grifo nosso).

Podemos traçar, no processo de construção da teoria freireana, uma aproximação comum com a teoria do conhecimento dialético presente em Marx, a posição em que se coloca o pesquisador na investigação. Marx não se coloca do ponto de vista de um observador que se dedica ao estudo da espécie humana dentro de um sistema vivo, mas sim do ponto de vista da própria atividade dos indivíduos — produção — historicamente determinados. Eis, então, o caráter subjetivo que Marx deixa explícito ao conceber a sua teoria começando pelos indivíduos em sua vida imediata. É preciso entender o indivíduo, em sua própria atividade, a partir de sua existência, com os outros indivíduos, todos diferentes em permanente integração: "A população é uma abstração quando, por exemplo, deixamos de lado as classes que a compõem, o trabalho assalariado, o capital [...]" (MARX, 1999, p. 37).

É claro, para Freire, que Marx rompe é com a noção de subjetividade presente no idealismo da concepção burguesa que supõe os indivíduos como entes abstratos, passíveis de modelagem:

> Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração. Em, Marx, como nenhum pensador crítico, realista, jamais se encontrará essa dicotomia. O que Marx criticou e, cientificamente destruiu, não foi à subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo (FREIRE, 1998, p. 37).

Talvez resida aqui a referência que justifique o uso corrente e intenso do vocábulo **indivíduo(s)**[102] na obra de Freire.

Essa premissa apontada por Marx está também presente em Freire, insiste e reitera a cada página de seu texto, os termos 'homens-mundo' e 'homens-homens'. O que significa admitir que a atividade, o trabalho, nos torna os únicos seres capazes de não apenas terem sua própria atividade, mas também de nos tornarmos a nós próprios objetos dessa consciência.

"Este fazer 'a opressão real ainda mais opressora, acrescentando-lhe a

[102] Expressa a influência de Marx (1999) ao não se colocar do ponto de vista de um observador que se dedica ao estudo da espécie humana dentro de um sistema vivo, mas sim do ponto de vista da própria atividade dos indivíduos – produção – historicamente determinados. Eis, então, o caráter subjetivo que Marx deixa explícito ao conceber a sua teoria começando pelos indivíduos em sua vida imediata, entendendo o individuo como "um conjunto de relações sociais", o indivíduo não funda o social, mas é também expressão sofisticada sua.

consciência da opressão', a que Marx se refere, corresponde à **relação dialética** subjetividade-objetividade [...]" (FREIRE, 1998, p. 38, grifo nosso).

E Freire caracteriza seu discurso no trecho abaixo:

> Se o que caracteriza os oprimidos como 'consciência servil' em relação a consciência do senhor, é fazer-se quase 'coisa" e transformar-se , como salienta Hegel, 'em consciência para o outro', a solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este 'ser para outro' (FREIRE, 1998, p. 36).

Inferimos, então, que em Freire é explícita[103] a referência da dialética hegeliana, presente na obra 'Fenomenologia do Espírito', mais precisamente, no movimento da consciência espírito abstrato para espírito absoluto, historicizando-a, quando aufere a relação consciência/ideologia ao longo de sua obra[104]. Trazendo historicizada a parábola hegeliana senhor-escravo.

Ainda referindo-se à dialética hegeliana[105] como uma inferência teórica para compreensão da consciência dominada, a contradição opressor-oprimido, Freire nos diz o seguinte:

> Valer dizer, pois, que reconhecem-se pela situação concreta de opressão, de que o falso sujeito, o falso "ser para si", é o opressor, não significa ainda sua libertação. Como contradição do opressor, que tem neles a sua verdade, como disse Hegel, somente superam a contradição em que se acham quando o reconhecerem-se oprimidos os engaja na luta por libertar-se (FREIRE, 1998, p. 35).

Aqui se inclui uma questão clara da concepção dialética hegeliana na teorização da ação cultural freireana quando aborda os níveis de consciência, 'o falso ser para si' — o que poderíamos inferir que seria para Hegel 'o ser-aí', como momento de diferenciação, mas não de superação. Ou seja, o primeiro momento da

---

[103] A referência explícita a Hegel pode ser observada na 'Pedagogia do Oprimido' (1998), nas páginas 24, 35, 36, 59, 128. Além de estar presente nas considerações iniciais expressas por Ernani Maria Fiori.

[104] Concordando com Torres (1997b, p. 32): "A grande diferença entre Hegel e Freire será, justamente, a superação da positividade da negação natural hegeliana na Pedagogia do Oprimido". Para Hegel, seria inadmissível pensar que a desumanizacão está sendo devir histórico atual.

[105] No início da obra freireana 'Pedagogia do Oprimido', há referência a Hegel e sua obra 'Fenomenologia do Espírito', no item 'Primeiras Palavras': "O medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe. No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, como diria Hegel" (FREIRE, 1998, p. 24). Aqui está uma das inspirações freireanas para compor sua dialética opressor-oprimido, *um dos princípios básicos* da obra 'Pedagogia do Oprimido'. Sendo que a categoria freireana, *liberdade*, que é o que norteia a análise da relação dialética opressor e oprimido, tem em Hegel importante fundamentação, a liberdade objetiva.

antítese na dialética hegeliana. Momento ao qual Freire explicita sua empiria baseando sua sustentação teórica a partir da (re)leitura da dialética hegeliana.

Mas não é na esquematização banalizada e expressa na tríade tese-antítese-síntese, que podemos entender a sua operacionalidade. Até porque, há quatro movimentos presentes nos três termos citados.

Para Hegel (1997), a passagem do espírito abstrato para o absoluto, comporta os seguintes termos: o ser em si, o ser-aí, o ser-para-si e o ser-em-si-para-si. Mas o que seria o ser em si, para Hegel? Seria a afirmação (tese). Na passagem da afirmação para a negação (antítese), teríamos a transformação do ser em si para o ser-ai. Aqui, então, teríamos o primeiro movimento da antítese, um movimento de reflexão, mas não de superação da sua condição. No segundo momento da antítese, sim, teríamos a passagem do ser-para-si. E então, há a superação do ser em si. A síntese constitui a superação da situação descrita nos momentos anteriores, o que seria, para Hegel, o homem livre. E mesmo Hegel concebendo o ser humano como ser abstrato, é possível perceber que a dialética é concretização.

Mas, voltando a Freire e sua apropriação de relação senhor-escravo de Hegel na dialética opressor-oprimido, podemos perceber, ao ler a obra freireana aqui analisada, que Freire sintetiza as categorias hegelianas. Remete ao ser-para-si, pois é o momento em que revela mudança na consciência do sujeito durante o processo de desvelamento da realidade, uma vez que a tese seja a consciência dominada (o oprimido). A síntese, o novo homem, nem oprimido, nem opressor.

E por não ser o único viés da consciência humana, ou seja, de nos tornarmos a nós próprios objetos dessa consciência, o inverso também é possível e, por isso, Freire prossegue, e nós também, na exposição de sua epistemologia.

Voltemos, então, a nos deter nos passos iniciais da investigação temática proposta por Freire. Os investigadores partem para a coleta de dados sobre a vida do lugar, tendo como participantes também os indivíduos do lugar. Após feita a busca temática significativa e a delimitação da área em que se vai trabalhar, temos a primeira etapa da investigação, que consiste na coleta de dados e, sobretudo, o estabelecimento da aproximação entre o investigador e os outros homens. Nas palavras de Ernani Maria Fiori, este processo se dá ao passo em que:

> [...] a consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis [...] seu

> lugar de encontro necessário é o mundo, [...] as consciências se comunicam-se porque *[são]* comunicantes [...]" (FIORI, 1998, p. 15).

E, contudo, Freire (1998, p. 37, grifo nosso) aponta, referindo-se à investigação dos temas da época, que: "não há como surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em **relação** dialética com outros, seus opostos". Neste momento, temos, então presente, o termo 'relação dialética'. Não abordaremos inicialmente seu significado para Freire, ou seja, o que concebe como 'relação', deixaremos para descortiná-lo ao longo da nossa exposição sobre a sua metodologia para, no final, compormos o conceito. Conceito este que julgamos de extrema importância para a compreensão do método dialético de Freire na educação.

Anteriormente, Freire apontou o problema da consciência dominada não ter captado a situação limite em sua globalidade. Agora, Freire aponta com clareza o porquê (1998, p. 96):

> A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão critica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso.

Mas Freire (1998, p. 97) adverte:

> Na medida, porém, em que na captação do todo que se oferece à compreensão dos homens, estes se lhes apresenta como algo espesso que os envolve e que não chegam a vislumbrar, se faz indispensável que a sua busca se realize através da abstração.

Karl Marx, no item 'Método da Economia Política', na sua obra 'Para uma Crítica da Economia Política', ao sintetizar o método adotado pelos primeiros autores (século VII) que lançaram as bases da Economia Política, expressa claramente o que Freire nos apontou acima:

> Parece correto começar pelo real e o concreto, pelo que se supõe efetivo; por exemplo, na economia, partir da população, que constitui a base e o sujeito do ato social da produção no seu conjunto. **Contudo, a um exame mais atento, tal revela-se falso**. A população é uma abstração quando, por exemplo, deixamos de lado as classes de que se compõe. Por sua vez, estas classes serão uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que se baseiam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes últimos supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por

> exemplo, não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem os preços, etc. (MARX, 1999, p. 37, grifo nosso).

Mas nos deteremos a continuar o exame atento ao prosseguimento dos passos da investigação temática para Freire.

Seguindo nosso exame ao prosseguimento dos passos da investigação temática para Freire, os sujeitos investigadores vão realizando a ‘codificação ao vivo’, visualizando a área na totalidade e a cisão desta na análise das dimensões parciais. Movimento este que podemos compreender como destituição progressiva do todo em mônadas simples, o abstrato. Um movimento que não é apenas individual do investigador, e sim relação dialética educando-educador e educador-educando.

O primeiro processo de descodificação da ‘codificação’ viva é mediatizado pela conversa informal com os moradores do lugar, ou seja, os agentes produtores dessa área, chamados por Freire de voluntários auxiliares no processo de investigação. Neste momento de busca da palavra geradora que descortinará a geração de novas palavras, salienta-se:

> A única dimensão que se supõem devam ter os investigadores, neste marco que se movem, que se espera se faça comum aos homens cuja temática se busca investigar, que é a percepção critica de sua realidade, que implica um **método correto** de aproximação do concreto para desvelá-lo. E isto não se impõe (FREIRE, 1998, p. 104, grifo nosso).

O segundo momento do processo de descodificação ocorre nas reuniões de avaliação — os investigadores e os auxiliares da investigação, vão descodificando a realidade recém-presentificada — ‘re-admiram’ sua admiração anterior no relato da ‘ad-miração’ com os demais. Ou seja, afastam-se, ganham distância para poder ver a sua situação vivida. Desta forma, descodificar é a análise que comporta as etapas: reflexo, reflexão e superação.

Aqui, podemos perceber como processa o movimento do pensamento na elaboração do conhecimento, iniciando seu percurso rumo ao conhecimento na epistemologia freireana.

E então, novamente aproximamos o pensamento dialético de Marx e Freire.

Vejamos, pois, o movimento que Marx (1999), ao argumentar como necessário, correto, seguinte ao começar pelo real e concreto, supondo efetivo, é uma abstração. Infere que se processássemos nesta via, teríamos uma visão

caótica do conjunto analisado. Mas por uma **análise** (termo conservado da citação original) precisa, passaríamos do concreto pensando a representações, a abstrações progressivamente mais simples.

Assim, é preciso, tanto para Freire quanto para Marx, abstrair "dimensões significativas de sua realidade, cuja **análise** crítica lhes possibilite **reconhecer** a interação de suas partes" (FREIRE, 1998, p. 96, grifo nosso). Interação esta que é fundamental para a compreensão crítica da totalidade em que os homens se encontram. Ou seja, não basta captá-la em pedaços, pois sem reconhecer a interação presente nesta mesma totalidade, não será possível conhecê-la. Deste modo, está expresso aqui o processo que, quando da **análise** de uma situação concreta 'codificada'[106], onde se verifica o movimento dialético de ida e volta do pensar — do abstrato ao concreto. Mas o que significa **'analisar'** para Freire? Outro conceito imprescindível para a compreensão da sua epistemologia, para além de conceituarmos aqui, iremos também descortinando ao longo do texto.

Para Freire, é no processo de descodificação que se dá o explicitamento da 'consciência real' da objetividade, através da exteriorização da sua temática.

> Como a descodificação é, no fundo um ato **cognoscente**, realizado pelos 'sujeitos descodificadores', e como este ato recai sobre a representação de uma situação concreta, abarca igualmente o ato anterior com o qual os mesmos indivíduos haviam **apreendido** a mesma realidade, agora representada na codificação (FREIRE, 1998, p. 110, grifo nosso).

Neste momento, aproximamos novamente o pensamento Freire e Marx, centremos na interpolação entre ambos os pensamentos teóricos.

Para Marx, a visão de totalidade, feições e situações da realidade — o cognoscível, o concreto — aparecem em dois momentos distintos na elaboração do pensamento (concreto pensado e concreto). Primeiramente, ele aparece como ponto de partida da intuição e representação, o momento em que a "representação plena é volatilizada numa determinação abstrata" (MARX, 1999, p. 39). Em outras palavras, é apenas um meio para o conhecimento, ou seja, a representação mental.

> [...] não é de modo nenhum, porém, produto do conceito que pensa e se gera a si próprio e que atua fora e acima da intuição e da representação;

[106] Na obra de Freire, significa representação (canal visual, táctil, auditivo ou pela simultaneidade de canais) de uma situação existencial com algum de seus elementos constitutivos.

> pelo contrario, é um produto do trabalho da elaboração, que transforma a intuição e a representação em conceitos (MARX, 1999, p. 39).

No outro momento, o concreto é o objetivo e também o resultado do conhecimento, que se realiza como movimento permanente em busca de uma compreensão cada vez mais completa (concreta) da realidade. O concreto deixa, assim, de ser a simples imagem da intuição, mas o conceito da coisa é o resultado, a coisa reconstruída pelo pensamento. Nas palavras de Marx (1999, p. 39):

> O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação.

O que significa dizer que, se o processo formação do concreto se desse apenas no caminho de elevar-se do abstrato ao concreto, a filosofia clássica e tradicional teria razão. Marx (1999) complementa seu pensamento:

> A **consciência filosófica** e assim feita que o pensamento conceptivo é para ela o homem real; o real se torna assim o mundo concebido [...]. É assim que o movimento das categorias tem por resultado o mundo. É justo, mas é apenas uma simples tautologia – na medida que a totalidade pensada ou representação intelectual do concreto, é o produto do pensamento e da representação. Mas ela não é absolutamente o produto do conceito que se engendraria ele próprio, que pensaria fora e acima da percepção: ela é produto da elaboração dos conceitos a partir da percepção e intuição (MARX, 1999, p. 40, grifo nosso).

Mas é apenas uma simples tautologia como nos infere o materialismo dialético marxista, em contraposição ao materialismo metafísico acima e, desta forma, contrasta também com a postura idealista de Hegel.

Na argumentação anterior, pudemos compreender a influência de Marx na construção da teoria do conhecimento freireano. Isto, materializando-se quando Freire aponta a elaboração do conhecimento e abarca os dois momentos descritos por Marx, o concreto pensado e o concreto.

Voltemos novamente às etapas de investigação temática freireanas. É a partir da percepção inicial destes núcleos de contradições, no segundo momento do processo de descodificação mencionado anteriormente, está incluída a principal da sociedade (unidade epocal maior), onde é papel do investigador estudar em que nível de percepção delas se encontram os indivíduos da área, ou seja, resgatar seus

mundos[107] e compreender o significado atribuído a estes. Dessa forma, é preciso entender as contradições para além das ‘situações-limites’ (realidades concretas), ou seja, são elementos estruturais que condicionam e constituem as próprias situações limites, portanto, identificá-las envolvem temas e apontam tarefas. E daí a importância enfatizada por Freire (1998) de que a preocupação básica dos investigadores deva situar-se no conhecimento da ‘consciência real’[108] e da ‘consciência máxima possível’.

Freire destaca, então, que é preciso analisar, interpretar e problematizar os pronunciamentos dos sujeitos educandos sobre sua situação, que não dizem respeito somente a considerações de expressões particulares, mas sim são representativos do meio sócio-cultural que os sujeitos predominantemente mantêm relações. Representando uma situação vivida, cuja apreensão revela seus padrões de interação sócio-cultural.

As mediações/objetos cognoscíveis e as codificações são elaboradas decorrentes do momento investigativo referido. E a escolha de sua organização deve ser uma espécie de ‘leque temático’ onde seus elementos constituintes encontrem-se na composição da totalidade, ou seja, para que na incidência da percepção das relações dialéticas que existem entre o que representam e seus contrários, surjam novos temas.

É na descodificação que ocorre a formação do novo conhecimento, ou seja, aqui estamos nos referido à formação de conceitos. Visto que o processo referido se dá na cisão da ‘codificação’ da totalidade representada, em que os indivíduos **apreendem** as contradições das situações existenciais concretas, e realizam a re-totalização da situação cindida.

Até porque, dentro das premissas que delineiam este cognescer, ele é conhecimento do conhecimento anterior e reconhecimento da situação existencial presente. Ou seja, um dos pressupostos da dialética marxista, a nova percepção, e novo conhecimento, através das relações se apresentam em novo ângulo. Um processo infinito.

---

[107] Referimos a categoria mundo-da-vida na perspectiva husserliana, enquanto mundo histórico-político cultural de cada um de nós.

[108] Expressões referentes à consciência de classe, cunhadas pelo sociólogo marxista Lucien Goldman, significando soluções praticáveis despercebidas ou efetivamente realizadas e soluções praticáveis despercebidas (o inédito viável para Freire), respectivamente.

> A *nova percepção* e o *novo conhecimento*, cuja formação começa nesta etapa de investigação, se prolongam sistematicamente, na implantação do plano educativo, transformando o "inédito viável" na "ação editanda", com a superação da **'consciência real' pela 'consciência máxima possível'**. (FREIRE, 1998, p. 110, grifo nosso).

No que tange aos movimentos do pensamento, realizados durante o processo de 'descodificação', temos a seguinte definição: "[...] implica uma ida das partes ao todo e uma volta destes às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito" (FREIRE, 1998, p. 97). O que significa, nas palavras de Marx (1999, p. 38), "uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações".

Isto quer dizer que, neste ponto, Freire admite o mesmo que já referenciamos anteriormente quanto aos caminhos do pensamento na construção do concreto em Marx.

Mas, continuemos as premissas da dialética contidas nas etapas da investigação temática freireana.

Freire (1998) descreve a captação do investigador quanto às contradições primárias e secundárias presentes na realidade sendo desvelada: "Quanto mais cindem o todo e re-totalizam na re-admiração que fazem de sua ad-miração, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área" (FREIRE, 1998, p. 106).

E aqui está presente um dos princípios da dialética marxista, apreender as conexões e o movimento e, portanto, adentrando na **análise** em níveis mais profundos do que a simples coexistência observada, o que implica admitirmos que parte-se de determinações simples a mais complexas. Cindir o todo em parcialidades para voltar a este como totalidade, é melhor conhecê-lo.

E por isso Freire aponta, como mais que exigência, que as codificações sejam 'inclusivas': "A descodificação das primeiras terá uma iluminação explicativamente dialética na descodificação das segundas" (FREIRE, 1998, p. 110). Ou seja, somente assim poderemos determinar contradição primária da secundária, para Freire, na totalidade em constante devir.

Aqui se faz presente mais uma característica do método dialético marxista, o núcleo relacional e a determinação enquanto característica intrínseca do seu método dialético — a determinação. Invocando novamente a aproximação com Marx na sua obra referida neste estudo, podemos compreender, através do que ele entender

como concreto, a unidade na diversidade, para a economia, o modo social de produção, os conceitos acima expressos. Os quais estão materializados na referência a seguir:

> A conclusão a que chegamos não é de que a produção, a distribuição, a troca e consumo são idênticos; concluímos sim, que cada um deles é um elemento de um todo, e que representam diversidade no seio da unidade. Visto que se determina contraditoriamente a si própria, a produção predomina não apenas no setor sobre o setor produtivo, mas também sobre os demais elementos; é a partir dela que o processo sempre se reinicia [...]. Sem dúvida que a produção em sentido estrito é também determinada pelos outros elementos (MARX, 1999, p. 36).

E, portanto, voltando à investigação temática, observaremos que Freire impõe como mais que exigência no preparo das codificações, termos noção de sistema como um todo orgânico é imperativo:

> [...] é mais que uma exigência se impõem na preparação das codificações – é que elas representem contradições com um máximo de “inclusividade” de outras [...]. Que sejam codificações com um máximo de “inclusividade” de outras, que constituem o **sistema** de contradições da área em estudo. (FREIRE, 1998, p. 110, grifo nosso)

Terminada a elaboração das codificações, inauguram-se os diálogos decodificadores nos círculos de investigação temática. Estes são registrados e, durante o tratamento dos dados, ou seja, da análise dos registros das discussões, tanto investigadores quanto homens do povo, são sujeitos da pesquisa, ora retificando, ora ratificando a interpretação dos achados da investigação.

Quando os investigadores, terminadas as decodificações nos círculos, dão começo ao estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados, os **temas geradores***,* ou seja, o processo de construção enquanto possibilidade de avanço da criticidade pelo sujeito educando*.* Nas palavras do autor: “[...] algo que chegamos através, não só da experiência concreta, mas também da reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras” (FREIRE, 1998, p. 88).

E, por isso, jamais poderão ser esquematizados de forma independentes da totalidade da programática. Pois cada redução temática é uma totalidade em si, mas também parcialidade interativa da totalidade programática. Podendo aparecer, também, temas não sugeridos pelo povo, mas compreendidos como necessários

para o investigador.

Neste ponto do presente item, acontece o momento no qual é oportuno estabelecermos ligações entre os termos ‘relação’ e ‘análise’ para Freire. Onde ressaltamos que o termo relação aparece, por vezes, na teoria freireana sob o nome ‘interação’.

Isto se dá pelo fato de que este termo admite o significado — influência mútua — ao encontrar no texto freireano sucedido da palavra dialética, apresenta-se então como outra característica do método dialético, a luta dos opostos.

Em uma leitura atenta das referências freireanas trazidas ao longo do corpo textual, percebemos que estes termos são evocados durante a menção do processo de descodificação como operações do pensamento. Operações essas que aprendemos a estabelecer no processo de transição entre objetos de nossa própria consciência para sujeitos de nossa consciência. E, portanto, é o que nos permite elaborar conceitos, teorias... Descodificar para além de apreender, é conhecer.

Desta forma, podemos inferir que, para Freire, a operação do pensamento ‘analisar’ significa determinar progressivamente relações mônadas/totalidade. Ou, de outro modo, quando realizamos essa operação, estamos partindo para a elaboração do conhecimento, ou seja, o novo conhecimento.

Assim, entende-se por ‘relações’ o modo como as situações da realidade exterior ao pensamento que objetiva conhecê-las e que propriamente compõem também o objeto cognoscível, sua disposição e composição, no espaço e no tempo. O que, todavia, considerando um sistema de conjunto dado, vem a ser a disposição sincrônica e diacrônica dos objetos, posição espacial e sucessão de cada um com respeito aos demais e do todo que, ao serem relacionados, estes constituirão.

Podemos observar mais claramente o conceito de ‘relação’ na passagem deste trecho:

> Não está em causa a posição que as relações econômicas ocupam historicamente na sucessão das diferentes formas de sociedade; nem tampouco a sua ordem de sucessão ‘na idéia de Proudhon (uma representação nebulosa do movimento histórico). O que nos interessa é a sua estruturação no interior da moderna sociedade burguesa (MARX, 1999, p. 53).

Deste modo, é na ‘operação de relacionamento’[109], ou a análise, que o pensamento visualiza as situações da realidade considerada. Analisar, então, não é apenas decompor o todo em suas partes, e sim totalizar elementos num sistema integrado de relações, é em função do todo que os elementos se **determinam** mutuamente, como está expresso na referência marxista supracitada que trouxemos para o corpo do texto. E, desta forma, para alcançarmos esse ‘relacionamento’, haveremos de descobrir os elos que tornarão possível a integração que visamos.

Em outras palavras, é na relação com o todo que as partes antes abstraídas formam um sistema de conjunto, modificando sua individualidade anterior, transformando em nova individualidade. Individualidade esta que só existe no todo e em função deste. E que corresponde, na banalizada tríade dialética, ao movimento de negação da negação, momento em que ocorre a diferenciação entre diferentes e idênticos.

Em suma, os conceitos ‘relação’ e ‘análise’ são termos frequentes na escritura freireana. Ambos são intrínsecos ao ato de conhecer a realidade para o materialismo histórico-dialético.

Aproximando-nos do final, conceituamos que Freire parte das premissas expressas no método dialético marxista, ao trazer para o seio de sua teoria conceitos que conferem à sua epistemologia, premissas e pressupostos já expressos por Marx. Embora a obra ‘Para a Crítica da Economia Política’ constitua um esboço não intencional do autor de constituir uma teoria do conhecimento, o modo como procede sua explicação de como chegou à conclusão nos permite inferir esse status.

Freire, partindo do método elaborado por Marx, o conhecimento a que este chega, a síntese, o concreto... Educar é conscientizar-se, para além do desvelar a contradição da desumanizarão, pois, “se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e comunicação” (FREIRE, 1998, p. 101).

Para Freire, aprende-se partindo do abstrato — todo — para a representação mental desordenada da situação existência pela percepção e

---

[109] Termo referido na obra de Caio Prado Junior (2001), ‘Teoria Marxista do Conhecimento e Método Dialético Materialista’, um dos comentadores de Marx, que ajuda-nos compreender a densidade de sua obra.

intuição. Cindir o todo em partes cada vez menores (ação/tese), materializando no processo de codificação, sempre relacionadas à totalidade, sendo que no estabelecimento de relações através da análise crítica, durante o processo de descodificação (antítese e seus momentos), no caminho de volta das partes ao todo e do todo às partes, elaboramos então o novo conhecimento (síntese). Então, aprendemos quando somos capazes de analisar criticamente a realidade, por isso Freire elaborou a ‘Pedagogia do Oprimido’, alegando que não existe um pensar verdadeiro nos homens.

Considerando o acima exposto, a dialética materialista é parte constituinte nuclear da epistemologia freireana, uma vez que parte do método dialético a crítica que Freire faz à concepção de elaboração do conhecimento pela qual a ‘educação’ julga vigente, alegando que o caminho é o inverso. Ou seja, reiteramos com a epígrafe inicial: “Toda a ação cultural [...] tem sua teoria, que determinando seus fins, delimita seus métodos” (FREIRE, 1998, p. 104).

Foram necessárias algumas páginas para defendermos a não banalização de uma concepção de diálogo apenas com ênfase na dimensão comunicativa, mas também como teoria do conhecimento, forma e conteúdo de identificação das situações de opressão, de negação do ser mais, para além, que vislumbre a possibilidade de inserção do oprimido no seu próprio processo de libertação.

Por último, pensamos que, desta forma, Freire sabia o que queria expressar quando, na ‘Pedagogia do Oprimido’ denominou o tópico: ‘A Dialogicidade, Essência da Educação como Prática da Liberdade’. Tendo sua essência fugindo da concepção metafísica, significa que a noção de verdade se integra na realidade exterior ao pensamento, e que a dialogicidade, enquanto processo de construção do conhecimento, tem seu núcleo centrado no método dialético materialista.

5.3.1.1 Arranjos da Percussão Contra-Hegemônica

Neste item, veremos as constitutivas (os arranjos) da ação cultural contra-hegemônica, que são: o trabalho coletivo (co-laboração); união: a formação da consciência de classe; a organização como pressuposto de aprendizagem; e superação da cultura hegemônica.

5.3.3.1.1 O Trabalho Coletivo (Co-laboração)

A pedagogia defendida por Freire, na teoria da ação dialógica, é a pedagogia da comunicação. Mas, o que se entende por comunicação? Considerando a obra de Freire e as influências teóricas na construção conceitual da comunicação, perceberemos que Jarspers tem notável importância no seu conceito de comunicação. Ou seja: “[...] esse diálogo, como exigência radical da revolução, responde outra exigência radical – a dos homens como seres que não podem realizar-se fora da comunicação, pois que são comunicação” (FREIRE, 1998, p. 125). Mas as possibilidades históricas, que condicionaram nosso desenvolvimento comunicativo, contrariam tal premissa. Torna-se imperativo, então:

> [...] encaminharemos o nosso agir educativo no sentido de consciência do grupo e não no dá ênfase exclusiva do indivíduo. Sentido grupal que nos é lamentavelmente ausente. As condições histórico-culturais em que nos formamos [...] nos levaram a esta posição individualista. Impossibilitaram a criação do homem solidarista, só recentemente emergindo das novas condições culturais em que vivemos, mas indeciso nessa solidariedade e necessitando por isso mesmo, de educação fortemente endereçada neste sentido. De educação que deve desvestir-se de todo o ranço, de todo o estímulo a esta culturológica marca individualista. Que dinamize, ao contrário, o espírito comunitário (FREIRE, 1959, p. 92).

Em ‘Cartas a Guiné Bissau’, Freire (1978) aponta a necessidade dessa tarefa concreta, ou seja, que deve ser feita à base da ajuda mútua, em contraponto a uma atividade intelectual capaz de promovê-los individualmente.

É condição prévia ao diálogo a co-laboração. Trabalhar junto não é trabalhar ‘a partir de’, e sim com os homens, na perspectiva freireana é ‘con-viver’, é conhecer os outros. Nas palavras de Freire (apud VANNUCCHI; SANTOS; FREIRE, 2003), durante uma de suas conferências: “[...] é quando a gente começa a ver que o relógio não é mais importante que o diálogo com o outro”. Pois, afinal “falar é existir de modo absoluto para o outro” (FANON, 2001, p. 21).

Os sujeitos se encontram para transformar o mundo em co-laboração, ou seja, a conquista também está implícita na teoria da ação dialógica, mas não se trata de conquistar 'homens' e sim o mundo, para o ser mais de todos os homens. Infere-se, então, que nessa teoria da ação não é “possível falar nem em ator, no singular,

nem atores, no plural, mas atores em intersubjetidade, em intercomunicação" (FREIRE, 1998, p. 125).

Exige uma comunicação recíproca entre as diferentes partes de um todo, tendo a realidade como totalidade. No desafio da realidade problematizada, no processo de desvelamento é que ocorre a adesão, no processo de confiança em si mesmo e nas lideranças. Aqui, então, não é possível apresentar a realidade de forma focalista, e sim na totalidade. O que é preciso estar claro que, ao ousar falarmos em diálogo, é imperativo que a totalidade não seja a soma das partes, e não estamos nos referindo apenas à dimensão investigativa da realidade, mas inclusive da necessidade de entendermos essa totalidade vinculada à totalidade do sujeito que participa da ação cultural dialógica. Ou seja, conforme diz Buber (2001, p. 180), "essa totalidade deve ser entendida como uma concentração em todo o seu ser".

A adesão[110] a um projeto de sociedade comum exige comunhão. Não é o eu nem o tu, mas sim o nós-vós[111]. Para acontecer o diálogo, é necessário que ocorra a presentificação do outro. É imperativo aos lideres revolucionários e ao povo a prática da educação co-intencional, "não só para desvelá-la" — e, portanto, conhecê-la de maneira crítica —, mas para recriar este conhecimento (FREIRE, 1979a, p. 44). É a comunhão, o motor da co-laboração.

A comunhão[112] é imperativa que transite em todos os momentos da ação revolucionária. Nesta concepção de ação, a teoria tem que deixar de ser teoria para

---

[110] Tanto a palavra adesão quanto aderência são formadas a partir do verbo latino '*adhaerere*', significando aderir. Adesão provém de '*adhaesione*', significando aquilo que se 'fixou'. Já aderência provém de '*adhaerentia*' que significa 'ficar aderente' ou 'parar, não avançar' (CUNHA, 1986. p. 38). Desta forma, percebe-se que Freire foi fiel ao significado etimológico, pois aderência se dá na perspectiva da ação antidialógica, ou seja, aderência à figura do opressor, enquanto que a adesão significa adesão a uma causa, na ótica da ação dialógica.

[111] Apesar da influência buberiana no pensamento freireano, sua concepção de dialogo diverge, pois, para Buber, este independe das posições políticas de quem está nos polos.

[112] A palavra 'comunhão' se apresenta como um conceito que está em permanência-mudança ao longo da obra freireana. Em 'Educação como Prática da Liberdade', o vocábulo 'comunhão' não aparece explícito, e sim em referência ao criador, denotando a influência do personalismo de Emmanuel Mounier. Já em 'Pedagogia do Oprimido', Freire (1998, p. 34) diz: "[...] já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas que os homens se libertam em comunhão. Com isto, não queremos diminuir o valor e a importância da liderança revolucionária. Pelo contrário, estamos enfatizando esta importância e este valor". E, por fim, na 'Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido', onde Freire (2003, p. 195) afirma: "[...] uma fala que se legitimava noutra cultura em que a comunhão não era de homens e de mulheres e de deuses ancestrais mas também a comunhão com diversas expressões de vida. O universo da comunhão abrangia as árvores, os bichos, a terra mesma, os rios, os mares. A vida em plenitude". Alguns teóricos apontam para três concepções distintas, o que não compartilhamos. Não compreendemos a visão de transição da segunda para a terceira concepção. Visto que, entendemos

ser constituinte da relação existenciada da liderança com o povo. Elucidada por Freire, em ‘Pedagogia do Oprimido’ (1998, p. 169), através de um depoimento de Che Guevara: “A comunhão com o povo deixou de ser teoria para converter-se em parte definitiva de nosso ser [...]”.

Apontam, no fundo, a comunhão de viver com o oprimido, com a certeza que terão muito a ensinar com humildade e não por tática, “apreendendo o renascer como um `intelectual-ficando-novo'“ (FREIRE, 1985b, p. 68). Em outras palavras, o 'suicídio de classe' que Freire (1978) aponta reivindicado por Amilcar Cabral, em ‘Cartas à Guiné Bissau’.

5.3.3.1.2 União: a formação da consciência de classe

Ao oposto da conquista, a união se constrói enquanto práxis. Já na ação antidialógica, a unidade é constituída das lideranças dominantes onde, para conservar sua unidade, é preciso dividir as massas. A dialógica inautêntica encontra sua unidade na relação entre as massas consigo e com elas mesmas (FREIRE, 1998).

Uma consideração importante é pensar que o conceito de união, enquanto categoria de análise de Freire na teoria da ação dialógica, remete também à questão: todo o oprimido é um ser dual, dividido, que tendo na união — o diálogo — pode intencionar a ver o opressor introjetado em si e, assim, recuperar a sua vocação ontológica de ser sujeito no mundo. Ou seja, a passagem do ser-em-si para o ser-para-si e isso, para Freire, só é possível na união com os outros e sua religação consigo mesmo, através da desmisticação da realidade, “quando captada na dialeticidade infra e a supraestrutura” (FREIRE, 1998, p. 174).

Em outras palavras, uma realidade autenticamente comprometida se dá quando é captada na relação dialética, entre a infraestrutura econômica e a

---

a terceira acepção do termo como dotada de significado de 'comungar' com outra cultura que seja diferente do mundo ocidental.

supraestrutura ideológica[113], pois a consciência da situação de oprimido não é consciência de classe.

Lukács (1974) lança uma importante argumentação ao inferir sobre a situação de classe da burguesia e sua consciência de classe, diferindo dinâmica como a que opera esta relação na classe operária. A situação de classe burguesa, no processo de produção, leva ao desenvolvimento de consciência de classe que é refém da ótica do modo de produção. Visto que as contradições do modo capitalista caracterizam-se na consciência de classe burguesa como contradições dialéticas. Restando à classe burguesa manifestar sua projeção de consciência de classe, pôr em ação — teórica, prática e ideologicamente — a eliminação da consciência social do fato da luta de classes. O que corrobora com a premissa de Freire (1998, p. 183), quando ele diz que: “O opressor elabora sua teoria de ação necessariamente sem o povo, pois é contra ele”.

Para a união, a virtude da tolerância é imperativa entre os diferentes, como exercício que resulte na união entre ambos, para enfrentar de forma intransigente o antagônico. Já dizia Gramsci (2001) que só se pode ser intolerante na ação se na discussão se foi tolerante. Ou seja, todos precisam estar convencidos que de que aquela é a verdade e que é preciso realizá-la.

Se trouxermos para a realidade da educação brasileira a questão da união como imperativa à ação cultural dialógica e as premissas expressas acima, podemos nos interrogar: Por que apostamos em nossas investigações na via proximal ao encontro das escolas, das comunidades... Através do termo 'parceria' e não pelo conceito de 'união' freireano?

[113] Segundo Lukács (1974, p. 5): “Estabelecendo-se a relação com a totalidade concreta, de onde saem as determinações dialéticas, supera a mera descrição e alcança a categoria da possibilidade objetiva. E relacionando-se a consciência à totalidade da sociedade, descobrem-se os pensamentos e sentimentos que os homens teriam tido, em uma situação vital determinada, se tivessem sido capazes de perceber perfeitamente essa situação e os interesses, de toda a sociedade. Descobrem-se, pois, os pensamentos, etc., que são conformes à sua situação objetiva”.

5.3.3.1.3 A Organização como Pressuposto de Aprendizagem

A ‘organização das massas’, enquanto constituinte da ação cultural contra-hegemônica, é um termo e uma prática fugaz no campo educacional hoje. A supressão deste pressuposto, ao referir-nos à obra freireana, ao nosso ver, retira a potência revolucionária do pensamento, do legado freireano. Continua potência, mas perde o caráter revolucionário. Pensamos que é o que vem ocorrendo na atualidade. E, por isso, é preciso relembrar algumas premissas dessa ‘categoria’.

Na perspectiva freireana, a organização, indissociada do elementar que é a mobilização prévia das massas, é composta por são processos educacionais. Paulo Freire fez essa defesa ao longo de sua obra. Advogação essa que ganhou até status de item distinto e intitulado separadamente do resto no corpo dos escritos, exemplo que pode ser encontrado tanto na Pedagogia do Oprimido, quanto no seu livro ‘falado’ com Miles Horton.

Na própria Pedagogia do Oprimido, Freire (1998) já faz referência à importância de aprender/ensinar com a organização e durante a mesma. Volta a discutir especialmente essa questão com Myles Horton no final dos anos 1980. E contrapondo a visão deste, que arguiu que há diferença entre educação e organização, defende a visão que expressou nos seus escritos dos anos 1970, a sua indissociabilidade.

Em Freire e Myles (2009, p. 127-128), então, encontramos a defesa freireana novamente da compreensão da educação “como algo que realmente é superestrutura e reproduz a ideologia dominante”, mas que, na verdade, “até a educação no interior do subsistema educação não é exclusivamente o reprodutor da ideologia dominante” e, por isso, educação é algo indispensável à ‘organização’. Pois, na intenção, a ação cultural contra-hegemônica, “é impossível organizar sem educar e sem ser educado pelo próprio processo de organizar” (FREIRE; MYLES, 2009, p. 130). No entanto, também é possível educar mobilizando e organizando as massas, bancariamente, manipulando-as.

Por isto, a alerta freireana que a organização das massas exige dirigir sem impor pela via do consentimento. Obter o consentimento, para Freire (1998), significa convencer a classe sobre sua capacidade pedagógica de dirigir a sociedade.

O vocábulo convencer está presente em toda obra freireana e foi utilizado com frequência pelo autor associado ao termo ‘converter’, quando refere-se às características da ação cultural dialógica, independente do âmbito em que as práticas educativas ocorram. “Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho que convencer os alunos de meu sonho, mas não conquistá-los para meus planos pessoais. Mesmo que os alunos tenham o direito de ter sonhos mais, reacionários, capitalistas ou autoritários” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 97). Ao contrário da posição sectária, a ação cultural dialógica “tenta convencer e converter, e não esmagar seu oponente” (FREIRE, 2007, p. 58).

Enquanto na teoria antidialógica a organização exercida pela manipulação tem a intenção de organizar as elites dominadoras, na ação cultural dialógica o testemunho é condição imperativa à organização com as massas populares. Ora, sem organização consciente e desejada não há espaço para a utopia de uma nova sociedade.

O **testemunho** no lugar da manipulação, ou seja, refere-se às atitudes, o agir da liderança, que atua em consonância com suas reais intenções expostas e sentidas pelas massas em comunhão. Um agir que possibilite confiança, é o estímulo à realização da organização. Assim, bem como ao risco de enfrentamento da situação concreta. Testemunho é também ação, no sentido que visa, através de sua argumentação, defender sua visão de mundo e convencer.

Organizar implica em desvelar a realidade, inclusive a situação de si. Problematizar a realidade envolve o apreender e aprender considerando o método dialético do conhecimento freireano. E, por isso: “O testemunho, na teoria dialógica da ação, é uma das conotações principais do caráter cultural e pedagógico da revolução” (FREIRE, 1998, p. 176). Talvez, o maior legado que Paulo Freire tenha nos deixado.

Freire (1998) identifica alguns elementos no testemunho que não variam historicamente:

> 1. a coerência entre a palavra e o ato de quem testemunha;
> 2. a ousadia de quem testemunha (o risco de enfrentar a existência);
> 3. a radicalização leva à quem se dá o testemunho também à ação;
> 4. a valentia de amar – a transformação do mundo;
> 5. a crença nas massas populares e que seu testemunho ultrapasse a estas, visto a totalidade que se encontram em relação dialética a as classes dominantes, afete as últimas também (FREIRE, 1998, p. 102).

O que pode variar, de acordo com as mudanças que a sociedade sofre, é o modo de testemunhar, já que o testemunho constitui a ação revolucionária. E para se determinar o modo de testemunho, se faz necessário que se conheça de forma aprofundada o momento histórico vivido, a visão que as massas têm deste, a identificação de suas percepções quanto às contradições principais (FREIRE, 1998).

De acordo com Freire (2002a, p. 58) ,que “tudo deva ser feito para que os alfabetizandos se assumam como ‘classe para si’. A consciência crítica dos oprimidos significa, pois, a consciência de si, enquanto classe para si”.

A organização aliada à ação revolucionária perpassa todas as características da ação cultural dialógica, que tem a dialogicidade enquanto epistemologia ética da regência da contra-hegemonia, envolvendo a formação de lideranças, que envolve disciplina, ordem, decisão, objetivos e tarefas, distintas das propostas antidialógicas. O que seria o mesmo que dizer que a perspectiva freireana postula a ‘organização’ enquanto meio para a luta e a aprendizagem para a ação cultural revolucionária, pois a elaboração da consciência crítica do oprimido só pode ser forjada dentro da própria organização popular.

5.3.3.1.4 Superação da Cultura Hegemônica

A sistematização freireana, enquanto síntese cultural, compreende as indagações fundamentais ao processo dialógico que, na sua compreensão, evidenciou certas categorias objetivas que não aludem qualquer forma de dominação cultural e que possibilitam o engajamento do povo na própria libertação. Categorias objetivas que têm como essência a própria cultura como preservadora das próprias estruturas culturais, enquanto acontece a síntese entre as ações dos lideres revolucionários e do povo, que não dicotomiza o “senso comum do senso filosófico, na expressão de Gramsci“ (FREIRE; SHOR, 1986b, p. 131). E sim busca transformação do senso comum em bom senso.

A ação cultural dialógica tem como pressupostos as premissas delineadas ao longo deste item, constituindo-se uma teoria sistematizada intencionalizada e objetivando incindir na e sobre a estrutura social, afim de decodificá-la, de transformá-la.

Ao oposto da ação antidialógica, para ser autêntica, é preciso ser práxis. Exige testemunho, exige investigação e exige ação permanente de questionamento sobre o agir humano e a sociedade em que vivemos.

Nenhuma das caracteristicas acima abordadas referentes à ação cultural diálogica obedecem uma ordem linear estanque de vir a ser no mundo, pelo contrário, entrelaçam-se em todos os momentos e são imperativas à mesma.

Não é possível falar em síntese cultural sem falar em co-laboração, sem união, sem organização. A síntese proposta por Freire é resultante de todo esse *quefazer* humano, é, sobretudo, possibilidade criada e re-criada pelo caminho escolhido durante o *quefazer*, as formas como delinou-se o processo.

Mas, considerando “que toda revolução, se autêntica tem que ser também revolução cultural” (FREIRE, 1998, p. 180), a síntese cultural serve também à organização das massas populares. Pois, como diz o próprio autor: “A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca” (FREIRE, 1998, p. 34).

A educação como prática da liberdade, no sentido de ser 'duração' bergonsiano[114], é contínua e não se reduz a um espaço, a uma fração de tempo cartesiano. Somos 'duração' como realidade e condição de realidade, de ser a permanência da mudança.

A síntese cultural é, de forma indissociável, investigação temática e da ação como síntese. Na investigação dos 'temas geradores' é que se instaura o momento da ação como síntese. Ou seja, é no conhecimento da totalidade da estrutrutura de pensamento das massas que as lideranças construirão o conteúdo programático para a construção do processo da ação como síntese cultural.

As lideranças autênticas revolucionárias, desde o momento que se aproximam com as massas como sujeitos intencionados de realizar a ação de síntese cultural, ou seja, ao oposto da invasão cultural, Freire (1998, p. 180) afirma: “[...] ainda que cheguem de 'outro mundo', chegam para conhecê-lo com o povo e não para 'ensinar' ou transmitir, ou entregar nada ao povo”.

Nem um *quefazer* do povo, nem um *quefaze*r das lideranças. A solução, segundo Freire (1998), está na síntese. Ou seja, no processo que permite superar

[114] “A duração é o próprio estado da realidade” (BERGSON, 2006, p. 243).

as contradições entre as visões das lideranças e das massas populares, sem negar a visão de uma em projeção da outra, mas realizar a 'síntese'.

Em outras palavras, exige a construção de uma forma de agir conjunta que permita às massas saber o porquê e como a ideologia da práxis capitalista as influencia e, porque não, também as constitui em parte, lhes permite lançar um olhar sob a realidade de maneira que produz um conhecimento falso de si proprio e, por conseguinte, da realidade.

Realizar síntese não significa apenas trazer a complementaridade entre ambas as visões, mas sim a emergência do novo e a superação da forma do pensar, é fazer frente a uma cultura que mantém a estrutura na qual se formaram as visões ideologizantes.

Sendo imperativo fundamental a ação dialógica — a investigação da temática significativa do povo e a ação de síntese, cuja desconsideração nega qualquer aproximação de realização de uma prática educativa que se reivindique freireana.

OS SONS DA BATIDA DO TAMBOR

6 A REINVENÇÃO OU INVENÇÃO DO LEGADO FREIREANO NAS ONGs INVESTIGADAS? a favor e contra quem bate o tambor?

> Para se ser fiel e recriar como Paulo pedia:
> ‘Não me sigam, não me repitam, me recriem”,
> é preciso que os seus princípios básicos sejam respeitados.
> (FREIRE, A., 2007, p. 682)

Este capítulo tem duas finalidades. Primeira, de compreender quais são as categorias teóricas centrais presentes nas ações desenvolvidas pelas organizações que se reivindicam freireanas, segundo os sujeitos coordenadores e educadores que, enfim, atuam/atuaram (mas continuam mantendo vínculos) nas ONGs investigadas. E, em segundo lugar, analisar que categorias se materializam nas práticas educativas desenvolvidas pelas instituições. Para, assim, compreendermos a preponderância da recriação da teoria freireana a partir do seu legado ou prevalece à construção de algo não previamente existente. E logo, então, delimitarmos a favor e contra quem bate o tambor, o hino de ser uma ONG freireana.

6.1 CATEGORIAS CENTRAIS PRESENTES NAS FALAS DOS SUJEITOS ATUANTES EM ONGS

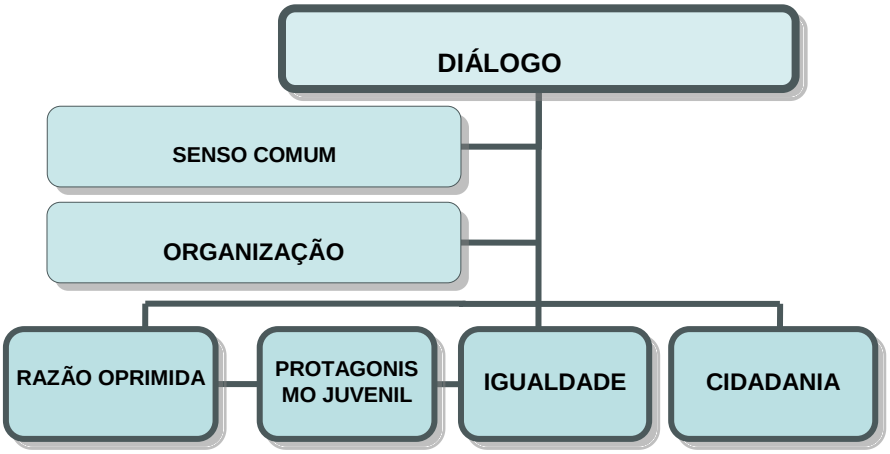
Enquanto elementos constitutivos da ação cultural contra-hegemônica em Freire, havíamos elegido as seguintes categorias de análise: dialogicidade, união, organização, co-laboração e síntese cultural.

Nas falas dos entrevistados, extraídas da questão ‘a’ do roteiro de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A), da questão ‘g’ (APÊNDICE B), e a questão ‘c’ (APÊNDICE C), foi possível, em pelo menos uma fala, encontrar duas das categorias acima citadas: o diálogo (presente na dialogicidade) e a organização. No entanto, outra categoria emergiu dentre as principais também, o ‘saber popular’,

que, na nossa compreensão, sua valorização também é pressuposto a ação cultural contra-hegemônica proposta por Freire. Não a consideramos no referencial teórico com a ênfase de categoria da ação contra-hegemônica por entendermos que está contida e contém, pois é intrínseca à dialogicidade. Porém, a partir de agora, será considerada categoria analisada nesta escritura, mas essa ‘separação’ da constituinte ‘diálogo’ explica-se apenas para melhor compreensão de sua representação para os sujeitos participantes.

Considerando a frequência de ocorrência destes elementos na fala dos sujeitos, temos o seguinte organograma.

Figura 5 — Organograma dos elementos na fala dos sujeitos



Fonte: Dados da pesquisa.

Através do Quadro 3, a seguir, podemos observar todos os elementos apontados como constituintes principais da teoria freireana presentes nas ações desenvolvidas pelas ONGs.

Quadro 3 — Categorias temáticas elegidas pelos entrevistados

Principais categorias freireanas elegidas pelos sujeitos	Sujeitos que destacaram
Diálogo	SA1MCECUP, SA3MCECUP, SA8MCECUP, SA9MCECUP, SA2MIPF, SA1MFÉ&ALEGRIA, SA2FFÉ&ALEGRIA, SA4MFÉ&ALEGRIA, SA5FFÉ&ALEGRIA SA6MFÉ&ALEGRIA.
Saber popular: senso comum	SA1MCECUP, SA2FCECUP, SA4MCECUP, SA6FCECUP, SA1MFÉ&ALEGRIA.
Organização	SA1MCECUP, SA2FCECUP, SA4MCECUP.
Cidadania	SA5MCECUP.
Razão oprimida	SA2MIPF.
Protagonismo juvenil	SA3FFÉ&ALEGRIA.
Igualdade	SA7FCECUP.

Fonte: Dados da pesquisa.

A constituinte central apontada por mais da metade dos entrevistados enquanto elemento fundamental à prática educativa foi a categoria ‘diálogo’. E, desta forma, o diálogo vincula-se a várias outras premissas do pensamento freireano, enquanto subcategorias temáticas elegidas pelos entrevistados. Conforme veremos no desenvolvimento da escritura.

6.1.1 A Categoria “Diálogo”

A categoria ‘diálogo’ foi explicitada no capítulo anterior como pressuposto fundamental do pensamento freireano, e sua inferência traz várias implicações para pensarmos atualmente.

Nas instituições visitadas e entrevistadas, foi apontado o diálogo como ponto de partida. Vejamos, então, como esta categoria vem sendo compreendida no universo das ONGs.

Na primeira aproximação, podemos observar que o sujeito atrela a noção de diálogo à transformação dos educandos, quando estes passam a ‘incomodar’, questionar fatos e ações, e atribui tal processo ao fato de a instituição ter uma educação exigente e não permissível. A noção de diálogo alicerçada ao processo de

reflexão, tanto do educando quanto do educador. Perpassando esta arguição, há a ênfase da formação do educador apontando sua necessidade imperiosa de sua formação via universidade. Afirmação que podemos observar no depoimento abaixo:

> O diálogo é primordial. Eu tava terminando de ler um livro do Paulo Freire, 'Medo e Ousadia', é leitura de ônibus né. Eu defino aqui a questão do Paulo Freire na Fé e Alegria, quando a Fé e Alegria fala que é uma educação transformadora, e FREIRE diz que a educação transformadora é uma educação exigente e não permissível, e nós exigimos dos educandos aqui, e quando começa haver transformação, as crianças começam a incomodar, estão em movimento, há o reflexo, realmente, das ideias e fundamentos freireanos nas crianças. A gente escuta muito de outros colegas que para ser educador não precisa fazer Universidade, ensino médio esta bom já, mas eu refuto isso, depois da graduação, a qualidade do ensino é outra, a gente estuda, lê, discute na academia, reflete, o educador progressista, vai colocar suas teorias em pratica, para ter uma boa pratica em sala de aula precisa ter uma boa teoria. E rever seu alcance (SA4MFÉ&ALEGRIA).

Afora isto, aparece a concepção de que um 'bom' educador progressista é aquele que tem uma boa teoria e a coloca em prática e a revê constantemente. O depoimento abaixo nos permite refletir sobre a relação teoria/prática, uma vez que o sujeito depoente advoga a teoria freireana enquanto 'boa' no sentido de síntese da abstração do real que permite abrir caminhos para constatar no singular de sua prática, o que faz sentido. E, por isso, o mesmo atribui à questão de 'rever' constantemente a teoria, significando o aporte de teorizar a prática educativa através do processo de reflexão sobre a mesma.

Dentro da categoria em análise, o ato de escutar é apontado como constituinte do ato dialógico, uma vez que o relato abaixo assinala para a necessidade de aprender a ouvir enquanto saber necessário ao diálogo, e que só é possível de ser apreendido/aprendido e experimentado a relação com o outro, aqui referenciado conforme depoimento através do 'ciclo de conversas'. Saber ouvir necessita aprender a controlarmos a necessidade de verbalizarmos nossa palavra. Já dizia Freire (2001, p. 59) "apenas aqueles que ouvem, falam".

> O diálogo nunca foi tão necessário quanto hoje. Escutar as crianças e adolescentes e fazer com que elas aprendam a escutar os outros é fundamental. O mundo tá muito violento e mecânico, as pessoas já não conversam, não dialogam (SA9MCECUP).

> Todas as aulas, as dinâmicas existem através do ciclo de conversa, no inicio e no fim. Quando as crianças, adolescentes, se perdem, param de escutar os outros, estão agitados, a gente para conversa, e continua o ciclo, e isso durante todo o período. Paramos quantas vezes for necessário, e

> isso é uma das características do dialogo freireano, né (SA5FFÉ&ALEGRIA).
>
> Ah, o diálogo. Sem o diálogo não há motivação de aprendizado, não há como despertarmos a curiosidade dos adolescentes. Falando com eles, abrem-se portas para terem vontade de aprender novos conteúdos (SA8MCECUP).

Embora concordemos com a alegação acima, lembramos que, para Freire (1998, 2007), o diálogo enquanto fenômeno humano se traduz na palavra. Mas qual palavra é defendida por Paulo Freire? A autêntica, cuja tradução é sempre transformar o mundo na luta contra a opressão capitalista.

Vinculada à noção de diálogo ao processo reflexivo, é apontado mais de uma vez pelos entrevistados, agora vinculado à capacidade de se de 'colocar no lugar do outro'. Embora sejamos seres dialógicos, nem sempre as relações sociais eximem-se de dialogicidade. Para Freire[115] (1996), precisamos aprendê-lo, colocar-nos no movimento de sermos mais, de reconhecemos a si próprios experienciando a capacidade nos colocarmos no lugar dos outros, o que implica também na própria construção do saber.

> Através do diálogo a gente começa a refletir, o dialogo não é aquele ato de tu fala e o outro escuta. É o dialogo mesmo, conversar, mas discutir, refletir, mas porquê tu fez isso, se fizessem isso contigo tu irias gostar, ***de se colocar no lugar do outro***, não é simplesmente dizer não é pra fazer, aí a importância de Freire. Dai é se preocupar com a criança e a trajetória dela, entender a história dela (SA2FFÉ&ALEGRIA, grifo nosso).

Emerge também a concepção de diálogo baseado na troca de saberes, entre docentes e educandos na instituição, tendo através da disponibilização ao mesmo, a concretização de processo de comunicação capaz de possibilitar a efetiva troca entre conhecimentos (leituras de mundo) , o que explicitadamente está contido na máxima freireana "ensinar exige disponibilidade ao diálogo" (FREIRE, 1996, p.135) conforme se observa no depoimento: "Trabalhamos na linha da Educação Popular Freireana e Inaciana, baseado no diálogo, que se efetiva na troca de saberes objetivando contribuir na autonomia do educando e sempre a partir da realidade deles" (SA1MFÉ&ALEGRIA). Contudo, ressaltamos que o diálogo freireano não se exaure na troca de saberes, implica avanço para a compreensão

[115] É a 'outredade' do 'não eu', ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu" (FREIRE, 1996, p. 19).

da realidade que, por sua vez, impõe organização do espaço-tempo de aprendizagem em função do aprofundamento da realidade que está sendo conhecida.

A máxima acima exposta recupera de certa forma a noção de que o diálogo inicia-se mesmo antes do encontro do educando com os educadores, ou seja, na disponibilidade do educador questionar o que irá dialogar com os mesmos.

No processo de efetivação do diálogo como ponto de partida e percurso da investigação temática acerca da realidade dos educandos pautada em reflexões não individuais determinam a forma do trabalho, o coletivo. Aqui, então, o relato abaixo explana uma das constituintes centrais a teoria da ação cultural desenhada por Paulo Freire e apresentada no capítulo anterior, a categoria intitulada por nós, trabalho coletivo (por Freire, denominada 'co-laboração'). Como afirma Freire (1998, p.166), "diálogo que é sempre comunicação, funda a co-laboração".

> Os educadores trabalham a partir do diálogo, buscando enfocar em suas práticas a realidade dos educandos, o que nos faz estar sempre retomando os temas, e realizando reflexões coletivas para retornar temas e rever aprendizagens, por isso temos diferentes temáticas, que devem estar de acordo também com as expectativas dos educandos e da família. É comum que qualquer mudança realizada dentro do planejamento passe por todos os segmentos presentes nesse processo (coordenação, educadores, estagiários e adolescentes), dessa forma, conseguimos construir uma relação de respeito e de troca. Um trabalho coletivo, de fato (SA2FFÉ&ALEGRIA).

O diálogo enquanto essência de uma concepção de educação pautada na problematização da realidade dos sujeitos. O argumento contido na premissa do depoimento a seguir, permite-nos inferir a tendência da concepção de educação problematizadora que confere importância à etapa de pós-desvelamento da realidade.

> Trabalhando no Projeto Ação de Rua, convivemos com a pluralidade cultural mesmo em territórios relativamente pequenos. Isso é bom e ruim. Bom pela riqueza da diversidade e ruim porque às vezes se torna um entrave a mobilização da comunidade. Então eu vejo as ideias de Freire aqui, pelo caminho do diálogo, quando problematizamos, exemplo qual é o melhor caminho de articulação da comunidade, é possível unir o território no sentido de articular uma luta? Ou vamos começar um movimento singular, pelas individualidades presentes no território? Essas questões só podem ser pensadas com quem vive e faz a comunidade. E tem que ter a participação, da Instituição que coordena o projeto pressionando poder público, inclusive. Acho que isso é trabalhar na linha do pensamento de Paulo Freire (SA6MFÉ&ALEGRIA).

Os novos elementos, centrados no pós-desvelamento da realidade, configuram ‘espaços-possibilidades’ de mobilização e organização das classes populares. Desse modo, justifica-se o aparecimento dos termos ‘articulação’, ‘mobilização’, ‘luta’ e ‘movimento’ conectados à necessidade da presença do poder público. Remetendo tal sentença à afirmação freireana do papel dos grupos populares frente ao Estado: “Têm 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, 1993, p. 77).

O diálogo que parte da realidade do educando e este como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, atrelado ao conceito de educação enquanto ação cultural, é ressaltado pelos entrevistados também. Conectando, assim, a importância desta categoria no pensamento freireano, nucleada a dimensão epistemológica, conferindo ao legado universalidade.

> A educação, a partir do diálogo, que parte da realidade do educando, e este como sujeito do conhecimento, lembrar que a educação é cultural, isso é uma proposta bem maior que um método. Aliás, é preciso lembrar que o método que ele fazia o silábico, foi superado por Emília Ferreiro, mas ao mostrar que o processo de aprendizagem não é assim como presumiram, agora a discussão já se desloca então para os pressupostos filosóficos propostos por Paulo Freire, para mim o maior educador do mundo. E que cujo legado será válido sempre (SA3MCECUP).

Complementando tal visão, o entrevistado defende que seria um reducionismo abreviar uma proposta pedagógica a uma metodologia aplicável, fugindo da banalização do legado freireano enquanto um método de alfabetização apenas, embora não possamos negar que há um método em se admitimos que há uma teoria do conhecimento freireana. Para o CECUP, não existia método Paulo Freire:

> [...] dizíamos que existia um método de alfabetização baseado nos princípios freireanos’, eu brigo quando dizem método Paulo Freire, aliás, o grande culpado disso (risos) é um grande amigo nosso, o Carlos Rodrigues Brandão, pois publicou um livro chamado Método Paulo Freire (SA3MCECUP).

De certa forma, os dois últimos relatos dispostos acima reconduzem à defesa que realizamos no item 5.3.1, remetendo tal discussão ao pensamento

freireano que advoga a dialogicidade enquanto epistemologia ética na regência de uma educação contra-hegemônica.

É presente também a noção de diálogo enfatizando sua criticidade enquanto categoria principal, vinculado este à garantia de participação e tomada de decisões por todos os sujeitos envolvidos nos projetos executados. A ênfase no crítico como racionalidade partilhada, que responda como princípio regulador da condição de igualdade a partir da contextualização global, mas também local de conflitos, enfim, que vise garantir na convivência humana a interlocução entre culturas sem sobreposições, evitando construções monoculturais, é o que se pode apreender do depoimento abaixo:

> A categoria principal é o diálogo. As decisões durante a construção e execução dos projetos educacionais devem acontecer com o envolvimento de todos, e na apenas daqueles que executam, porque teoria e prática são inseparáveis. É isso que a gente busca desde a aproximação com os atores do processo, direção da escola, professores, alunos e representantes da comunidade. O diálogo crítico como alternativo às construções monoculturais em educação para que sejamos capazes de conviver reconhecendo, respeitando e valorizando as diferenças e as semelhanças culturais, pois ambas são fundamentais e presentes em nossa humanidade, conforme as nossas origens, etnias, histórias individuais e coletivas e de acordo com os contextos global e também local, socioculturais, socioambientais, políticos, econômicos – enfim, planetários, em que vivemos (SA1MIPF).

Até o presente, podemos perceber que a constituinte mais importante delegada pelos sujeitos participantes da pesquisa enquanto categoria freireana presente nas ações desenvolvidas atrela ao ‘diálogo’ sentidos coerentes com os defendidos por Paulo Freire. Sintetizando, esta categoria significa, para os participantes: questionar, aprender a ouvir, a ênfase na ‘outredade’, troca de saberes, ponto de partida e percurso da investigação temática, trabalho coletivo, criticidade, conflito, racionalidade partilhada, continuidade de um processo de pós-desvelamento da realidade e pressuposto de uma educação dialógica.

6.1.2 Categoria “Saber Popular”: senso comum

Desde a inauguração da modernidade, assistimos de forma ‘iluminada’ o abrupto afastamento do conhecimento popular do conhecimento científico. O pensamento de Paulo Freire afasta-se da ruptura entre o senso comum (aqui entendido como conhecimento popular) do conhecimento dito científico, e a valorização deste não é ingênua, mágica, já que tem sua aposta na superação, uma vez que:

> Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber de senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodologicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não muda de essência (FREIRE, 1996, p. 31).

O senso comum, no pensamento freireano, é conhecimento sempre valorizado e ponto de partida do conhecimento, seja de que status for, incluso o científico, visto que é a partir dele que construímos o pensamento crítico. A curiosidade ingênua ‘desarmada’ atrela-se à referencia gramsciana da existência do núcleo sadio do senso comum, o bom senso. Nas palavras de Freire e Shor (1986, p. 132): “O rigor científico vem de um esforço para superar uma visão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum”.

Na perspectiva freireana, conforme já foi abordado no capítulo anterior, o processo de conhecer inicia-se sempre do concreto e desenvolve-se evoluindo para uma compreensão mais elaborada, aprofundada do objeto cognoscível. Dessa forma, o senso comum faz parte do processo incessante do ser humano em conhecer aquilo que sua curiosidade presentifica como possível.

Partir do “saber de pura experiência feito” (FREIRE, 1996, p. 29), considerando a realidade que vivem crianças e adolescentes, é fundamental, é o alicerce para construir conhecimento referenciando o ‘senso comum’. De forma que se ultrapasse o senso comum através do diálogo com os saberes científicos, mas nem por isso desconsidere que o saber popular também é cultura popular. Freire

(2003)[116], no reencontro da pedagogia do oprimido esperançosa, defende em inúmeras passagens de sua obra que é impossível superar o senso comum sem passar por ele. E aprofunda a necessidade do educador, ou da educadora, em compreender a linguagem, a semântica dos grupos populares, visto que expressam a cultura de resistência, o que é imperativo a democratização da cultura popular. Nas palavras de Freire (2003, p. 107): “Entender o sentido de suas festas no corpo da cultura de resistência, sentir sua religiosidade de forma respeitosa, numa perspectiva dialética e não apenas como se fosse expressão pura de sua alienação”. O depoimento abaixo expressa como premissa para vir a ser tal prática, o compromisso profissional dos educadores com a perspectiva democrática cultural.

> É importante partir do que as crianças e adolescentes sabem. Nossos educadores são comprometidos com a democratização da cultura e tem como principio a socialização do saber popular, o senso comum, na perspectiva da interlocução destes saberes com a cultura acumulada, sistematizando-os e expressando-os através da comunicação das camadas populares (SA1MFÉ&ALEGRIA).

O depoimento de SA2FCECUP, expresso abaixo, também corrobora com a necessidade imperativa do ponto de partida do conhecimento apontado no saber popular. O saber popular, no relato abaixo, aparece vinculado à necessidade dos grupos populares inserirem-se nas etapas do diagnóstico que precede a execução do projeto na comunidade. Outra passagem de tal relato que merece destaque é ‘uma briga com o sistema, mesmo’, evidenciando também que toda a relação pedagógica é essencialmente uma opção política.

> Considerar sempre o saber popular. Hoje basicamente todas as fontes de financiamento são do governo, temos convenio com o governo do Estado, fazem muita pesquisa censitária, projeto de condução de habitação, remoção de habitação, encontrou um vilão, acontece lá no campo o pesquisador fazendo pesquisa. O pesquisador tem que ter escolaridade e formação tal, né. Nós discutimos com o povo e o povo que executa. O povo faz, dá erro por causa da caligrafia, é uma briga com o sistema, mesmo (SA2FCECUP).

Reforçando a ideia expressa no depoimento anterior, o depoimento abaixo defende novos elementos vinculados à valorização do saber popular. A ideia de

[116] “Possivelmente foi a convivência sempre respeitosa que tive com o ‘senso comum’, desde os idos de minha experiência no Nordeste brasileiro, a que se junta a certeza que em mim nunca fraquejou de que sua superação passa por ele, que me fez jamais desdenhá-lo ou simplesmente minimizá-lo” (FREIRE, 2003, p. 58).

‘incorporar o povo’ tem relação até, digamos, literal com obra freireana, principalmente a Pedagogia do Oprimido. Considera que é necessário ‘incorporar’ o povo desde o início da elaboração de algum projeto, aqui no exemplo contido no relato abaixo, o diagnóstico da realidade. É possível ainda de extrair de tal fala, a necessidade de formação que exige incorporar o saber popular. Embora não apareça sob a designação elaborada por Freire, ‘síntese cultural’, a fala remete a tal categoria freireana. O depoimento ainda diferencia o saber popular do saber cientifico, conferindo papéis distintos entre ambos. De certa forma, em outras palavras, a não distinção revela o que Brandão (1999, p. 252) assegura, que “é uma ilusão que atrapalha porque mente. Supor uma relação de troca constituída sobre uma suposta igualdade de poder e saber oculta o fato”, pois nega que a desigualdade social é precedente, “constituída por relações desiguais da estrutura social de saber e poder” (BRANDÃO, 1999, p. 252), conforme aponta o depoente (SA2FCECUP), “sem o saber universitário não tem como ganhar um edital”.

> De Freire o mais importante é considerar o saber popular. Nos nossos projetos o pesquisador tem que ser gente da comunidade. Demora mais, sim, demora. Mas a gente ta entendendo isso como o necessário. É uma maneira de incorporar o povo. Então nos projetos de pesquisa que a gente aplica as ideias de Paulo freire, que todos têm saber, e o valor que a Universidade tem, mas sem desprezar o saber popular. Sem o saber universitário, não há possibilidade nem de ganhar o edital, incorporar o saber popular é mais demorado, e mais caro, porque inclui formação, mas necessário (SA1MCECUP).

> Lembrar que o povo sabe, e valorizar isso para que os educandos possam se sentir motivados a buscar aprofundar o que sabem (SA6FCECUP).

No próximo testemunho, situado logo abaixo, outra vez o saber popular é apontado como principal constituinte da teoria freireana. Revela também que o lugar do saber popular, hoje, ainda é o do lugar do ‘esquecimento’, que na atual fase da globalização acentua-se com rapidez a incapacidade da memória capitalista lembrar. Advoga-se, então, que o ‘povo’ ‘não sabe que sabe’, o que remete-nos a Freire (1998, p. 49) quando o mesmo menciona a questão da situação concreta da opressão e os oprimidos:

> De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’. Falam de si como os que não sabem e do ‘doutor’ como o que sabe e a

> quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais.
>
> O saber popular. Respeitamos o valor acadêmico, na coordenação tem que ter gente com conhecimento de metodologia de pesquisa, mas na execução é gente do povo, e nas discussões é claro também. O saber popular é rico, só precisamos fazê-lo emergir, sair do lugar do esquecimento, tornar-se crítico. O povo não acredita que sabe (SA4MCECUP).

Evidencia-se, na fala, a necessidade do senso comum ascender e tornar-se conhecimento crítico. Ainda podemos considerar a defesa de que é “preciso fazê-lo emergir, tornar-se crítico”, ou seja, é preciso construir relações através da construção de categorias no pensamento para que se possa interpretar a realidade. De certa forma, mesmo que o depoente não tenha mencionado o processo de conscientização, pode-se inferir que a necessidade do mesmo, de certa forma, está implícita ao processo.

Por isso, trouxemos no capítulo 5, item 5.3.1, a ‘dialogicidade como epistemologia ética da regência contra-hegemônica’, pois:

> As classes populares precisam ter condições de saber operar epistemologicamente. Para isso, precisam de afastar de suas experiências e superar a ingenuidade de seu conhecimento. Eles têm um acúmulo de conhecimentos, mas não alcançam a razão de ser desse conhecimento. É isto que permite superar o “senso comum”, através do bom senso e se aproximar da rigorosidade que pretendemos no conhecimento acadêmico (FREIRE, 2004, p. 143).

A importância desta categoria para os participantes das ONGs identifica-se enquanto ponto de partida da prática pedagógica que vai adentrando e influenciando a organização da própria aprendizagem, bem como a organização das lideranças. Em síntese, a categoria representa aos participantes: ponto de partida da aprendizagem para ascensão ao conhecimento crítico e incorporação ao povo.

6.1.3 Categoria ‘Organização’

A ‘organização’, apontada por Paulo Freire explicitamente enquanto característica da ação cultural dialógica (intitulada por nós de ação cultural contra-hegemônica), já referenciada e de certa forma explicitado seus pressupostos no capítulo anterior, merece que voltemos aqui à discussão. Sendo primeiro que, essa

categoria, no nosso ver, foi nuclear para o desenvolvimento do pensamento freireano; e segundo, porque muito do que escreve-se acerca do pensamento deste autor, parte destas categorias da ação antidialógica, geralmente explicitando-as (conceitualmente de modo reprodutivo da escritura freireana) e apontando-as para o concreto enquanto evidências da realidade. Já as características da ação cultural dialógica, apenas são referenciadas de modo a sintetizado, ou seja, somente são citadas quais são. Talvez até coubesse ou caiba, nos indagarmos por que disto[117]? Por que não há um trabalho aprofundado em rever tais características, o que pudesse ser reinventado deste foco do legado freireano?

Com muitas dúvidas e algumas certezas, a 'organização' vem sendo uma categoria 'cara' à sociedade atual, e os avanços do sistema capitalista. Cara, no sentido que re(descobre) talvez o sentido e a direção do legado freireano. Organização, conforme já nos predispomos no capitulo anterior à discussão, a organização enquanto pressuposto de aprendizagem, é a ação organizada por sujeito que tem um endereço, e compreendendo que o endereço nos situa no mundo, talvez resida aqui o primeiro ponto de dificuldade de avançarmos na reinvenção desta categoria, pois, na atualidade, os sujeitos históricos[118] na perspectiva freireana se transformaram em 'parceiros' e 'público alvo'.

Considerando que Freire hoje existe enquanto legado, a categoria 'organização' na obra de freireana, apesar de grande parte da produção acadêmica, especialmente do ocidente, tentar obscurecer, é que não há compreensão a não ser abstrata se não estiver vinculada à 'classe social'. Pois é categoria central, a organização serve à classe dominante enquanto dirigente também. E convencer as massas de sua visão de mundo enquanto 'certa' é fundamental.

Retomamos algumas premissas, já defendidas no capítulo anterior.

---

[117] Foi realizada ampla pesquisa ao longo dos anos de doutoramento acerca das características da ação cultural dialógica em Freire, e os resultados encontrados situam apenas no campo de evidência destas na obra de Freire, citando-os, em contrapartida, há inúmeros trabalhos focalizados nas características da ação antidialógica, que de certa forma, a evidenciá-las na realidade, mas também por outro lado, não aprofundam como as formas manipulação, conquista. Como vêm sendo redimensionadas no mundo atual?, o que nos forneceriam bases para reinventar as características da ação cultural dialógica.

[118] Entendemos que é necessário o retorno do debate e aprofundamento da questão da constituição dos sujeitos históricos na atualidade, enquanto um dos legados principais de Paulo Freire. Enquanto "um sujeito comprometido com a construção de suas subjetividades, que se produz no movimento dialético da história, em consonância com a responsabilidade de transformar a realidade que é opressora" (SILVEIRA, 2011, p. 31). Para aprofundar tal questão ver Silveira (2011).

Interessante notar de que forma a organização se faz presente como categoria temática nos discursos das ONGs, como veremos a seguir.

Dentro das argumentações acerca das constituintes freireanas apontadas como presentes nas ações desenvolvidas pelas ONGs, encontramos a organização de lideranças, conforme observamos abaixo:

> Dentro da nossa visão freireana, trabalhamos com jovens em todos nossos projetos fazendo formação, a organização de lideranças na juventude, valorizando essas pessoas depois na instituição e querendo mesmo que elas estejam no poder amanhã (SA2FCECUP).

Estar no ‘poder’ é atribuído como um dos objetivos de formação de lideranças, o que, de certa forma, não foge dos preceitos freireanos, porém, há o alerta que a perspectiva freireana advoga que devemos buscar não ‘tomada de poder’, e sim novas formas de construção de novas relações de poder, como Freire preconiza. Mas ele próprio salienta a importância do exercício do poder estatal governamental pelas classes populares, configurando o domínio público e estatal. O que seria um aporte ao pensamento gramsciano de formação de um bloco hegemônico contra o domínio do capital. Durante sua gestão pública na secretaria de Educação de São Paulo: “No governo municipal, aproveito o poder que dele decorre para realizar, no mínimo, parte do velho sonho que me anima. O sonho de mudar a cara da escola” (FREIRE, 2000a, p. 74).

O testemunho, o agir da liderança enquanto elemento principal integrante da organização e pressuposto para aprendizagem de um saber popular, um saber de classe também se faz presente nas arguições, como veremos a seguir. Há elementos que Freire vai advogar que não variam historicamente, dentre eles, está a coerência entre a palavra e a ação, esta resultante da ousadia de quem testemunha:

> Penso que nossas práticas são na perspectiva Paulofreireana. O que é importante para nós do pensamento de Paulo Freire é a forma de agir, como vamos consolidar nossos projetos, com que objetivos e para que e quem? Tanto que a gente subverte as ordens dos editais, subverte em função do que a realidade exige, a realidade da maioria. É lá as lideranças devem estar, é lá a organização. Não executamos projetos em área de infraestrutura, e sim de periferia. São as nossas práticas e o público alvo dos projetos que definem nossa perspectiva de educação (SA1MCECUP).

O relato acima revela a importância do desvelamento da ‘consciência de oprimido(a)’, em parte coerente com o pensamento freireano. A consciência da

situação de opressão parece estar alicerçada na necessidade de classe, pois o depoimento acima, de SA1MCECUP, evidencia o imperativo ‘subverte em função do que a realidade exige’. Mais uma vez, reforçamos que Freire (1979a) afirma que só há um sentido aceitável de educar numa sociedade classista, que é lutar e subvertê-la, porém, distingue ‘necessidade de classe’ e ‘consciência de classe’ e defende a efetiva assunção de ‘classe para si’.

Ainda podemos perceber, no depoimento de SA1MCECUP, que a concepção de organização da ONG está vinculada aos termos ‘objetivos’ e finalidades da consolidação de projetos em áreas ‘esquecidas’, o que também remete a afirmar a importância da organização, da ação organizada enquanto já espaço de aprendizagem do saber de classe, o que nos permite visualizar a possibilidade da situação de opressão operar no sentido de construção de ‘consciência de classe’.

De certa forma, também há aproximação do depoimento enfatizado que alega “são as nossas práticas e o público alvo dos projetos que definem nossa perspectiva de educação”, com o que Freire (1998) quando teorizou a ação cultural dialógica, os próprios fins já delimitam seu método.

Em outro depoimento enquanto constituinte da ação cultural dialógica (contra-hegemônica, por nós referida), o testemunho é novamente mencionado aliado à militância que já aparece, de certa forma, na análise do depoimento anterior.

Ainda nas subjetividades intersticiais que toda fala comporta, é possível extrair um núcleo quanto à leitura de Paulo Freire pelo CECUP, que situa-se na preocupação entre a coerência do discurso e da ação pela instituição. E, enquanto elemento novo alia, a militância através da valorização do pensamento freireano centrado na dimensão política do ato pedagógico e o seu testemunho sempre militante. A militância, segundo Freire e Shor (1986, p. 37), consiste em “uma espécie de esforço permanente de crescimento, de criação, até mesmo sem dormir! Porque nós não devemos dormir”.

> Paulo Freire e o CECUP, Paulo Freire no CECUP, o CECUP e a leitura de Paulo Freire, existe os três. E mais. O principal do legado de Freire é o que as pessoas fazem com ele, aqui digo como testemunham. Aqui no CECUP o que me orgulha é que militamos, e não se milita por uma ONG e sim, por um ideal. Aqui reside a importância de Paulo Freire (SA4MCECUP).

Desse modo, o pensamento freireano abaliza o convencimento dos educadores libertadores: “Têm que se tornar-se, cada vez mais, militantes! Devem tornar-se militantes, no sentido *político* dessa palavra. Algo mais do que um ‘ativista’. Um militante é um ativista *crítico*” (FREIRE; SHOR,1986, p. 36, grifo do autor)

A categoria ‘organização’ representa para os sujeitos participantes que advogaram a representatividade desta enquanto de suma importância para suas práticas freireanas, de modo resumido significando: estar no poder (associado à formação de lideranças populares) e enquanto da ‘consciência da situação de opressão’.

Até o momento, podemos observar que as categorias ‘diálogo’, ‘senso comum’ e ‘organização’ expostas pelos depoimentos dos participantes da investigação indiciam certa concordância aos preceitos freireanos expostos no capitulo anterior. Porém, é evidente a fraca menção até o momento, apenas uma ONG, de forma implícita, referencia o conceito ‘conscientização’ vinculado às categorias elegidas como principais para suas práticas freireanas.

Com a certeza provisória de que as categorias evidenciadas constituem premissas freireanas, mas também que a ação contra-hegemônica situa-se para além disso. É, então, preciso analisar como essas categorias e as demais emergentes se materializam nas práticas educativas desenvolvidas pelas instituições e compreender: O diálogo, além de fundante da razão comunicativa, vem sendo possibilidade de desvelamento da situação de opressão e formação de consciência de classe? Qual(is) realidade(s) está(ão) sendo problematizada(s)? O senso comum se transforma em bom senso? A organização vem sendo pressuposto à aprendizagem de um saber de classe? Qual o limite da organização, a luta pelo poder popular ou contra o poder dominante? Estes, dentre outros questionamentos.

6.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS: que notas extraem sons na batida do tambor?

Neste item, nos propomos a analisar as práticas educativas recentes das ONGs ressaltadas. Consideramos, então, os projetos que compõem práticas educativas contendo os elementos fundamentais defendidos por Freire (1993) a qualquer prática educativa, conforme explanamos no item 3.

As práticas educativas a seguir serão descritas e analisadas por ONG, visando compreender de forma mais aprofundada as categorias freireanas anteriormente já expostas como eleitas importantes pelas entidades, bem como potencializar a análise das emergentes, a fim de uma síntese provisória que vise compreendermos se as práticas educativas hoje extraem sons na batida do tambor, ou seja, se são capazes de atravessar o hino hegemônico.

6.2.1 Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP)

> Abrir uma ING (Indivíduos Não Governamentais) é fácil, tá cheio de INGs pelo Brasil a fora, com discurso bonito, e tem aquelas outras, com bom site, site bonito que se caracterizam como provedoras de recursos, mas afirmam ainda que não querem ser empresa, né?! E sim, ONG (SA1MCECUP).

Figura 6 — Crianças realizando atividades físicas no CECUP

Fonte: CECUP (2013).

Conforme abordamos no item 4.4.1, o CECUP tem como objetivo principal articular-se aos movimentos sociais populares visando a organização, mobilização e fortalecimento dos mesmos. Para concretizar tal propósito, desenvolve programas nas áreas: políticas públicas e direitos humanos, etnia, educação, cultura, esporte, sócio-ambiental e economia solidária, e assistência técnica a comunidades e prefeituras. Abordaremos de forma geral os projetos desenvolvidos pela entidade, porém, nos deteremos mais aprofundadamente naqueles cujas práticas educativas foram observadas *in lócus*, os quais foram: Rádio Comunitária/Nova Esperança, Segundo Tempo Esporte/Nova Esperança/Saramandaia e Escola Comunitária São Francisco de Assis, em Saramandaia, entidade na qual o CECUP contribui com assessoria pedagógica e coordena o Programa Segundo Tempo.

A fala de SA1MCECUP, a seguir, assegura que a estruturação da instituição em programas ocorreu em função da certificar maior organicidade, permitindo que a mesma construísse vínculos entre os grandes temas de abrangência de projetos, como por exemplo, a área étnica racial e gênero.

> Hoje funcionando como uma ONG, e ainda feito pela equipe anterior, estruturamos a instituição por programas. Logo que o CECUP foi criado ela sempre foi uma entidade de assessoria, de apoio pedagógico, institucional. Mas atualmente organizamos a Instituição para que tivesse uma organicidade, através de programas como o de educação e direitos humanos, economia solidária, desenvolvimento sustentável (formação de cooperação), assessoria técnico étnico racial, cultura indígena, afrodescendente. Fomos uma das primeiras instituições do Brasil a tratar esse tema. E tá incluído nele a discussão de gênero. Não conseguimos afastar gênero de etnia, porque é prevalente e tem proximidade. Então a organização dos projetos se faz a partir desses grandes temas.

Conforme o relato acima, e ao recordarmos o percurso da trajetória histórica da ONG, vemos que novas áreas de atuação são incorporadas aos projetos desenvolvidos pela instituição. Dos temas assessoria pedagógica, alfabetização e direitos humanos, com ênfase na questão da criança e do adolescente, e a questão étnico-racial, novas áreas vão sendo vinculadas a estas e passando a compor os grandes temas de atuação, assistência técnico-administrativa a comunidades e prefeituras, sócio-ambiental e economia solidária, de forma interrelacional. Inclusa nestas mudanças de direcionamento de projetos, está a inclusão da problematização das questões de gênero nos grandes temas de atuação. No entanto, a assessoria pedagógica e alfabetização, que foram as áreas de ação na criação da ONG, passam a não serem mais áreas de atuação da ONG, conforme observamos na pesquisa de campo.

Acompanhando a demanda da conjuntura social sob a ótica da fragmentação, novas áreas de atuação vão compondo a pauta de ação do CECUP, como vimos acima, como por exemplo: meio ambiente, trabalho técnico-social e economia solidária. Perpassando todos os temas, está a questão de gênero.

A inserção de novos temas na agenda da ONG corrobora com os argumentos teóricos referenciados no capítulo 4. Conforme aponta Gohn (2005a), desde os anos 1990, as ONGs cidadãs se especializaram em função da própria conjuntura econômica atual das mesmas e, dentre os temas específicos estão: crianças e adolescentes (principalmente após a formalização do ECA) e políticas públicas. Decorrente do extenso universo temático, passam então a trabalhar por

programas/projetos e atuando em redes, cuja abrangência pode ser local, regional, nacional e até mesmo transnacional.

A autora Matos (2005), decorrente de sua pesquisa sobre ONGs, argui que a questão de gênero hoje tem destaque especial nas organizações, caracterizando-se como questão fundamental a ser problematizada, cujas práticas de gênero desenvolvidas pelas ONGs vêm contribuindo na luta pela melhor qualidade de vida. Todavia, ressalta que tais práticas não transformam as desigualdades perpetuadas entre homens e mulheres.

A partir das grandes áreas já citadas e estruturadas em programas, o CECUP desenvolve seus projetos. O programa ‘Políticas Públicas e Direitos Humanos’ é central nas ações desenvolvidas pelo CECUP, visto a representação do mesmo em conselhos, fóruns e demais entidades representativas dentro desta temática, desde o início da constituição da entidade. Segundo a coordenação da ONG, este tema tem relevância nas suas ações, respaldado na seguinte premissa:

> Falta tudo, saúde, educação no Brasil. Esses adolescentes, rapazes e meninas, que hoje são, são vitimas e autores de atos violentos. Esses meninos e meninas são frutos do passado, não nasceram hoje, são frutos de uma escola ruim, de uma saúde ruim, a sociedade brasileira os nega, enquanto cidadãos (SA2FCECUP).

O relato acima direciona a ‘sociedade brasileira’ enquanto causadora da desigualdade social e consequente opressão. Mesmo não remetendo ao sistema capitalista, nem às estratégias utilizadas no viés político-ideológico e econômico característico deste, há de se considerar que existe teor crítico nesta postura elucidada. Porém, necessita de aprofundamento, pois desloca efeitos e causas, e restringe a opressão ao território nacional.

No programa ‘Políticas Públicas e Direitos Humanos’, a ONG desenvolve projetos importantes, alicerçada na relação poder público e sociedade civil, cuja ótica de educação contribui na formação popular crítica, como veremos ao longo do texto.

Os direitos humanos foi um dos temas que exerceu centralidade na obra freireana, no sentido que o cerne de sua defesa é o direito *de ser mais* no viés também acompanhado, obviamente, do dever da inserção da luta pela conquista do mesmo. Afora esta dimensão, Freire dialogou com a questão dos direitos humanos, de forma explicita, poucas vezes em suas obras, principalmente em ‘Política e

Educação' (1993), 'Pedagogia da Indignação' (2000) e 'Pedagogia dos Sonhos Possíveis' (2001). E, no entanto, há uma gama de autores proclamando uma Educação para os Direitos Humanos em Freire. Todavia, já que já é sendo, que defendam então uma Educação para os Direitos Humanos alicerçada, então, na Pedagogia do Oprimido.

Uma importante e clara fala de Freire (2001, p. 94) é que discorrer sobre:

> Educação e Direitos Humanos já nos coloca um primeiro direito negado e negando-se que é o direito à educação. É a própria educação que pretendemos que se dê ao esforço de desafiar a quem proíbe que a educação se faça, é a própria educação como direito de todos, que é negada a grande parte da população. E esta primeira reflexão me leva imediatamente a constatar outra obviedade que é exatamente a natureza política que a educação tem, isto é, constatar a absoluta impossibilidade de termos um processo educativo que esteja dirigido ao 'bem-estar da humanidade'.

Concordando com Freire (2001, p. 99) "a educação para os direitos humanos (...) é aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da 'briga', da organização, da mobilização crítica, [...] com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder".

Um ponto caro e claro, da defesa freireana, mais uma vez endereçada à reinvenção do poder, a sua crença na soberania do popular. E, para tanto, reforça uma das categorias necessárias que já apontamos anteriormente: a organização como prática educativa revolucionária. Vejamos a seguir como se materializam as práticas educativas voltadas a esta temática.

O programa 'Políticas Públicas e Direitos Humanos', segundo a ONG "prioriza a participação nos espaços de formulação e gestão das políticas públicas e de controle e monitoramento dos recursos públicos, especialmente, os relativos as criança" (CECUP, 2013).

Dentro deste, está incluído, o Fórum de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente da Bahia: Fórum DCA/BA criado em 1990, o qual o CECUP foi uma das entidades fundadoras. É um espaço de articulação das entidades da sociedade civil em prol dos direitos das crianças e adolescentes no Estado da Bahia. A origem do Fórum coincide com os movimentos sociais que culminaram na elaboração e promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em 1990.

O Fórum DCA/BA tem como finalidade articular e mobilizar as demais entidades da sociedade civil que atuam na área da defesa dos direitos de crianças e

adolescentes para o “Cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90, provocar o papel da sociedade civil na elaboração de políticas públicas voltadas para a criança e o adolescente e a fiscalização de sua execução” (FÓRUM DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, [s.d.], p. 1).

Novamente, a ênfase na participação pode ser evidenciada: “[...] o Fórum tem a função maior de provocar a sociedade para participar da gestão das políticas públicas voltadas para a criança e adolescentes” (SA1MCECUP).

As argumentações expostas permitem afirmar que, para além do debate, motiva a participação e fomenta também a pressão ao poder público para que o mesmo não se afaste de seu dever social.

Como já vimos no capítulo 5, Freire defende, na visão macroeducacional, que a organização da sociedade é também tarefa educativa. E na atual sociedade de classe, visto os limites do diálogo nesta, a tarefa centra-se mais na organização do conflito. Desta forma, o relato acima corrobora de certo modo com esta visão freireana.

Dentre os princípios que orientam as ações desenvolvidas neste espaço, estão:

> - Compromisso com os dispositivos da Constituição Federal referente à criança e ao adolescente, com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; e demais normas internacionais relacionadas com a criança e o adolescente.
> - Compromisso com a co-responsabilidade Sociedade-Estado na elaboração, gestão, avaliação e fiscalização de políticas, programas e projetos para crianças e adolescentes.
> - Compromisso com o fortalecimento da atuação de cada entidade que o integra (articulação).
> - Compromisso com o fortalecimento da representação da sociedade civil nos espaços de formulação de políticas públicas (CECUP, 2013).

Através da análise das diretrizes que orientam as ações do Fórum DCA/BA transcritas nas linhas acima, podemos inferir o caráter articulista da ONG ao buscar novas formas de comunicação, que fortalecem e mobilizam outras entidades da sociedade que atuam na mesma área. Tornando possível defender que a entidade atua a favor da democratização dos espaços populares, materializados nas diretrizes como veremos a seguir.

Podemos observar que os princípios são aferidos ao vocábulo latino ‘compromisso’. O que pressupõe, no mínimo, acordo entre duas partes distintas. O compromisso da ONG através da atuação via fórum é de fiscalização/revisão dos

parâmetros legais referentes à criança e ao adolescente. Também defende a co-responsabilidade Estado/sociedade na gestão das políticas públicas no âmbito da criança e adolescente. Visa, ainda, o fortalecimento das entidades que compõem o mesmo, bem como a ampliação da própria representação da sociedade civil em espaços propositivos de políticas públicas.

A democracia é certamente um tema central em Freire desde a primeira obra freireana, sendo reforçada, sobretudo, obra 'Pedagogia da Esperança' (2003), pois se revela na própria concepção de dialogo freireano, enquanto possibilidade de relação democrática. Pois, segundo Freire (2007, p. 80):

> A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns.

Dito o acima, é preciso considerar, então, que ao mesmo tempo em que a democracia não se faz fora da relação dialógica, a mesma não pode ser um processo espontâneo, necessita, sobretudo, do processo de conscientização, que possibilite a passagem da consciência ingênua à consciência crítica. Desta forma, os relatos asseguram a necessidade de ampliação dos espaços de discussão, conexões em redes, participação e, no entanto, não há menção à necessidade do processo de conscientização.

Entre as prioridades e bandeiras de luta, encontram-se as seguintes premissas, conforme disposto no folder impresso que apresenta o Fórum:

> Fortalecimento do Fórum DCA, inclusive apoiando projetos de captação de recursos; Fortalecimento do Fundo DCA, inclusive destinando recursos para desenvolvimento de campanhas de captação de recursos; Efetiva participação no processo de revisão das legislações dos CMDCA´s e dos Conselhos Tutelares, contemplando as bandeiras defendidas pela sociedade civil; Compromisso com a alteração da Lei do CECA tomando por base o documento do Fórum DCA (Proposta de Alteração da Lei do CECA); Apoio à criação e fortalecimento de Conselhos de Direitos e Tutelares no Estado; Garantia e efetivação de uma educação de qualidade no Estado, com atenção especial para a Educação Infantil, educação para a diversidade e apoio à luta pela Educação em tempo integral;Garantia do funcionamento pleno das câmaras técnicas do CECA, através da participação das entidades titulares, suplentes e convidadas;Execução pela sociedade civil, em parceria com o Poder Público e outros parceiros, dos processos de mobilização, capacitação e formação continuada de comunidades e de Conselheiros de Direitos e Tutelares, com a participação direta do Fórum DCA; Regionalização das ações do Governo;Revisão e Execução dos Planos Estadual de Medidas Sócio-educativas (incluindo a

> desativação da CAM), do Plano de Comunicação e do Plano de Capacitação de Conselheiros e compromisso com a execução dos mesmos; Compromisso com políticas com / de / para as juventudes;Compromisso com a valorização da diversidade cultural, compreendendo a cultura como direito; Maior articulação entre o Fórum DCA e conselheiros inclusive, com sugestão e prévia das pautas; Apoio à luta pela democratização da comunicação, melhorando a qualidade e tornando-a acessível a toda população (FÓRUM DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, [s.d.], p. 1-2).

Embora saibamos que o Fórum seja um espaço organizado em nível estadual, conforme disposto acima, suas bandeiras de luta atualmente também se situam, predominantemente, no âmbito da ação no nível também estadual, principalmente quanto à educação. Porém, o CECUP, como já vimos no item que versa sobre sua trajetória, foi uma das entidades importantes na luta pela consolidação do ECA.

O CECUP defende a participação qualificada na gestão das políticas públicas, portanto, além do Fórum DCA/BA, o programa prevê cursos de capacitação para gestores na área da assistência social, criança e adolescente, e direitos humanos. Um exemplo destes cursos de capacitação é o ‘Projeto de Qualificação de Conselheiros’.

O Projeto de Qualificação de Conselheiros objetiva:

> Promover a capacitação dos Conselheiros de Direitos e Tutelares (titulares e suplentes) tendo por base o Estatuto da Criança e do Adolescente e demais normativas referentes à infância e à adolescência, informando os participantes acerca das atribuições e responsabilidades inerentes ao cargo, como forma de propiciar às crianças e adolescentes de vários municípios da Bahia, a proteção integral preconizada pela Constituição Federal e pelo ECA (CECUP, 2013).

Distanciando-se de certa forma da postura assistencialista, a ONG, ao promover a formação em direitos humanos, com ênfase na área da criança e do adolescente para os Conselheiros de Direitos e Tutelares, não focaliza apenas o caráter informativo e instrumentalista, pois promove também o contato com a realidade de sua atuação, conforme podemos observar dentre os objetivos específicos visados pelo projeto, a seguir:

> - Promover o contato direto dos Conselheiros Tutelares com parte da rede de entidades de atendimento da cidade, mostrando as possibilidades, disponibilidades e o perfil da retaguarda existente no município;

> - Apresentar os operadores do Sistema de Garantia de Direitos, bem como as ferramentas e possibilidades, jurídicas ou não, à disposição dos conselheiros;
> - Criar as condições necessárias ao estabelecimento de um clima de cooperação, parceria e respeito mútuo que deve presidir as relações internas e externas entre os CTs, CMDCA´s e demais operadores do Sistema de Garantia de Direitos (CECUP, 2013).

Outro projeto importante desenvolvido dentro deste programa intitula-se ‘Gerando Cidadania’, que foi executado pelo Fórum DCA/BA e o CECUP, enquanto uma realização em parceria com a Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Fundo Estadual da Criança e do Adolescente (FECRIANÇA), Conselho Estadual da Criança e do Adolescente (CECA) e do Governo da Bahia. Tendo atuação em diversos municípios baianos, como Abaré, Curaçá, Chorrochó, Glória, Juazeiro, Paulo Afonso, Rodelas, Santa Brígida, Sobradinho e Macururé, no interior da Bahia. Este projeto visou fortalecer e ampliar os conhecimentos acerca da temática direitos humanos de Conselheiros Tutelares, Conselheiros dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselheiros de Assistência Social, e também de adolescentes. O curso sobre Direitos Humanos foi estruturado em módulos com carga horária de 40 horas, abrangendo os seguintes conteúdos:

a) módulo 1 : Direitos Humanos: direitos políticos e sociais, direitos de todos e direitos específicos; a criança, o adolescente e a família; normativas internacionais e nacionais, novos direitos e desafios; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), do Código de Menores ao Estatuto: mudanças e paradigmas;
b) módulo 2: Políticas Públicas: significados e importância das políticas públicas no desenvolvimento social;
c) módulo 3: Sistema de Garantia de Direitos, interrelação dos diversos organismos e entidades (em especial as Promotorias, a Defensoria Pública, Juizado da Infância e Juventude, Delegacias Especializadas, órgãos de atendimento ao Poder Executivo);
d) módulo 4: CMDCA e atuação dos Conselhos Tutelares (procedimentos e fluxos, relação com os órgãos do Sistema e outras Políticas Públicas), oficinas para discussão de casos e dúvidas, Sistema de informação para a Infância e Adolescência.

Dentre os objetivos específicos do curso estão:

> - Fortalecer os Conselhos dos Direitos, os Fundos e os Conselhos Tutelares dos Municípios de Abaré, Curaçá, Chorrochorró, Glória, Santa Brígida, Macururé, Paulo Afonso, Rodelas, Sobradinho e Juazeiro.
> - Capacitar os operadores do sistema de direitos da criança e do adolescente dos municípios envolvidos no projeto: Abaré Curaçá, Chorrochorró, Glória, Juazeiro, Paulo Afonso, Rodelas, Santa Brígida, Sobradinho e Macururé.
> - Estimular e apoiar a criação de rede de serviços voltada para o enfrentamento à violência e à exploração de crianças e adolescentes nos municípios de Abaré Curaçá, Chorrochorró, Glória, Juazeiro, Paulo Afonso, Rodelas, Santa Brígida, Sobradinho e Macururé.
> - Incentivar a apoiar ações de capacitação e geração de emprego e renda para adolescentes, através da articulação com entidades parceiras.
> - Sistematizar as ações desenvolvidas para execução do projeto, registrando a produção, no processo e resultado de cada etapa.
> - Divulgar as ações desenvolvidas pelo projeto, disponibilizando para a sociedade informações na forma de cartilhas, folhetos, manuais, planilhas, guias de serviço, CD Roons e vídeos (CECUP, 2009).

Como vimos acima, tanto o conteúdo quanto os objetivos deste curso também não visam apenas o caráter instrumentalista na área temática dos direitos humanos. Voltam-se também ao fortalecimento dos conselhos, ao apoio à criação de redes de serviço direcionadas ao atendimento da criança e do adolescente vitimas de violência e exploração. Bem como, revela a preocupação com o registro das ações e socialização das práticas executadas. Demonstrando também a ênfase na necessidade de incentivo e apoio à questão da geração de emprego e renda para adolescentes.

Através dos objetivos do curso, também podemos compreender que o conceito de cidadania vincula-se, em alguns ângulos de visão, à ideia de fortalecimento dos conselhos, articulações em redes, o que aproxima a ONG da concepção de cidadania que tem como forma de construção a luta por consolidação e articulação de espaços de ação, porém, situados na esfera de garantia dos direitos humanos.

A questão de incentivo e apoio à criação de emprego e renda a adolescentes merece discussão, se tratando de uma ONG que se reivindica freireana. Inserem-se, de certa forma, na ideologia da participação popular preconizada pelo Banco Mundial, conforme assevera Lyra (2005), por meio de organizações comunitárias, contando com parcerias, as ONGs arraigam-se na busca de soluções para os problemas sociais, cuja solução beneficia a própria manutenção da evolução econômica do sistema capitalista.

Como vimos até o momento, a ONG, além da ênfase no fortalecimento e motivação da participação, atua também na qualificação dos sujeitos para exercerem sua participação de forma qualificada.

Conforme podemos observar abaixo, a partir dos relatos a seguir, este curso oferecido pelo CECUP também não visou apenas a instrumentalização técnica, como talvez uma visualização de seu conteúdo nos tendencie a tal visão.

Questionados sobre o que se aprende e como se aprende neste tipo de formação, os jovens responderam:

> Eu aprendi informações sobre nossos direitos. Onde ficam na lei, onde buscar ajuda quando não temos eles. A gente aprende sempre em discussão, perguntando, e debatendo com os colegas (SP4MCECUP).
>
> Aprendo prestando atenção àqueles que sabem. Pergunto quando não entendo. De certo modo fica fácil de entender, porque muita coisa é da vida mesmo da gente, tirando as leis. Foi muito útil para mim, agora já sei do que tenho direito. Também nos dá uma visão de como também resolver alguns problemas como emprego, podemos abrir uma cooperativa na comunidade (SP5MCECUP).
>
> A gente aprende com os outros, ouvindo. Mas eu acho que eu aprendi mesmo quando sai de Salvador e tive oportunidade de estar em eventos sobre direitos e debater com outros jovens. Eu aprendi coisas que não passavam na minha cabeça, não sabia que eu tinha direito a estudar. Toda vida meu pai dizia, fica em casa, que assim você ajuda sua mãe e não perde tempo (SP1FCECUP).

A leitura dos depoimentos acima nos permite constatar que a formação contextualiza a realidade dos jovens tornando significativa a aprendizagem, ampliando o conhecimento acerca da temática dos direitos das crianças e adolescentes, dos direitos humanos em geral. Além disto, fica claro que se aprende escutando e questionando, debatendo, se aprende com os outros, não há, portanto, características presentes no conhecimento que remetam às premissas freireanas, como investigação temática e o tema gerador. Bem como o diálogo, para além da razão comunicativa, enquanto possibilidade de identificação da situação de opressão que envolve a questão dos direitos humanos.

Destarte, fez a ponte entre o conhecimento e a ação, conforme defende Freire (1986a , p. 20): “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”, tanto que, abaixo, podemos verificar que os adolescentes tornam-se participativos a partir do momento que conhecem seus direitos e buscam qualificar-se para a discussão coletiva:

> O curso dos direitos humanos nos ajudou bastante, nós não sabíamos nossos direitos nem como exercê-los. Agora não fico mais de boca calada quando vejo que alguém tem seu direito roubado. Então posso dizer que o cursou serviu pra mim mesma (SP1FCECUP).
>
> A gente também já viajou para representar nosso projeto, a Bial, Marta, a Rosi. Hoje eu faço parte dessa entidade, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA como ABENE E CECUP, somos representantes dessa entidade, com finalidade social. Hoje tem a região do norte, que é uma entidade de capacitação de política e juventude que apoia a equipe (SP3FCECUP).
>
> À medida que a gente participa desses projetos também podemos ajudar a outros jovens que estão ai o dia inteiro na rua sem ter o que fazer, então se temos alguma chance de fazer qualquer oficina, qualquer projeto fizemos. Mas foi importante o curso porque foi uma nova oportunidade da gente se sentir útil, e mais ainda, sermos valorizados enquanto jovem. Participar de fóruns, opinar, era tudo muito distante, antes eu achava que nunca sairia daqui, quanto mais falaria sobre o que fazemos aqui, e fico contente porque nossas experiências aqui foram ouvidas em outros estados. Serviu muito pra que eu possa ser diferente do que eu era. Agora me sinto mais útil, posso daqui pouco oferecer uma oficina na escola sobre isso (SP4MCECUP).
>
> Eu participo do Fórum Nacional DCEA. Participei do primeiro encontro, depois conferencias, participamos do II Festival de juventudes no Ceará, é uma forma também de adquiri conhecimento. Também já participei de conferências em Brasília e Rio de Janeiro, sobre direitos das crianças e adolescentes. São várias formas de incentivo que se tem através desses projetos, e o CECUP e a ABENE incentivam e ajudam para que possamos estar nos lugares e participar (SP2MCECUP).

A participação evidenciada acima transpõe a barreira local da ação e insere os jovens a outros espaços coletivos, descortinando — embora remota, se considerada apenas enquanto escala de ação — uma das características que abre possibilidade à *intencionalidade* à ação contra-hegemônica. Em contraponto, é possível perceber a ênfase nos direitos em detrimento ao direito a ter deveres, como a organização na luta por transformações radicais na sociedade que vive em busca da garantia de direitos. A formação serve à qualificação do individuo na luta pela garantia dos direitos negados, mas não vislumbra a organização coletiva para uma luta maior, a causa da impossibilidade de garantia dos direitos humanos, o modo de produção capitalista.

Além da ação estruturada sob a forma de projetos, através das vivências e entrevistas junto a coordenadores e participantes do CECUP, podemos evidenciar que a entidade atua na área dos direitos humanos também através do apoio a lideranças que denunciam infrações aos mesmos, conforme podemos observar no relato abaixo:

> Teve uma época que infelizmente, tiraram esse o direito nosso de fazer as coisas, e tive um problema muito sério no interior, como era radialista e militante social bebi em algumas fontes, numa cidade pequena do sertão como Valente[119] você não pode enfrentar muita gente e acabei enfrentando muita gente, denunciei todos os policiais que desrespeitavam os direitos humanos, denunciei toda a policia no ar, eu comprava as brigas, no ar e no ministério público no nordeste eu recebi várias ameaças de diversos lugares no nordeste. Fui convidado para trabalhar em rádio e TV. Cheguei à emissora, que é uma emissora, e falei que estavam tentando me matar, e que estava recebendo ameaças, mandaram um segurança para andar comigo, Esse acompanhante andou um tempo junto e eles começaram a apertar, invadiram minha casa, ameaçaram na frente dos meus pais. Denunciei-os, a polícia e dai noutro dia sai com a reportagem no rádio e TV. Só que eu não andava com um só gravador, mas cinco ligados viraram parte do meu corpo e uma câmera ligada. E eu filmei tudo isso, e joguei no ar na região e não fui em casa, peguei um ônibus de lá e sai da cidade. Fui para a cidade chamada cidade de Feira e em Feira vi que tava em todos os jornais da Bahia (SA4MCECUP).

> Eu tinha uma filha que estava nascendo lá de uma relação anterior, e que estavam ameaçando ela, e dai desci para o sertão de novo, mas não tinha mobilidade, a agilidade que eu necessitava, tipo eu tinha que chegava de viagem e já tinha que viajar no mesmo dia novamente.Daqui para lá, para Valente são 4h, 5h de viagem de ônibus, e daí eu ficava nesse vai e volta. O CECUP disse então vem para cá. Daí eu conheci o Edmundo, contaram minha situação, que eu não podia ficar no interior por causa da mobilidade e que os caras poderiam querer se vingar. E que eu tinha esse histórico de vida (SA4MCECUP).

A característica de a ONG ter, desde o início de sua constituição, a vinculação ao tema direitos humanos e políticas públicas, a afasta de certa forma de adequar toda a sua agenda à conjuntura econômica atual que impõem as entidades. Através da complementação do relato acerca de sua história de vida no CECUP, SA4MCECUP ressalta a importância da entidade na discussão pioneira nacional na área de política de juventude:

> Então, uma das coordenadores do CECUP, a Cidélia me ligou. A Tais, uma colega do grupo Curumim Diala ligou para a Cidélia avisando o que tava acontecendo comigo e que eu não tinha onde ficar. Cidélia ligou para mim pedindo que eu fosse para Salvador e ficasse na casa dela escondido. Só que o meu coordenador lá de Valente, do sertão, disse sai da Bahia que ele querem te matar, dai fui pelo nordeste todo, dai já conhecia um pouco por causa da rede de Jovens do Nordeste, tinha essa relação de mundo. Por essas andanças eu não só me escondia, mas fazia política também. Não sei se você já ouviu falar de Regina Novaes, a mestra no tema juventude, e parceria de Paulo Freire -- que é professora no Rio de Janeiro, estava em Recife, e eu tava passando um tempo em Recife, ela foi para lá para visitar a escola e nesse tempo ela convidou a rede para fazer parte do Conselho Nacional de Juventude e como eu já tinha todo esse trabalho, uma base articulada eu botei meu nome na discussão e meu nome foi um dos

[119] Valente é um município localizado no nordeste baiano, conhecido mundialmente como capital brasileira do sisal.

> aprovados para assumir a primeira gestão do Conselho Nacional da Juventude. Então, nessa questão de política de juventude, a gente, digo nós, o CECUP foi pioneiro nacional na discussão (SA4MCECUP).

Como vimos, podemos perceber que, apesar da demanda, a instituição, além da parceira com a iniciativa privada, como vimos com a CHESF, preocupa-se com o fortalecimento do Fórum e a formação dos sujeitos atuantes nestes. E para além, sua práxis releva o apoio e a denúncia das estruturas injustas da sociedade. Nesse sentido, vai ao encontro da defesa freireana de que a denúncia é uma exigência própria da dialogicidade, essencial à conscientização. E um desafio que nos impõe o momento histórico, "a promoção de posturas rebeldes em revolucionárias" (FREIRE, 1996, p. 79). Desafio este que, no viés freireano, aponta que a denúncia desacompanhada do anúncio, é dicotomia a ser combatida. A denúncia "precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora" (FREIRE, 1996, p. 79).

Como vimos acima, cursos de qualificações, debates em espaços destinados à promoção e gestão de políticas públicas são importantes na luta pelos direitos humanos, mas na perspectiva freireana, uma educação para os direitos humanos tem que vincular a preocupação com efetiva organização do oprimido na luta política.

Na Pedagogia do Oprimido, é clara a consideração freireana que não há efetiva pedagogia do oprimido antes da tomada do poder popular soberano. Mas, por outro lado, há, portanto, muito que fazer na vigente sociedade. Como estamos defendendo desde as primeiras páginas desta tese, há um papel claro à educação atual segundo o legado freireano: das práticas educativas junto aos oprimidos visando a organização, pois é pressuposto à aprendizagem, enquanto construção de um saber de classe. E para tanto, não basta que as lideranças falem desse saber necessário, que os doutores e pós-doutores escrevam, que ONGs discursem, é preciso tornar-se práxis daqueles que defendem a causa, e que seja um projeto dos próprios oprimidos.

Já área de etnia, a ONG desenvolve os projetos que tendem resgatar e valorizar a cultura, bem como a história e a religiosidade afro-brasileira, visando combater o racismo e contribuir para construção da autoestima positiva de afrobrasileiros. Para tanto, oferece cursos de formação de educadores, seminários, pesquisas e publicações. Dentre as ações desenvolvidas nesta área, estão as

atividades do dia ‘20 de novembro’ que é o Dia Nacional da Consciência Negra, e a organização da Semana Negra da região do Sisal. Além da participação na Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN/BA). Desenvolve também o projeto ‘Contando e Recontando Histórias e Canções de Ninar: o boi multicor’.

O projeto ‘Contando e Recontando Histórias e Canções de Ninar: o boi multicor’ é uma parceria do CECUP e o artista popular Jorge de Souza Conceição (Griô), que faz parte dos Pontos de Cultura baiana contemplados pelo Programa ‘Cultura Viva’ do Ministério da Cultura desde 2007. Este projeto visa:

> [...] ressignificar os conteúdos racistas, machistas e antiecológicos porventura existentes nas histórias, cantigas de rodas, sonetos de ninar e nas cantigas da cultura popular, objetivando contribuir para a formação de crianças, adolescentes e jovens pluriétnicos, comprometidos com a cultura de paz, [...] bem como também a valorização do trabalho do artista popular (SA1MCECUP).

Conforme podemos perceber, este projeto remete à cultura de paz no sentido divergente do legado freireano, enquanto convivência harmônica através da formação de um sujeito histórico pluriétnico. Novamente vemos aqui, através da concepção da ONG enquanto cultura da paz[120], atribui a formação pluriétnica s sujeitos como um dos fatores capazes de gerar convivência harmônica nessa sociedade em que vivemos, cujo próprio modo de produção gera efeitos perversos na esfera da convivência. Obviamente, não estamos dizendo que tal formação desenvolvida pela ONG não seja importante na formação dos sujeitos, apenas ressaltamos que a cultura da paz não é resultado apenas de trabalhos pedagógicos pontuais.

Dentre as ações realizadas neste projeto, podemos citar, conforme assegura (SA1MCECUP):

> A produção de CDs com arranjos produzidos pelos participantes juvenis do projeto, capacitação de educadores de três escolas municipais e jovens. Também Integramos ao projeto o Griô, o contador de estória Jorge de Souza Conceição, a partir do livro o Boi Multicor. Foram capacitados 50 adolescentes que estavam cumprindo medido sócio educativo em meio aberto ou egressos de unidade de cumprimento de medidas sócio educativas de privação de liberdade através de um curso de capacitação em cidadania e direitos humanos com temas relacionados à: espiritualidade, ética, cidadania, vulnerabilidade, exclusão/igualdade social, preconceitos, violência, direitos humanos, trabalho voluntário, possibilidades de participação na vida social, meio ambiente, etnia, gênero, políticas públicas,

[120] Ver item 5.3.

> solidariedade, relacionamento, mercado de trabalho e outros. Estes 50 adolescentes e/ou jovens foram inseridos no Programa Cultura Viva como aprendizes nas oficinas de música e de inclusão digital.

Conforme assegura o relato acima, a questão dos direitos humanos e cidadania perpassa os programas desenvolvidos pela ONG, envolvendo, além das escolas públicas, sujeitos de outros programas que a instituição mantém vínculos. O que evidencia a busca da consolidação de vínculos entre a ONG e demais setores da sociedade civil. Afastando-se, de certa forma, da perspectiva do caráter temporário que o trabalho por projetos impõem.

O CECUP é uma das instituições que participa da CONEN, entidade que organiza as atividades referentes ao Dia Nacional da Consciência Negra. As atividades perpassam a semana, contam com caminhadas, exposições e palestras. Além desta atividade, o CECUP é o organizador da Semana Negra do Sisal[121], que abrange 12 municípios na região do semiárido baiano. Este evento conta também com palestras, seminários que discutem a questão racial: “O Brasil é racista, muita gente diz que é multirracial, mas é racial. E esses eventos têm essa função, discutir, questionar praticas mobilizar as pessoas para reconhecer sua identidade. É nesse sentido que almejamos contribuir” (SA1MCECUP).

No relato a seguir, que versa a respeito das atividades desenvolvidas no Dia Nacional da Consciência Negra, é possível observar uma categoria emergente na análise das práticas desenvolvidas pela ONG, a militância:

> O dia 20 de novembro aqui em Salvador tem caminhada e outros eventos, o CECUP é um dos precursores dessa discussão e organizador das atividades, antes de se discutir a questão racial no país, o CECUP fez essa discussão; o CECUP é um dos fundadores do Movimento Negro Unificado em 2001. O que nos move é a lógica da militância, o diálogo, a gente tá nos conselhos, dos fóruns, de fazer a discussão política, do estreitamento das ideias, de olhar na cara e dizer plenamente que não acredita naquilo, se necessário for, isso é são ações praticas, construções político sociais, então acho que é isso o papel da entidade (SA4MCECUP).

Embora Gohn (2000) e Dagnino (2004) evidenciem a perda progressiva da postura combativa das ONGs desde a década 1980, durante a transição brasileira para o regime democrático, arguição a qual também defendemos, o depoimento acima ratifica, claro, de forma pontual, resquícios dessa postura aguerrida.

[121] Região localizada no semiárido nordeste do Estado da Bahia, cujo nome remonta da planta do sisal importada da Paraíba, que se expandiu para toda a região do sertão, tornando-a destacada na produção e cultivo do sisal.

A lógica da militância evidenciada no depoimento exposto acima, primeiramente parece que se vincula à ideia de participação ativa na esfera de discussão da temática acerca da questão racial alicerçada no conflito enquanto intrínseco ao diálogo.

Uma das questões dentro desta área, evidenciada com base nos relatos a seguir, é a preocupação com a preservação da questão do vínculo de identidade dos profissionais que atuam no CECUP:

> Na época que cheguei era Normando o diretor e o CECUP acabou virou acabando a minha casa. Eu não tinha onde ficar, e criei essa identidade que pertenço também ao Curumim, grupo de jovens do CECUP. Acabei virando agregado de Curumim. Daí fui criando essa identidade de pertencer ao grupo. Acho que eu era o filho mais distante do Curumim. Sai do sertão, mas não fico um mês sem ir ao sertão, não deixo, não quero e não me permito perder essa identidade do sertão. E o CECUP também não permite isso. É isso que eu acho interessante. Não fico um mês sem ir ao sertão. Volta e meia o próprio CECUP quando tem um projeto distante, diz, vai. Eles têm um cuidado com isso. Cada um deve manter a identidade que teve um dia forte (SA4MCECUP).

Apreende-se, então, a militância deslocada à questão racial sem a menção a classe social, também é decorrente do processo de consciência local, do lugar, a identidade local e em detrimento à ênfase na formação consciência de classe. O que fortalece a militância das minorias que, na verdade, unificadas pela consciência de classe para si, seriam a maioria.

Na outra área de atuação da ONG, através do Programa ‘Educação, Cultura e Esporte’, o CECUP presta assessoria técnica e administrativa a movimentos sociais e escolas comunitárias. Desenvolvendo os seguintes projetos: ‘Seguidores da Paz’, ‘Projeto redes sociais: uma proposta de ação educativa em DST/AIDS’ e o ‘Projeto Morando, Vivendo e Brincando nos bairros’, que faz parte do Segundo Tempo do Ministério do Esporte.

Atualmente, o CECUP atua no programa Segundo Tempo em convênio com o Ministério do Esporte intitulado ‘Projeto Segundo Tempo: Brincando, Aprendendo e Vivendo nos Bairros’.

Segundo depoente (SA1MCECUP), o Programa Segundo Tempo é bastante representativo da atuação do CECUP por ser capaz de traduzir a forma como a ONG tramita suas ações educativas.

Este programa, que vem sendo desenvolvido desde 2009, beneficiou 6.600 crianças e adolescentes na faixa etária de sete a 16 anos através de atividades

esportivas e culturais, realizadas no contraturno escolar em 40 unidades localizadas na periferia de Salvador, como por exemplo: Calabar, Saramandaia, Paripe, Ribeira, Sussuarana, Cajazeiras, Nova Esperança, dentre outros. Efetivando parceria com 33 Escolas Comunitárias, Associações de Moradores e Movimentos Comunitários localizados.

O Projeto visa “contribuir para o processo de inclusão e afirmação da identidade cultural, de gênero, racial e social e promovendo o retorno ou a melhoria do rendimento escolar e a diminuição da evasão e o combate ao trabalho infantil” (BRASIL, 2013).

Objetivando, conforme disposto no site institucional, “democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças e adolescentes em situação de risco social”. Além disto, também busca oferecer “práticas esportivas educacionais estimulando crianças e adolescentes a manter uma interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral, oferecendo condições adequadas para a prática esportiva educacional de qualidade” (BRASIL, 2013).

Nos lugares de risco social, o CECUP busca as “sedes de associações de moradores, as escolas comunitárias para inserção dos núcleos do Segundo Tempo, para que a gente possa estar oferecendo no contraturno escolar práticas esportivas e reforço escolar” (SA2FCECUP). Ao buscar espaços da sociedade civil organizada, a ONG reafirma seu compromisso político na luta pela democracia e fortalecimento comunitário.

Na justificativa contida na proposta do projeto de execução do Segundo Tempo ao Ministério do Esporte, encontramos a crítica ao governo e sua concepção política ao referir-se à escola tradicional, bancária, que desconsidera a diversidade étnica, bem como a cultura negra em um Estado com cerca de 90% de população negra. Aliando a esta realidade, afirma que as aulas de educação física, na sua maioria, incentivam a competição.

> Sucessivos governos de concepção política equivocada desenvolveram na Bahia, um modelo de escola distante do povo e de seus anseios e, ao determinar este modelo de escola, moldou também um modelo de prática esportiva. Senão vejamos: a) Salvador, capital do Estado da Bahia, conta com uma população de 2.556.429 habitantes (densidade de 3.616,91hab/km²) composta por aproximadamente 87% de afrodescendentes, constituindo-se mundialmente, como a maior cidade de

> população negra fora da África. Apesar disto, a prática esportiva, como também de outras áreas, não valoriza a diversidade existente na cultura negra; b) Divulgada como a capital da alegria, as aulas, mesmo as de educação física, em sua maioria, são sisudas e não privilegiam as relações corporais; c) Apresenta um dos maiores índices de evasão escolar do país, em parte também por não oferecer um currículo que mantenha uma relação mais estreita com os valores culturais da população: o lúdico não é valorizado (ou é pouco) na relação aluno/professor; d) A prática esportiva é vista apenas sob a ótica da competição de verdade, entretanto, que esta não é uma realidade apenas de Salvador ou da Bahia quando deveria ser vista e ensinada sob a perspectiva da inclusão, onde todos e todas, mesmo aqueles/aquelas que apresentam baixo rendimento, podem e devem ser valorizados/valorizadas (BRASIL, 2013).

Embora a ONG critique tal concepção de educação e a própria competição incitada por tais práticas, a mesma não menciona e nem problematiza a ‘competição’, enquanto cerne da retroalimentação do sistema capitalista. Apesar de apontar que tal prática não é especifica de ocorrência no Estado da Bahia, não problematiza nem indicia a totalidade social durante sua crítica.

As ações estratégicas citadas no escopo do projeto, de forma geral, compreendem:

> (1) Qualificar e ampliar a abrangência do Programa Segundo Tempo; (2) Assegurar a oferta do Programa Segundo Tempo voltado ao público do ensino fundamental; (3) Oportunizar aos beneficiados do Programa eventos e programações diferenciadas ao longo do ano; (4) Qualificar e aprimorar a gestão do Programa; (5) Qualificar o processo de capacitação de gestores, professores e monitores; (6) Ampliar ações intersetoriais do Programa Segundo Tempo e (7) Fortalecer o Esporte Educacional brasileiro (BRASIL, 2013).

Entretanto, a visão generalista das estratégias citadas acima é desvelada a partir dos relatos dos sujeitos participantes, como veremos a seguir.

O relato abaixo reforça novamente uma característica difícil de ser encontrada nas ações das ONGs atuais: desobedecer as regras impostas pelos financiadores: “Nós aqui, subvertemos as regras e mostramos e fazemos de outras formas. Acho que essa é a grande luta de qualquer instituição que tenha claramente um programa definido nos direitos humanos” (SA1MCECUP).

> Foco-me no programa do esporte porque ele evidencia nossa ação. O Ministério do esporte exige que seja um profissional de educação física na comunidade e o estagiário da comunidade na monitoria. A gente desobedece ao ministério. A nossa briga é convencer o Ministério a aceitar isso. E, todos os convênios temos nossas briga. Exemplo, O ministério quer que a gente faça esporte onde tenha estrutura, o que é estrutura? Onde a gente acha estrutura para o esporte? Vou achar estrutura num bairro de

> classe média, né. Aqui em Salvador, não sei se você já andou por aqui, mas Salvador é uma cidade cruel, os bairros de periferia não têm praça, não tem quadra, não tem nada. E a gente entende que devemos estar em lugares onde não há política publica. É uma opção mesmo.

A implantação do programa nas escolas comunitárias nos permite constatar que, embora o tema central do Programa Segundo Tempo seja o esporte, o mesmo alia conteúdos de áreas em que a ONG considera enquanto fundamentais e tem atuação — enquanto na área de formação — como cidadania, direitos humanos, gênero, saúde e sexualidade, dentre outros. Pois, a ONG defende que a prática educativa deve ser realizada partindo da reflexão da realidade de forma conjunta com os educandos para que seja possível desvelar as situações de submissão à opressão que as camadas sociais menos favorecidas vêm sofrendo há séculos, o que vai ao encontro do já defendido na categoria central do pensamento freireano apontada pelas ONGs, o diálogo.

Entretanto, através dos relatos abaixo, podemos constatar a menção ‘processos históricos de exclusão’ sem vincular estes a uma causa geradora, enquanto intrínsecos ao modo de produção do sistema capitalista. Embora reconheçamos o teor crítico presente na arguição, a ênfase nos processos e não na causa desloca a crítica e a consequente ação da ONG. Uma vez que o discurso da ‘exclusão’, por si só, já desloca o sujeito histórico para fora do sistema capitalista, como se fosse possível; e não a considera enquanto ‘exclusão interna’ e tática do próprio modo de produção vigente, como defende Fontes (2005).

> Resultado da mobilização da Sociedade por uma escola pública de qualidade, algumas das escolas comunitárias, apesar dos esforços em contrário, também sofreram influência do modelo desenvolvido pelos Governos passados: Falta de espaço, de recursos materiais e humanos, de um projeto pedagógico consistente, algumas se renderam e terminaram incorporando as práticas esportivas usuais, dificultadoras do processo de desenvolvimento integral do ser. Para nós do CECUP e para nossos parceiros participantes do Projeto, nenhuma prática educativa deve ser efetivada sem a devida reflexão/participação do alunado, e sem a discussão sobre os processos históricos de exclusão a que as camadas sociais mais empobrecidas têm sido submetidas por séculos seguidos. Desta forma, conteúdos referentes à formação em cidadania, Direitos Humanos, Etnicidade, Gênero, Saúde e Sexualidade, entre outros, estarão perpassando por entre as atividades.
>
> No Programa Segundo Tempo atendemos 6600 crianças em parceria com o Ministério do Esporte. Você tem uma atividade esportiva, que em principio cultua o corpo e saúde, e o que a gente faz? Daí, pegamos essa ferramenta esporte, e introduzimos os temas que nos interessa na perspectiva Paulofreireana, como raça, gênero... por exemplo, os grupos de esporte,

> 50% dos grupos é de menina e 50% meninos. Não tem o esporte da menina e o esporte do menino. O facilitador tem que ter essa perspectiva de gênero. A questão racial, nas datas, sempre que há uma possibilidade de você introduzir o tema: quem sou eu, qual a minha cor, sou feio, sou bonito?A gente tá sempre fazendo essa discussão (SA2FCECUP).

Complementando seu relato, o depoente acima (SA1MCECUP) esclarece o que é trabalhar na perspectiva freireana, valorizando a importância de não trabalhar para a comunidade e sim junto a ela, ressaltando o cuidado na eleição e formação de quem conduzirá as atividades.

> O Segundo Tempo Esporte não é só um segundo tempo, não só o esporte como um fim, mas como um meio, eu tô trabalhando com mais de 6600 crianças, bem na lógica freireana, teríamos que colocar professor de educação física, mas tem que ser gente da comunidade, não da pra mudar a casa (SA4MCECUP).

> Na perspectiva freireana é importante a pessoa de quem faz a atividade, a escolha da pessoa que conduz a atividade. O Ministério do esporte exige que seja um profissional de educação física, a monitoria... A gente desobedece ao ministério. A gente bota a pessoa da comunidade, aquele voluntário, fulano da Silva, que vive na comunidade, muitas vezes analfabeto, mas ele é mestre em capoeira, ele é um mestre no oficio dele e na arte de educar. Aquele rapaz, que tinha escolinha de futebol, que pede R$5, R$10 reais só pra manter a escolinha. Então a gente pega essas pessoas da comunidade que já tem uma construção lá, tanto uma relação de pertencimento como também tem saber construído, capacita, aprofunda os debate dos direitos humanos, economia solidaria, direito das crianças e adolescentes, enfim todos os temas que perpassam nossas praticas e que é ele que vai executar (SA1MCECUP).

Ainda na referência ao trabalho pedagógico na perspectiva freireana, conforme disposto nos relatos abaixo, é possível perceber a ênfase atribuída à questão da ‘conversa’ enquanto possibilidade de aprofundamento temático, de certa forma, reflete uma das dimensões do diálogo presente na obra de Paulo Freire, afora da dimensão apenas da razão comunicativa. Por outro lado, o último relato do bloco a seguir, revela além do desconhecimento de Freire enquanto educador brasileiro, a defesa de que se aprende debatendo, mas que, para isso, é preciso motivação. Sendo que, o cerne da motivação é o pressuposto que o ato de estudar é capaz de garantir um emprego digno e uma vida melhor, como se fosse possível nessa sociedade. E, para além, desloca a importância do ato de estudar freireano para a dimensão restrita do mercado de trabalho e a ilusão neoliberal de ‘vida melhor’.

> Trabalhar na perspectiva freireana é levar em conta que é preciso conversar sem atropelar. Conversando a gente se entende. Ao conversar vamos inserindo assuntos e aprofundando temas, mesmo que não a gente antes não tenha pensado neles (SA8MCECUP).

> Eu não sei quem é esse Paulo Freire. Mas enquanto professor entendo que nossos jovens aprendem aprendendo a debater. Também é necessário motivar eles para que continuem estudando para terem um emprego digno e uma vida melhor (SA9MCECUP).

Segundo os depoimentos dos educadores integrantes do programa também foi possível perceber a sua preocupação em contrariar a lógica das aulas predominantes na escola formal quanto à prática de educação física. A preocupação reside no foco de aprender a conviver, não deixando de lado a vigilância em identificar e estimular a formação de lideranças populares que possam surgir durante as práticas corporais.

> O principal é aprender a jogar com os outros, a aprender a conviver porque nós não estamos querendo com este programa centrar o foco em destacar uns e deixar os outros de lado, isso as aulas de educação física na escola já fazem de sobra (SA9MCECUP).

> Eu me preocupo como eles se relacionam em grupo, a meta do CECUP é formar lideranças populares, então o esporte coletivo é um meio pelo qual trabalhamos diversos temas, sobre o que é ser cidadão, o que é direitos humanos, o que é direito de todo ser humano ter uma alimentação adequada e se desenvolver saudável (SA8MCECUP).

Nesta mesma linha de pensamento, o relato dos sujeitos participantes do projeto também vai ao encontro dos relatos dos coordenadores e educadores do programa enfatizado. Para os educandos, a referência positiva ao programa reside no fato de ele ser construído junto com a comunidade e seu caráter de continuidade pela mesma.

> O programa permite a gente continuar, aqueles que querem vão se organizando para quando o programa finda, o pessoal da comunidade vai mantendo, vamos se ajeitando do jeito que der para manter o grupo envolvido (SP1FCECUP).

> O que eu mais gosto do programa é que é a gente que o faz. A gente tem direito de se capacitar, tipo quem já joga futebol, quem já faz capoeira passa a ser o líder desse tipo de esporte na comunidade. Para nós que nada temos ser liderança de alguma coisa é bem importante para o dia a dia nosso. É difícil viver num local sem praça, sem nada para se distrair, então que a gente se reúna para tentar melhorar e nos ocupar (SP3FCECUP).

A resistência às imposições dos financiadores e subversão à ordem imposta é novamente evidenciada no depoimento logo a seguir, que traduz também uma opção de classe, através da escolha de quem o projeto irá favorecer. Conforme defende SA4MCECUP: “Acho que toda a entidade deve fazer a sua equipe duas questões centrais: Para que estamos servindo? E para quem? Eu acredito no trabalho nosso, acho que o CECUP construiu uma relação muito sólida com as comunidades”. E prossegue: “A ONG serve a um público especial, os desassistidos pelo Estado”.

> O Ministério quer que a gente faça esporte onde tenha estrutura, o que é estrutura?Uma quadra fechada, um ginásio, com os mínimos de habitabilidade, grama, local para guarda de alimentos. O que a gente faz? Tem quadra de várzea, campo? Tem alguma mãe que dispõem a guardar os alimentos para os meninos e fazer a merenda, porque o ministério não paga merendeira. Tem alguma mãe que a comunidade pode ajudar dando uma gorjetazinha, não é dinheiro, não se pode pagar, mas uma gratificação, porque ela fica lá no fogão e atende a 100 meninos. De novo é uma discussão que a gente tem com o ministério (SA1MCECUP).

> Onde a gente acha estrutura para o esporte? Vou achar estrutura num bairro de classe média, né. Aqui em Salvador, não sei se você já andou por aqui,mas Salvador é uma cidade cruel, os bairros de periferia não tem praça, não tem quadra, não tem nada. Então se eu for aplicar o programa onde o ministério quer, eu vou facilitar para quem minimamente pode pagar 20,30 numa escola de esporte. Eu vou aonde não tem. Não espere lá uma quadra coberta, banheiros masculinos e femininos. É um banheiro para todo mundo, mas daí já entra a questão que os meninos tem que aprender a lidar com um banheiro para todo mundo. É fazer a pratica educacional onde a pratica é necessária. Não é pegar o adolescente, ou a criança e levar para onde tem estrutura. Os meninos da periferia não teriam como pagar transporte. Não adianta levar os meninos para lugares longe da realidade (SA1MCECUP).

> A nossa briga é convencer o Ministério a aceitar isso. Todos os convênios essa é nossa briga. Na supervisão a gente coloca o estagiário de educação. Não o professor, o professor a gente só vai colocar na supervisão do projeto. Professor no bairro, estagiário de Educação no bairro e professor de educação física na supervisão. O ministério quer o estagiário na monitoria, o professor de educação física na supervisão deste. Na comunidade é quem tem o saber popular, quem tem o pertencimento, quem sabe lidar com as crianças. Senão quando acaba o projeto como é que fica? Mando o menino para casa?Não tenho mais como manter o projeto. A pessoa da comunidade continua o projeto até a gente renovar o projeto. Consigo manter o menino na atividade mesmo sem ter a estrutura que o ministério oferece (SA2FECUP).

Além de revelar a opção de classe da entidade, a quem serve, o questionamento aos sujeitos atuantes na ONG quanto a que serve as ações desenvolvidas pela mesma permite-nos asseverar que a entidade afere sua

importância à reivindicação de políticas públicas na temática dos direitos humanos, ao inserir-se na luta pela limitação da nossa democracia, representativa, e fomentar a participação da sociedade, conforme podemos compreender nos relatos a seguir:

> O papel do CECUP é de grande importância em uma sociedade que nega direitos fundamentais a todo ser humano. Trabalhar no CECUP é também lutar para que a sociedade brasileira seja menos injusta, e que motivar as pessoas para que se envolvam na luta e assim possam participar das decisões do governo (SA8MCECUP).

> O CECUP serve a Salvador no sentido de brigar para que os direitos humanos sejam respeitados, e também para que novas leis sejam feitas para que assegure novos direitos, específicos (SA4MCECUP).

Também podemos apreender, no relato a seguir, novamente, que a questão da militância é um dos componentes de ação do CECUP referidos à importância das ações da ONG quanto a quem serve. Ao trabalhar a formação de lideranças populares visando a atuação das mesmas no cenário político, “a Olivia Santana e Tytta Ferreira são exemplos de formação de liderança do CECUP, implementação e execução de política pública” (SA1MCECUP).

> Sinceramente, o trabalho que o CECUP desenvolve independente do projeto na formação de base, visa à formação a de lideranças que estejam bem perto dos grupos populares, que emergem dos grupos populares. Isso já é realidade, pois temos vários nomes atuando na política que passaram pelo CECUP (SA4MCECUP).

Elucidando a valor da formação oferecida pela ONG à sua trajetória, o relato a seguir — do pedagogo do CECUP e coordenador do Programa Segundo Tempo — ajuda-nos a compreender as razões atribuídas à sua importância, centradas na crítica e defesa da necessidade de contração da ‘distância’ entre a academia e as necessidades concretas que a realidade impõe.

> O CECUP tem grande importância na minha formação sem dúvida. Acho que ajuda mais na minha formação que a própria universidade. Na universidade é engraçado, acho que bebe mais o que eu trago dos movimentos sociais que o inverso, infelizmente penso ser uma verdade. Falo dessa subjetividade, quando chego na universidade já tá tudo sistematizado é algo que bebeu de casa, e tão querendo colocar lá nas grandes discussões (SA4MCECUP).

Outro programa que o CECUP desenvolve recentemente é na área sócio-ambiental. Este visa auxiliar a comunidade através da perspectiva da economia solidária, propiciando melhor empregabilidade e geração de renda.

Tal perspectiva de trabalho, a nosso ver, apresenta uma incoerência aos pressupostos freireanos e ao trabalho de uma ONG que se reivindique como tal à defesa do trabalho na perspectiva da economia solidária, crendo em sua potencialidade enquanto anticapitalista. Traduz, a nosso ver, contradição, pois, concordando com o que assevera Wellen (2012), há forças mistificadoras nessa compreensão de trabalho, primeiro desloca-o enquanto plano individual e singular, enganando que podem existir partes autônomas da sociedade que não são atingidas pelas determinações do modo de produção capitalista e que poderiam fugir da influência deste por mera opção da comunidade que atua na economia solidaria. E, também, por obscurecer a apreensão da totalidade social ao proclamar a bandeira dos valores solidários e o uso do sentido fantasioso do trabalho como realizador nos momentos destinados à motivação dos próprios trabalhadores. Afinal, Marx (1986, p. 144) já advertiu há um bom tempo: “[...] as condições de produção são ao mesmo tempo condições de reprodução”.

Dentre os projetos executados dentro do programa citado anteriormente, o CECUP, através da parceria com a ONG espanhola Mujeres Del Mundo, realizou, em 2007, o documentário ‘Elas Contam’, que aborda o cotidiano de diversas mulheres, na maioria catadoras de lixo, moradoras de ocupações precárias de Itapagipe[122].

Em função dessa parceria anterior, foi firmado um convênio para outro projeto em execução, na área de geração de renda, que contempla as famílias de alunos atendidos em outros projetos desenvolvidos pela ONG, nos bairros Periperi, Saramandaia, Cabula e Águas Claras. No bairro Saramandaia, já contribuiu para a criação de uma cooperativa de produção em corte e costura.

Desenvolve, em parceria com a ONG espanhola Mujeres Del Mundo, o projeto ‘Geração de Renda para Mulheres’ em bairros da periferia de Salvador. A ONG espanhola é a organização executora do projeto ‘Empreendedoras Comunitárias’, financiando pelo Ayuntamiento de Soria.

[122] Península localizada no município de Salvador que avança na direção da Baia de Todos os Santos.

O financiamento desta ONG no Brasil, especialmente na Bahia, visa a formação de grupo de mulheres no setor produtivo cooperativo no segmento da confecção nos preceitos da economia solidária.

Tal projeto tem como objetivo organizar as mulheres que são chefes de família em 33 grupos de diálogos, com o objetivo de estruturar projetos de geração de renda visando criar cooperativas de produção para estas mulheres nos bairros citados.

Para concretizar tal objetivo, são realizadas oficinas semanais no Instituto Araketu e ciclos de conferências ministrados por especialistas em gênero visando debater o papel social de homens e mulheres e as relações que estabelecem com a sociedade.

As metas estabelecidas neste projeto, conforme assegura o site institucional, consistem em:

> - Organizar núcleos de desenvolvimento de ações de geração de renda, tendo como princípio a melhoria da auto-imagem, a socialização do conhecimento, o empreendedorismo, o cooperativismo, a geração de renda e a economia solidária
> - Promover encontros geradores de negócios entre as partes interessadas.
> - Buscar parcerias para financiamento de pequenos negócios dos participantes, do tipo micro-crédito e crédito solidário.
> - Organizar núcleos de produção e comercialização de produtos.
> - Implantar uma cooperativa (de mulheres), para confecção de fardamentos (CECUP, 2013).

A observação das metas revela o que já afirmamos anteriormente quanto à economia solidária, a falsa face do capitalismo vestido de solidariedade, enganando a quem consiga, como podemos ver nas metas, sendo necessário microcrédito, ou o chamado ‘crédito solidário’ no trabalho cooperativado, porque não há alternativa de produção anticapitalista dentro do próprio modo de produção capitalista, mesmo que haja intencionalidade, a totalidade social exerce influência nas relações sociais e o reconfigura com a funcionalidade que o momento econômico mundial demanda. Desde o governo Lula, o projeto político da economia solidária[123] fundamenta-se enquanto política, com a criação da Secretaria Nacional da Economia Solidaria vinculada ao Ministério do Trabalho. Entendemos que a defesa da economia

[123] Não negamos, porém, que o cooperativismo teve papel importante após a Revolução Russa, mas atualmente, da forma como vem se consolidando, tira de foco duas questões principais: que o conceito de socialismo foi uma construção dos trabalhadores e que estes o colocaram em prática em 1917.

solidária vai contra a própria luta pela garantia dos direitos em que a ONG se insere desde sua criação, uma vez que o projeto político da economia solidária aponta um Estado cada vez mais enxuto, mínimo, pois é uma das arestas do chamado 'terceiro setor' e, portanto, estimula diretamente a não garantia dos direitos sociais.

Ainda na área sócio-ambiental, o CECUP desenvolve ações no Fórum Lixo e Cidadania da Bahia[124], criado em 2010, o qual integra a coordenação executiva. Este espaço objetiva aprimorar o gerenciamento dos resíduos através da gestão participativa do processo. Desta forma, a ONG buscou parcerias para a ampliação de ações capazes de lançar efeitos "que promovessem a redução dos impactos e dos custos gerados com a coleta e a deposição final dos resíduos, além de apoiar o trabalho informal da catação de materiais recicláveis nos princípios da economia solidária" (CECUP, 2013).

Conforme depoente, o Fórum:

> [...] vem assegurando pelo menos o debate acerca da gestão correta dos resíduos, visto que, é necessário para a melhoria dos sistemas de limpeza urbana e redução do ônus que os municípios da Bahia têm enfrentado na área a preservação ambiental e qualidade de vida da população (SA1MCECUP).

Neste contexto, o CECUP vem atuando como um dos proponentes da Campanha 'Ouro Negro Recicla: o trabalho decente preserva o meio ambiente', em desenvolvimento desde 2003, que envolve 100 catadores dos empreendimentos que formam o Complexo Cooperativo de Reciclagem da Bahia, e 2.500 catadores avulsos. Esse projeto envolve uma gama de parceiros governamentais, não governamentais e empresariais, cujo objetivo comum é instrumentalizar a coleta e a comercialização de materiais recicláveis durante o carnaval que possam beneficiar economicamente as famílias dos catadores envolvidos.

Como vimos, nos moldes da economia solidaria, enquanto aresta do terceiro setor, embora a ONG tenha em sua trajetória a luta pelos direitos humanos, ao estimular o trabalho informal, isto é, sem direitos trabalhistas, mesmo que enquanto alternativa de beneficiamento de famílias que vivem em condições de miséria extrema, distancia-se da perspectiva contra-hegemônica, emancipadora.

[124] Este Fórum foi criado a partir do Fórum Lixo e Cidadania no Brasil, em 1999, motivado pela UNICEF, visando atenuar o quadro de 45 mil crianças brasileiras que trabalhavam como catadoras de lixo nas ruas e em depósitos a céu aberto.

Outra área de desenvolvimento de programas da instituição é a assistência técnico-administrativa a comunidades e prefeituras. A entidade, em parceria com outras organizações governamentais, tem o Projeto Integrado de Desenvolvimento Socioambiental em áreas de relocação de populações em diversos municípios, através de ações de assessoria e capacitação para organização comunitária, de cooperativas, associações e ações na área da economia solidária. Dentre suas ações nessa área, estão também as pesquisas diagnósticas e/ou de campo, incluindo atividades de geoprocessamento.

Essa área de ação, conforme aponta SA1MCECUP, é o "grande filão das ONGs, considerando o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)[125] do governo Federal, que tem grande oferta de editais no setor habitacional requerendo prestação de serviço na área técnico-social". Admitindo, desta forma, que a conjuntura econômica reconfigura as áreas de atuação da ONG.

> Trabalhamos na área de assistência técnica a prefeituras e comunidades, desde o governo Lula na área de habitação, nas relocações de comunidades, de população, a gente tem que preparar a população para receber o empreendimento, muda tudo, os valores, os amigos. De uma casa passa a viver num prédio vertical. As concorrências públicas licitam o trabalho técnico social, e então quando ganhamos o edital, trabalhamos o cooperativismo, associativismo, na perspectiva Paulofreireana, como vários escritores freireanos tem escrito. Não é mudar o que o cara fazia, se o cara é ferreiro, ele vai continuar a ser ferreiro. E sim, aprimorar as relações, organizá-lo num grupo maior, para melhorar as condições de venda para que possa melhorar as condições de renda, conseguir um preço melhor de venda. Mas não é só a questão da preservação do ambiental, o patrimônio. O interesse do governo é que receba a casa e não destrua, nem venda. Daí tem outra discussão, que ele sentir-se responsável pelo imóvel, a própria responsabilidade da questão ambiental, de fiscalizar a obra. Então a gente se organiza e articula os saberes através de oficinas e redes de cooperativas. A gente ta atuando muito nessa linha hoje. A gente tem um banco de pessoas, facilitadores, que quando o projeto é aprovado, a gente os chama (SA1MCECUP).

> Temos convênio com o governo do Estado, fizemos muita pesquisa censitária, projeto de condução de habitação, remoção de habitação. Acontece que lá no campo fazendo a pesquisa, os editais exigem que o pesquisador tem que ter escolaridade e formação tal. Discutimos com o povo, promovemos capacitação e o povo faz. E dá muito erro, por causa da caligrafia, é uma briga, mas acreditamos que o pesquisador tem que ser gente da comunidade. Não importa que demore mais, entendemos isso como necessário. É maneira de incorporar o povo. Então nesse projeto de pesquisa, que a gente aplica as ideias de Paulo freire, que todos têm saber,

[125] Programa criado no segundo mandato do presidente Lula, em 2007. No segundo mandato do presidente, a fim de promover a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país. Em 2011, foi iniciada a segunda etapa do PAC, conservando os mesmos propósitos da gestão anterior.

> e o valor que a universidade tem, mas sem desprezar o saber popular. Sem o saber universitário, não há possibilidade nem de ganhar o edital, incorporar o saber popular é mais demorado, e mais caro, porque inclui formação. Então nesse projeto de pesquisa sempre respeitando o valor acadêmico, na coordenação tem que ter gente com conhecimento de metodologia de pesquisa, mas na execução é gente do povo. O reconhecimento é o nosso valor maior (SA1MCECUP).

Os relatos acima exemplificam a forma de trabalho exercida pelo CECUP, na área técnico-social, nas relocações de comunidades. O que se pode apreender neste discurso, no que tange a sua dimensão pedagógica, antes certamente política, é a centralidade na incorporação do povo ao projeto que, segundo a ONG, se dá a partir da participação da comunidade durante a fase já de diagnóstico. A autoridade do saber popular e a profissão dos sujeitos é pressuposto considerado e respeitado ao trabalhar a questão do cooperativismo e associativismo, conforme aponta o depoente, nos moldes da “perspectiva Paulofreireana”, o que entendemos ser, na verdade, o que anunciam os autores freireanos que se dedicam ao tema da economia solidária.

Por outro lado, não há questionamento da lógica keynesiana dos rumos da política habitacional no Brasil enquanto resposta ao impacto da economia mundial ao contexto nacional. Nem tampouco que esta política alicerça-se no nexo empresarial, resultante da meta de ampliar o capital gerado pela indústria de construção, como também a criação de empregos nesta área.

Há, ainda, a necessidade de ressaltarmos que o CECUP não atua apenas como proponente de projetos financiados ou a fim de proposição dos mesmos, conforme podemos perceber através dos relatos referentes à construção do projeto da Radio Comunitária em Nova Esperança/BA. Conforme assevera SP1FCECUP:

> O CECUP veio fazer tipo uma entrevista sobre o andamento do bairro. Daí surgiu à proposta da rádio comunitária, entendeu?Só tinha um alto-falante. Daí surgiu à proposta de se fazer uma rádio comunitária. A gente já tinha conhecido o CECUP, pelo programa Segundo Tempo do Esporte, a rádio existe há mais de três anos, junto com a primeira etapa do curso cidadania e direitos humanos (SP5MCECUP).
>
> Antes de eu participar do projeto da rádio, eu já dançava valsa, a ABENE e o CECUP tão sempre de braços abertos para os projetos que os jovens desenvolvem. Daí comecei a participar do curso de cidadania e direito humanos e logo já iniciei também na rádio (SP2MCECUP).
>
> A Irma Heller, freira missionária da igreja católica no bairro, ela mobilizou para se concretizar a radio difusora FM, fez a estrutura que não foi em frente. Daí entre o sair e não sair, a rádio só saiu em 2002 quando houve um movimento para a construção da passarela, e a comunidade no meio do

> movimento surgiu à ideia, e em parceria da associação. Enquanto isso, conhecemos o CECUP, através do PAC que estava fazendo o levantamento socioeconômico no bairro. E então nasceu o projeto e a ideia de enviar o projeto para Conselho da Criança e do Adolescente, e em 2008 deu inicio o projeto da Rádio Nova Esperança (SP3FCECUP).

A criação da rádio comunitária teve início com uma manifestação popular, na qual o CECUP apoiou a ideia, encaminhou o projeto ao Conselho da Criança e do Adolescente e destinou profissionais para implementação da rádio e formação dos adolescentes que nela atuariam.

> Na época da criação eu não estava era bem novinha. Já pegamos a cama pronta, mas acompanhamos o processo de formação. Veio uma manifestação na RODOVIA BA-526, por ser uma pista de alta velocidade, realizamos certa mobilização da comunidade pelos acidentes, pois houve um acidente de uma pessoa da comunidade e então alguém se revoltou e pegou um megafone e começou a mobilizar as pessoas (SP3FCECUP).

O relato do radialista e pedagogo que ajudou a construir a rádio junto à comunidade elucida a questão do aprendizado envolvido no projeto: “A rádio Nova Esperança, foi a primeira rádio que ajudei a construir, acho que foi a primeira e a última, que trabalho, porque envolveu todo um estudo de rádio, fui pegando informações e aprendendo” (SA4MCECUP), mas “não ia aprendendo sozinho, a gurizada é de fé aquela, pegamos juntou, construiu junto, buscando informações, tentando fazer a radio funcionar” (SA4MCECUP).

Atualmente, a rádio “funciona das 8h às 18h, horário comercial. É difundida pela FM. Nós todos somos responsáveis, temos 32 jovens atuando na rádio” (SP1FCECUP).

A programação é toda elaborada pelos adolescentes, conforme podemos observar no relato abaixo:

> A programação é feita por nós, temos grades de locução e de programas estabelecidos, bate papo cultural, programa evangélico, Bom Dia Comunidade, aos domingos sambas culturais da Bahia e Pernambuco. Na parte da tarde, a programação é mais eclética. Também tem o programa das 4h às 18h, o programa específico sobre o bairro, que utilizamos para debater questões importantes da comunidade (SP2MCECUP).

A permanência dos jovens e a adesão dos mesmos ao projeto da rádio podem ser evidenciadas nos relatos abaixo:

> Quanto aos horários de permanência do grupo junto ao estúdio da rádio, vamos revessando, temos uma grade alternada de horários. Quando tem reunião geral, todos estão presentes e acontece uma vez por semana. Geralmente cada um participa durante 1 hora da radio diariamente (SP1FCECUP).
>
> Quem tá na programação decide o conteúdo. Mesmo quando não estamos na escala, estamos aqui. Tem atividades aqui na associação, a ABENE[126], como por exemplo, Ler é poder, mediação de leitura.Tem vários outros projetos também, como o Programa Segundo Tempo Esporte que participamos (SP2MCECUP).
>
> A gente procura abranger a toda à comunidade, tem os evangélicos, católicos, todos. Tem o programa jornalístico que fala dos problemas da comunidade, e também criamos o jornal, cada grupo pesquisa, tipo a creche, as pessoas antigas, pesquisamos, debatemos e já esta impresso. Cada equipe é responsável por uma parte, tudo que acontece na comunidade a gente relata, faz conscientização, vacina, gravidez precoce, essas coisas (SP2MCECUP).

Através dos depoimentos dos adolescentes, podemos apreender a representação dos mesmos quanto a sua participação no projeto da rádio.

> Representa uma mudança de vida, na minha particularmente, mudou bastante. Eu tive um filho, quando entrei aqui encontrei apoio, senão fosse eles estaria em casa, fazendo nada, eu cuido do meu filho, mas continuo estudando. Aprendi coisas que jamais pensei que iria aprender, perdi minha vergonha perto dos outros. Cada um aqui tem uma história para contar. Estou me profissionalizando (SP1FCECUP).

A participação no projeto não se resume apenas na busca de realizar sua função, e sim na militância mobilizando os jovens em prol a novas adesões visando que futuros participantes atuem junto a eles na rádio, esperando estarem, dessa forma, contribuindo para a redução da discriminação, violência e racismo. Dentre os conhecimentos aprendidos e ditos como importantes, é citada ‘a capacidade se expressar’, conforme afirma Freire (1998, p. 10): “A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é reencontro e do reconhecimento de si mesmo”.

> A gente aprende a se expressar melhor para as pessoas, aprende como lidar com pessoas que estão passando dificuldades lá fora. A gente aqui já tá aprendendo sobre essa dificuldade, trazer as pessoas para estar junto com a gente, aqui se ensina a tentar a buscar ele para vir junto com a gente, não ter racismo, ah porque ele faz isso eu não vou me misturar. Muito pelo contrario aqui ensina a gente buscar ele para ser como a gente,

[126] Associação Beneficente do Bairro de Nova Esperança localizada na Rua Castro Alves, n° 8, Rodovia CIA, Aeroporto Km 4 no Bairro Nova Esperança, Salvador (BA). Fundada em 6 de setembro de 1987, em Cepel, Salvador.

> buscar ele para aprender o que a gente tá aprendendo. Principalmente aqui que é uma comunidade considerada violenta, e é violenta. Não é julgando, porque ali em cima dizem aqui que é o lugar do brega, do cabaré, justamente, porque aqui porque aqui tem dois pontos de prostituição, se eu chego e digo que moro aqui já recebo uma sentença. Um dia um rapaz perguntou que lugar você mora, e eu respondi lá na Cepel e ele disse, hum, tenho ideia. Achando que todos que moram aqui se prostituem (SP1FCECUP).
>
> O CECUP foi em minha vida o reencontro com uma família. Estou aqui desde os anos 1990 e costumo dizer que tenho que achar um nome para o CECUP porque ele não é uma ONG. É uma militância ativa, to te falando isso e me emociono (SA4MCECUP).

A importância de existência da ONG para a vida tanto dos jovens participantes quanto atuantes na organização é perceptível acima. Para além, elucidamos a atribuição do valor de existência ao CECUP para a vida dos sujeitos participantes da entidade, bem como para sociedade, conforme os relatos abaixo:

> Algumas pessoas criticam as ONGs, eu sei. Mas Salvador é cruel. Aqui, uma ONG como o CECUP é mais do que bem vinda, porque ajuda a gente a viver. Sabe o que é não ter nada e ninguém para dividir o que não se tem? (SP3FCECUP).
>
> Tudo que vem para ajudar a gente a ter esperança é bom, né. É importante também para a sociedade brasileira, porque se o governo não faz, alguém tem que fazer (SP5MCECUP).
>
> Eu tenho muito carinho pelo CECUP porque foi nos ajudou a realizar um sonho, o da rádio comunitária. E tá sempre por perto. É como o colega já falou. No Brasil esperar pelo governo é fria, então que bom que alguém nos apoio e faz o que o governo não faz, que é a criação de espaços para a juventude brasileira se desenvolver ao invés de estar na ruas se matando (SP1FCECUP).

Como podemos observar acima, a importância atribuída à ONG reside em sentir-se acolhido, na esperança que os projetos possibilitam em detrimento da demissão desses jovens ao papel de intervir no mundo, em ver algum sonho se realizar. Por outro lado, evidencia a ineficiência da política pública voltada à juventude brasileira; e, decorrente disto, a defesa de se ter uma ONG como o CECUP por perto, é que ela, aonde o governo não chega, ameniza o viver dos jovens que participam das ações realizadas pela instituição.

A situação do adolescente em lugares da periferia baiana marcada pela ausência de opções de lazer e cultura tem influência direta na participação dos jovens e inserção dos mesmos nos projetos: “Tendo projeto, como o da radio comunitária daí a gurizada já fica atenta que tem reunião, que tem atividade, ao

invés de ta perambulando ai pela rua" (SP2MCECUP). "Aqui não tem uma praça, nada, nenhum divertimento. Então, o meio que a gente tem é se encaixar em projetos e atividades que nos são oportunizados (SP3FCECUP)".

A esperança, pré-condição ao diálogo, é um fator que também pode ser extraído dos relatos. Apesar das dificuldades, os jovens percebem, ao verem suas ideias concretizarem-se, de que existe espaço nas margens do sistema para novas alternativas culturais se materializarem e sentem orgulho de terem efetivado suas ideias. Segundo relato abaixo:

> Quando eu cheguei de viagem já tava tendo o curso, eu não podia participar daí fiquei na vontade, daí toda a segunda eu comecei a participar e agora to ai. E é legal, porque rádios comunitárias são poucas no Brasil e estamos numa FM, e então é possível fazer as coisas acontecerem. E outra coisa, aqui é exigência todo mundo estudar (SP2MCECUP).

> Não tinha nada na rádio, e um projeto que todo dia pedia um documento e ai foi que a gente montou a rádio comunitária, não me pergunte como. Todo o dia que eu olho aquilo lá tenho vontade de chorar, pela maravilha que é. Uma comunidade que me orgulha muito ter trabalhado lá, pela vontade da galera, pela iniciativa da construção político social deles, pela garra, os meninos até hoje visitam minha casa é aberta para eles. Não moro lá por uma questão de mobilidade, porque transferi minha universidade para cá e acabei optando em ficar aqui (SA4MCECUP).

Outro espaço educativo que o CECUP desenvolve ações, e que visitamos e entrevistamos seus coordenadores e educadores, é a Escola Comunitária Francisco de Assis[127], localizada no bairro Saramandaia, a qual é uma das escolas que o CECUP vem atuando desde a sua fundação, em 1994. Atualmente, a escola possui 109 alunos na educação infantil, com funcionamento das 7h30min às 11h30min pelo turno da manhã, e à tarde das 13h às 16h30min. Além da atuação na educação infantil, a escola atende 120 alunos no contraturno em atividades complementares e 60 adolescentes em cursos de informática. O CECUP tem como um de seus membros da coordenação geral da ONG, como presidente da Associação de Pais e Mestres da Comunidade de Saramandaia (APMS).

Neste espaço educativo, o CECUP presta assessoria pedagógica, contribuindo na formação dos educadores da comunidade, e executa o Programa

[127] Baseado nos relatos de moradores do entorno da Escola Comunitária São Francisco de Assis, esta originou-se com o trabalho na área de Educação Popular realizado pela mediação da Madre Abadessa Paula, que viveu como eremita em Saramandaia, a qual criou a Associação de Pais e Mestres da Comunidade de Saramandaia e desenvolveu a 'Escolinha da Tia Gisa' que, mais tarde, estendeu-se nas Escolas Comunitárias São Francisco de Assis e Nossa Senhora das Mercês.

Segundo Tempo, em parceria com o Ministério do Esporte. Atuando na oferta de aulas de capoeira na comunidade, executadas no espaço físico da própria escola comunitária.

Conforme mencionamos no item 4.4.1, o CECUP foi fundador de várias escolas comunitárias em Salvador nos anos 1980. Porém, como já vimos, atualmente o CECUP não atua mais na área de assessoria pedagógica formalmente como nos tempos passados, mas “também temos uma assessoria não oficial porque não é financiada, mas a gente presta essa assessoria”. “Até hoje, a gente faz a capacitação pedagógicas, construção do PPP. Não prestamos mais essa assessoria formalmente, mas se a escola nos procurar, ajudamos” (SA1MCECUP).

Tal realidade é enfatizada no relato logo a seguir:

> A função do CECUP hoje na Escola Comunitária é executar o Segundo Tempo do Esporte, mas estamos muito junto na escola comunitária, quando se precisa capacitar educadores, e como Saramandaia é área pouco assistidas pelo poder público, estamos ai para contribuir, mas sempre pensando e mobilizando forças da própria comunidade (SA5MCECUP).

Durante a entrevista e observação das práticas pedagógicas neste espaço educativo, ao questionarem qual universidade cursava doutorado, seguido do questionamento em qual cidade, podemos perceber a seguinte visão dos educadores quanto à realidade social predominante quanto ao Estado do Rio Grande do Sul:

> Quando eu falo em comunidade, acho que você não entende bem o que falo. A visão que eu tenho do RS é que são as pessoas de situação mais bem definida do Brasil. Essa história de ‘comunidade’ no RS não entra na minha cabeça nunca (SA6FCECUP).
>
> Talvez seja igual à ideia de que não existe negro no RS, mas meu sobrinho que trabalha e mora lá já me disse que eu tô errada (SA6FCECUP).

O teor do conteúdo presente nos relatos acima nos impõe pensarmos a realidade social que vem sendo problematizada pela ONG, visto que a evidência acima revela a visão de que as desigualdades sociais não atingem a totalidade do território nacional, como se algumas regiões fossem isentas das consequências do modo de produção atual.

Em contraponto, dentre as contribuições frequentemente atribuídas pelos depoentes ao CECUP, é a questão de que os educadores das escolas comunitárias

devem ser membros da comunidade qualificados via formação acadêmica. Destarte, a realidade da formação do professor, no Brasil, nem sempre descortina espaço para a discussão da contribuição freireana durante o processo de formação do professor, mesmo sendo Freire um autor de reconhecimento nacional e internacional. Tal referência pode ser observada logo a seguir:

> Uma das coisas que o pessoal do CECUP sempre reforça é que uma escola comunitária os educadores tem que serem moradores do próprio bairro, tem que conhecer a realidade, o linguajar de onde ensinam e o que é necessidade para a comunidade. Não quero dizer que o educador de uma escola comunitária não precise de formação acadêmica, precisa sim, o CECUP sempre fala dessa importância. Tanto que tô terminando pedagogia na universidade estadual (SA6FCECUP).

> Me formei em magistério apesar de todo o sacrifício, hoje estou terminando o curso de pedagogia. Sou da comunidade, aqui as crianças aprendem higiene, deixar as fraldas, desenhar, ler e, sobretudo brincar em segurança e eu tenho o dever de ter o conhecimento para participar do processo de ensino-aprendagem dessas crianças (SPFCECUP).

> Acho que já vi um livro desse Freire na estante da biblioteca da Faculdade. Deve ser o mesmo que a sra tem no titulo da tese. Mas nem sei de que se trata. Não estudamos esse Paulo Freire na faculdade, não, tenho quase certeza que não mesmo.

Como vimos, as contribuições do CECUP, no que tange à assessoria pedagógica, são importantes para o desenvolvimento das práticas educativas de cunho freireano em um contexto educacional universitário que nem sempre menciona Paulo Freire. Por outro lado, há implicações à prática que se reivindique freireana, visto que estamos nos referindo a sujeitos *atuantes,* sem que o sujeito conheça sequer os princípios que norteiam o pensamento de Paulo Freire, lembramos ainda que tal evidência já mostrou-se presente anteriormente.

Com base nos relatos abaixo, também podemos compreender que a história da criação da escola comunitária metamorfoseia-se com a própria história do CECUP, e influencia a forma de organização pedagógica da mesma:

> Cada escola é de um jeito, e esse jeito é vindo de uma história, o modo de como ela existe na comunidade, como as pessoas se mobilizam em prol dela, como contribuem para seu funcionamento. O CECUP faz parte dessa história, desde o inicio atua na nossa formação (SA5MCECUP).

A aferição da escola comunitária enquanto movimento social e a construção curricular coerente com a realidade do educando pode ser elucidada no relato

abaixo, bem como a aporte do CECUP quanto à necessidade de valorização de um currículo de acordo com as especificidades sócio-culturais presentes na comunidade em que a escola insere-se. Conforme vimos, também ao longo da exposição das práticas educativas nos diversos projetos da ONG, a questão da etnia é um tema transversal que perpassa quase todos os projetos, inclusive este.

> As escolas comunitárias são mais que espaços formativos fixos, são muito mais, configuram um movimento político-social, briga-se por um currículo adequado a cultura afro, contemplando aulas de teatro-afro, capoeira, enfim festas que divulguem a cultura afro-brasileira e a história do negro. Nossa contribuição é mais voltada a esse sentido.(SA1MCECUP).

> Enfim, o que a gente preza é bem contrário ao que a educação escolar faz que é de não abrir espaço aos aspectos sócio cultural que valorizamos (SA1MCECUP).

A necessidade de estar nos lugares marcados pela negação do direito de ser novamente é presente no discurso dos participantes e coordenadores da instituição através de sua atuação junto ao espaço da escola comunitária:

> O bairro não é seguro, não falo de episódios de violência, falo da violência que nos violenta diariamente. Todo dia alguém perde alguém aqui. Muita gente não entende pra que uma escola comunitária, para que o CECUP gasta tempo em assessoria informal. Eu posso te responder, eu venho aqui, ganho muito pouco, mas compensa saber que essas crianças tem algumas horas do dia para se desenvolverem, se alimentarem, brincarem em um lugar fechado e protegido que oferece esporte, outras possibilidades para que algumas delas possam evitar o caminho da violência (SA7FCECUP).

> Sabe quando você falou do seu titulo do projeto de pesquisa, eu lembro que tinha o você falou em Paulo Freire. Cê sabe, que eu não entendi quase nada que me deram para ler na faculdade dele, mas eu sempre lembro de uma coisa dele, para educar tem que amar esses bichinhos. Aqui todos os professores são gente da comunidade, o recurso é muito escasso, temos que dar um jeito na merenda, que nem sempre chega da prefeitura. Mas trabalhamos através do amor, que gera a alegria. Nossos alunos saem daqui alfabetizados. Não temos esse compromisso, porque não é exigência legal hoje, mas a gente se espelha na exigência da escola particular, nosso currículo é diferente, mas algumas exigências a gente se espelha, porque não é porque somos pobres que devemos nos contentar com pouco. E contamos com nossos parceiros, como o CECUP para estar sempre oferecendo oficinas, palestras, cursos, tem que abrir espaço para essas crianças e adolescentes porque a rua é de mão dupla, atira e mata, morre e segue a vida (SA7FCECUP).

Além desta escola, ressalta-se que o CECUP mantém assessoria à Escola Popular de Alagados[128], que surgiu da Sociedade Beneficente São Jorge e hoje é uma escola comunitária associada à AEEC-BA e à ONG referenciada. Esta escola promove da alfabetização à 4ª série, sendo que o material didático é produzido pela própria escola e baseado na metodologia de Paulo Freire. Também desenvolvem atividades de capoeira, lúdicas e ensino sobre religião.

Em síntese, segundo abordamos nesse item, o CECUP atua diretamente ou através de projetos nas escolas públicas ou comunitárias, junto a Grupos que atuam com a promoção de igualdade racial (Coordenação Nacional de Entidades Negras), nos Fóruns da Sociedade Civil para o acompanhamento e controle social de políticas públicas (crianças, adolescentes e juventude, assistência social, direitos humanos, ONG's, AIDS, economia solidária, desenvolvimento sócio-ambiental e educação infantil), nos Conselhos de Direitos da Criança e Adolescente, Tutelares, Direitos Humanos e na área de Assistência Técnico-Social vinculada ao PAC. Executando também projetos, cursos, seminários nas áreas temáticas enfatizadas. Todos seus projetos são executados em comunidades de baixa renda e a execução dos mesmos visa à organização de redes de comunicação. Participa também de reuniões, seminários e congressos organizados por outras instituições. Organiza reuniões e mobilizações através dos fóruns e conselhos que participa. Atua também na organização de Grêmios estudantis nas escolas públicas, bem como se articula com outras entidades na promoção de campanhas para o combate à violência. Além disso, oferece capacitação para adolescentes e jovens, e também adultos para trabalharem na temática dos direitos humanos. Também se preocupa com produção de publicações e materiais para a impressa.

Para fecharmos tal escritura, voltamos às perguntas que moveram a mesma: Que notas extraem sons das categorias diálogo, senso comum e organização na análise das práticas educativas? Que categorias não mencionadas emergiram?

O tambor bate forte nas três categorias: diálogo, senso comum e organização. Outra categoria que também merece destaque e vem sendo emergente desde a análise da trajetória da entidade é a 'militância'.

Na batida do tambor, a ONG vem sendo importante indubitavelmente na contribuição de mudanças locais nas comunidades as quais o CECUP mantém uma

[128] Escola criada em 1978, localiza-se ao norte da capital baiana, no Bairro Novos Alagados, às margens das enseadas do Cabrito e dos Tainheiros.

relação sólida através da luta pela garantia dos direitos humanos junto aos ‘desassistidos pelo Estado’, ou via ações de geração de renda na ótica da economia solidária, na aposta da luta contra o poder dominante. A formação dos sujeitos aposta na qualificação dos mesmos, apoiada sua dimensão individual que prepara para uma ação futura coletiva. Assim, a militância centra-se na formação voltada à implementação e execução de políticas públicas. Mas, aliando à teoria, alinhavada no capítulo 4, a sociedade capitalista, como vimos desde a implementação do Estado de Bem-Estar Social, não tem intenção de supressão dessas políticas públicas, o que assistimos de lá pra cá, foi a transferência da responsabilidade destas políticas para as ONGs.

As práticas educativas realizadas pela ONG são coerentes com muitos princípios freireanos, mas perdem potência no sentido de contribuir à ação cultural contra-hegemônica, principalmente pela frágil configuração da categoria ‘síntese cultural’, a qual reafirmamos que é na síntese cultural iniciada pela investigação temática que torna possível compreender a estrutura de pensamento das massas e então construir o conteúdo programático para a construção do processo de ação contra-hegemônica.

Dada a fragilidade ou ausência indicativa da presença da categoria citada acima, o diálogo centra-se na ação comunicativa e, quando apresenta-se como possibilidade de ‘desvelamento’ da situação de opressão, o que revela é a situação individual de cada oprimido, não evoluindo para a formação de uma ‘consciência de classe’, muito menos ‘classe para si’, pois não há menção de batida do tambor no aprofundamento do processo de conscientização na perspectiva freireana. Assim, interligado às implicações apontadas, o senso comum não atinge o consenso no sentido de com-vencer, pois paira no desvelamento da situação de opressão afastada de um processo de retotalização da realidade social, e sim voltada à consciência comunitária[129], voltada à realidade local. Logo, a organização, centrada na luta pela garantia dos direitos humanos, torna a militância dos sujeitos participante atrelada à militância dos ‘projetos sociais’, a militância temática, e não como causa de classe, afastando-se da perspectiva da organização enquanto prática revolucionária. Entretanto, não significa que não contribua para a organização de classe da sociedade.

[129] Como vimos no capítulo 4, o desenvolvimentismo de comunidade atrelado à ideologia da Aliança para o Progresso foi a lógica que impulsionou as protoformas das ONGs no mundo, nos anos1940.

Portanto, como todo o fenômeno é contraditório, há reinvenção nos limites da conjuntura social que força também a invenção no sentido que a supressão de certas categorias freireanas pode conjecturar para própria negação do cerne de sua teoria, a transformação RADICAL do mundo.

6.2.2 Fé e Alegria

> De nossa parte, estamos convencidos do que escrevemos e continuamos buscando justificativa, cada vez mais sólidas, para afirmar e sustentar o que queremos continuar escrevendo. Mas se alguém aceitar o que foi dito unicamente pelo fato de ter dito, por um critério de autoridade, estaríamos contradizendo os pressupostos fundamentais da Fundação Fé e Alegria RS (FÉ E ALEGRIA, 2011, p. 63).

Figura 7 — Crianças realizando atividades na ONG Fé e Alegria

Fonte: Fé e Alegria (2013).

A ONG Fé e Alegria, segundo seu Plano Político Pedagógico (FÉ E ALEGRIA, 2011), na pers-pectiva do Desenvolvimento Comunitário, pelo meio da Assistência Social, operacionaliza sua proposta de trabalho, conforme já abordamos no capitulo 4. Essa proposta materializa-se através de dois programas, os quais foram possíveis conhecê-los durante nossas visitas a ONG (FÉ E ALEGRIA, 2011):

a) Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos: programa que objetiva proteger a criança e o adolescente em situação de risco pessoal e social. Neste programa, são atendidas crianças e adolescentes de seis a 15 anos, moradoras dos bairros Humaitá/Navegantes na região norte

de Porto Alegre. Totalizando cerca de 100 sujeitos participantes deste projeto, ou seja, que são atendidos diariamente pela ONG;

b) Ação De Rua: este programa é desenvolvido em parceria com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, representada pela Fundação de Assistência Social de Cidadania. Volta-se ao atendimento e acompanhamento de crianças e adolescentes que vivem ou passam grande parte do dia nas ruas da capital. Também são atendidas as famílias destas crianças, uma vez que visa incluir tais sujeitos novamente em suas famílias, na escola e na sociedade. Desta forma, crianças e adolescentes são identificados na rua através de abordagens sistemáticas e passam a ser acompanhados pelos educadores e técnicos sociais e também através de uma rede de serviços e atendimentos presentes nas regiões em que vivem.

O Programa ‘Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos’ funciona desde 2011 na sede da ONG, o ‘Centro Social de Educação e Cultura’ localizado na Rua José Luíz Peres Garcia, n° 17, antiga quadra 30, no Bairro Farrapos, em Porto Alegre/RS. Atende crianças e adolescentes durante o turno da manhã e da tarde, ou seja, no contraturno que estudam. Funcionam duas turmas de manhã e duas à tarde. As turmas são divididas por faixa etária, exemplo turma A (seis a nove anos) e turma B (dez a 14 anos). Cada turma é composta por 25 educandos. O horário de atendimento pela manhã é das 8h às 12h e à tarde é das 13h às 17h. O atendimento em sala de aula conta com a presença de um educador referência e de um auxiliar.

A origem do Programa ‘Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos’ assenta-se em “uma pesquisa realizada em 2009, pela assistente social que visou diagnosticar a composição e organização familiar da comunidade, bem como a identificação do perfil socioeconômico das famílias dos educandos assistidos pela instituição”(SA1MFÉ&ALEGRIA).

O programa trata a convivência familiar, baseado na nova concepção de família, ou seja, a partir de três elementos: desnaturalização conceitual da família, desmistificação de uma estrutura ideal, importância das funções familiares de cuidado e socialização (FÉ E ALEGRIA, 2011).

A ONG ressalta, em seu Plano Político Pedagógico, que a dimensão política dos vínculos familiares e comunitários depende de outras variáveis, como as

políticas públicas voltadas à família e à comunidade, enfim, ao espaço coletivo (FÉ E ALEGRIA 2011). Uma vez que proteção e promoção da convivência familiar impõem um conjunto de ações que implicam na corresponsabilidade do Estado, da família e da sociedade, conforme dispõem a Constituição Federal e o próprio ECA. Dessa forma, deixa claro o limite dos projetos e programas executados nessa temática, demonstrando uma perspectiva de análise não de conjuntura social, mas relacional, embora dicotômica de certo ângulo.

Quanto ao público alvo atendido, consiste em crianças e adolescentes e suas famílias, moradoras nos bairros Farrapos e Humaitá, que vivem em vulnerabilidade social proveniente de situação de pobreza, ou seja, famílias que não possuem renda, nem têm acesso a serviços públicos, que sustentam frágeis vínculos afetivos, relacionais e de pertencimento, como discriminação etária, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras.

Os critérios de ingresso no Serviço, conforme o Plano Político Pedagógico, são:

> - Encaminhadas através da REDE integrada de atendimento à criança e adolescentes da Vila Farrapos;
> - Por conhecerem o trabalho da Fundação Fé e Alegria na comunidade e serem moradoras dos bairros Humaitá/ Farrapos/Navegantes.
> - Estar em situação de vulnerabilidade social: crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica, exploração do trabalho infantil, abuso sexual, utilização de drogas, mendicância...
> - Preferencialmente provenientes de famílias com renda inferior ou igual a um salário mínimo.
> - Encaminhamentos do Conselho Tutelar, Módulo de Assistência Social (NASF e PETI), Escolas, e outras entidades da região (FÉ E ALEGRIA 2011, p. 45).

A condição de permanência no Serviço tem como critério “estar estudando, se na metade do ano, saiu da escola, perde a vaga. Aqui é uma extensão da escola, se a criança não esta na escola, a gente é conivente da criança estar desprotegida” (SA2FFÉ&ALEGRIA).

Diferente da visão e postura da ONG anterior quanto à escola formal, a ONG Fé e Alegria considera o espaço de aprendizagem da fundação enquanto ‘extensão’ da escola. Visto que a ONG realiza este trabalho articulado com as escolas da região através da realização de encontros visando a elaboração de uma proposta de discussão junto à comunidade.

Entretanto, do mesmo modo que a ONG anterior, o foco principal é a temática dos direitos da criança e do adolescente. Alega, também, que partir deste programa foi possível, então, “estabelecer um ‘suporte’ que propicie o resgate de condições básicas de sobrevivência, o fortalecimento dos vínculos familiares, buscando evitar formas de violência contra a criança e ao adolescente” (FÉ E ALEGRIA, 2011, p. 31).

Este ‘suporte’ contempla a contribuição do conhecimento sistematizado de experiências bem sucedidas realizadas pela instituição anteriormente em outras comunidades, visto que uma das propostas do mesmo é:

> [...] aprimorar a conexão entre a teoria e a prática, resgatando conhecimentos positivos que foram adquiridos no desenvolvimento de atividades semelhantes em outras comunidades e experiências, também positivas, vivenciadas desde 2007 nos programas de atendimento às crianças, adolescentes e famílias da comunidade do Bairro Farrapos (FÉ E ALEGRIA, 2011, p. 30).

As seguintes diretrizes norteiam o Programa acima enfatizado, segundo o seu Plano Político Pedagógico, são:

> **a.Serviço**: Serviço realizado em grupos, organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus educandos, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de complementar a educação escolar e o trabalho social com as famílias e prevenir a incidência de situações de risco social.
> **b.Socialização:** Forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território.
> **c.Fortalecimento de vínculos familiares:** Organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária.
> **d.Desenvolvimento de capacidades e potencialidades:** Possui caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social (FÉ E ALEGRIA, 2011, p. 27).

Conforme podemos extrair das diretrizes acima, a proposta da Fé e Alegria funda-se em um ***serviço prestado***, uma forma de intervenção social, uma ampliação das trocas culturais e de vivências, no caráter preventivo e proativo.

Da mesma forma que o CECUP, tem seus objetivos focados na temática dos direitos humanos, na ação voltada a “contribuir na garantia dos direitos das crianças

e dos adolescentes por meio de ações socioeducativas, artístico-culturais e de atendimento às famílias, que qualificam o desenvolvimento humano" (PPP, 2011, p. 34).

Decorrente deste objetivo geral, a instituição assenta-se na busca dos seguintes objetivos específicos:

> a) Estimular as crianças e adolescentes a compreensão e efetivação do exercício a cidadania, ecologia e vida saudável, como direito e responsabilidade pessoal e social.
> b) Incentivar as crianças e adolescentes o hábito da leitura, escrita e outras formas de comunicação e expressão (manifestações artístico- culturais) desenvolvendo a criatividade, o lúdico, a aquisição e o domínio da linguagem, possibilitando uma visão crítica e contextualizada do mundo que nos rodeia;
> c) Proporcionar as crianças e adolescentes o conhecimento e a exploração de suas habilidades corporais, exercendo-as com autonomia e compreendendo que seus movimentos estão envolvidos em um contexto sociocultural, por meio da capoeira, do brincar, da recreação e da iniciação esportiva;
> d) Fomentar a capacitação e a formação continuada dos educadores sociais e colaboradores
> e) Desenvolver ações sistemáticas de apoio e orientação às famílias das crianças e adolescentes assistidos na Fé e Alegria na perspectiva do resgate e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários (FÉ E ALEGRIA, 2011, p. 35-36).

Conforme assegura o Plano Político Pedagógico da ONG:

> A proposta da Fé e Alegria para trabalho como SERVIÇO na Vila Farrapos é de promover a transformação social, política, cultural dos educandos de 06 a 15 anos com oficinas educativas e culturais das mais diversas, principalmente no contra turno escolar, potencializando sua capacidade de agir e atuar no mundo, desenvolvendo atividade de forma participativa que busca equilibrar a compreensão e o conhecimento do universo dos educandos, com a intencionalidade pedagógica pré-existente (FÉ E ALEGRIA, 2011, p. 31).

A ONG, a fim de efetivar sua proposta de educação popular e integral, busca desenvolver suas atividades baseada "Educação Popular Freireana e Inaciana, com ações baseadas no diálogo, na troca e na discussão, proporcionando autonomia e criticidade" (FÉ E ALEGRIA, 2011, p. 39). Vejamos, então, como estas premissas se revelam nas práticas materializadas através dos projetos desenvolvidos pela instituição.

Dentro deste programa, há o projeto central 'Ser Educando, Brincar, Conviver e Aprender'. Projeto este que nasceu em 2012, mediante a reflexão durante o processo avaliativo do ano anterior, conforme relata SA2FFÉ&ALEGRIA:

> No inicio desse ano, em janeiro, a gente avaliou o trabalho do ano passado, o ano todo, e gente viu a necessidade de trabalhar algumas questões com eles, No ano passado a gente observou que as crianças estavam bastante agitadas, agressivas, eles não estavam respeitando os espaços, a organização e então começamos a problematizar porque isso acontece e em dialogo com a assistente social é possível compreender a questão das famílias e perceber que eles reproduzem muitas coisas de casa. A questão da violência em casa, droga, vulnerabilidade social mesmo e então a gente pensou e construímos uma árvore, a arvore de problemas, porque isso reflete aqui, isso reflete ali,e depois a gente pensou o que a gente pode fazer para solucionar esses problemas, e a gente criou a segunda árvore, a árvore de soluções e nasceu o projeto 'SER EDUCANDO, BRINCAR, CONVIVER E APRENDER'.

Mas o que é ser educando em Fé e Alegria?: "[...] não é só chegar aqui e ficar das 8h as 12 e da 13h às 17h. Nesse espaço de tempo, trabalhamos o projeto 'Ser Educando, brincar, conviver e aprender'". Complementando, afirma o depoente: "Esse projeto é bem amplo, trabalhamos a questão da rotina, das regras, da organização do espaço, os direitos e deveres, enfim as três dimensões humanas, a psíquica, física e social" (SA2FFÉ&ALEGRIA).

Diariamente, há uma rotina a ser cumprida entre os dois períodos de atividades principais durante o turno da manhã e tarde:

> Ao chegar no Centro Social de Educação e Cultura, os educadores sociais acolhem as crianças, num primeiro momento, de lazer e socialização. Todos os dias após a socialização há o espaço da espiritualização e após é servido o café da manha as 8h30min. Após este, as crianças e adolescentes são separados por turma e cada educador acompanha-as e realiza suas atividades conforme o eixo que será desenvolvido em cada dia da semana. No turno da manhã elas recebem almoço a partir das 11h30min e após direcionam-se para as suas escolas. No turno da tarde, a rotina é a mesma do turno da manhã, realizam o momento de espiritualidade e após é servido o almoço às 13h, e antes de irem embora é servido um lanche. (SA1MFE&ALEGRIA).

A proposta da fundação ampara-se na espiritualidade inaciana, ou seja, nos aportes espirituais e também pedagógicos do fundador da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola. Nessa perspectiva, a espiritualidade é trabalhada com crianças e adolescentes, em que, por exemplo, "antes das refeições com as crianças e adolescentes, no qual o grupo agradece a Deus pelos dons da vida e principalmente pelo alimento" (SA1MFE&ALEGRIA). Porém, a questão espiritual não se resume apenas a este ato, ela perpassa todos os eixos e os encontros formativos, através das místicas, dos valores, "mesmo que as crianças e adolescentes e educadores

não sejam católicos, é necessário fortalecer a questão espiritual, mas não religiosa no sentido de dogmatismo e sim de valoriza e respeitar a religiosidade" (SA1MFE&ALEGRIA).

Quanto à metodologia desenvolvida no trabalho com crianças e adolescentes, tanto o PPP quanto a fala dos entrevistados evidenciam os contornos que o pensamento de Paulo Freire consubstancia desde a construção quanto à execução da proposta pedagógica.

Uma das evidentes referências à importância da pedagogia de Paulo Freire reside na "importância de se encontrar uma forma de educação que tenha como foco principal o indivíduo, que ensine a partir dos saberes e das memórias individuais e facilite o processo de aprendizagem do mesmo" (FÉ E ALEGRIA, 2011, p. 39). Evidência também encontrada na argumentação do sujeito, SA4MFÉ&ALEGRIA: "É fundamental o foco no individuo e o que ele previamente sabe e tenha interesse em aprofundar. E por isso nossa proposta tem fundamentos freireanos. Trabalhando assim, conseguimos desenvolver a motivação em aprender". Retificamos tal arguição, há sim, certo foco freireano no indivíduo, mas a centralidade do legado é na direção do indivíduo ao sujeito histórico rumo à marcha.

Seguindo os fundamentos freireanos, o PPP faz menção ao pensamento freireano no que tange à premissa do risco de 'aceitar o novo' enquanto formação do novo conhecimento, característica essencial da educação como prática da liberdade. Enfatizando, nessa perspectiva, a prevalência do diálogo, cujo início deste se dá na busca do conteúdo programático, conforme já ressaltado. Configurando uma "base para desafiar o educando de modo que cause um processo de conceitos para o educador e, contudo tornado a educação um ato comunicante" (FÉ E ALEGRIA, 2011, p. 39). Aqui, então, é presente a conotação de certa forma vinculada à teoria do conhecimento freireana, visto que o relato aponta 'processos de conceitos' mencionados pelos educandos enquanto descortinamento dos temas geradores. Não há, porém, menção de como se dá a problematização durante o processo de codificação da realidade, nem o processo de re-totalização desses conceitos.

Avançando, a prática educativa ocorre através da abordagem de diversas temáticas que visem responder as necessidades e expectativas tanto dos educandos, quanto da família e da comunidade. Para tanto:

> [...] é utilizada a metodologia de eixos integradores, servindo como uma diretriz que unifica as temáticas, perpassando todas as ações e proporcionando uma maior unidade entre as atividades desenvolvidas no SERVIÇO. Por esses eixos permeiam os valores humanos, a espiritualidade, os limites, a criatividade, a autonomia, as habilidades, a cooperação e a construção do conhecimento (FÉ E ALEGRIA, 2011, p. 40).

A metodologia de eixos integradores, conforme é exemplificada abaixo, se situa na perspectiva de construção do conhecimento que afasta a clássica fragmentação do conhecimento, pois permite totalizar o conhecimento através da função de síntese relacional do todo às partes e das partes ao todo. Como já defendemos anteriormente no capitulo 5, a categoria 'relação' é intrínseca ao ato de conhecer na ótica freireana, pois sua teoria do conhecimento alicerça-se no método dialético marxista.

> O diferencial é que por trabalharmos por eixo, todos os educadores, são educadores de todos os educandos, e nos outros lugares geralmente é um educador por turma. Quando se separa por turma, um educador por turma perde-se a diversidade de pessoas passando por eles, que é uma grande riqueza e fundamental ao efetivo diálogo. E se perde a capacidade de relação, que é marca da pedagogia de Paulo Freire (SA4MFÉ&ALEGRIA).

> Eles trabalham todos os dias com os dois eixos, por exemplo, hoje é segunda feira, daí eles têm o eixo Ler e Comunicar e o eixo Movimento Corporal, então o outro eixo não atua hoje, o da Cidadania e Vida Saudável, o educador deste eixo esta planejando, no outro dia já troca. Então eles passam por duas atividades durante o dia. A gente utiliza como apoio a biblioteca, o laboratório de informática, cada eixo tem o seu dia para usar esses recursos, já tem estruturado a rotina, tem o ginásio, que o eixo Movimento Corporal utiliza duas vezes por semana, tem a biblioteca também (SA3FFÉ&ALEGRIA).

A questão do planejamento assume uma dimensão relevante na abordagem da instituição, coerente com a defesa freireana de que aprender a decidir se aprende na prática, mas planejando enquanto tarefa de tentar pensar certo. Uma vez que o planejamento centra-se nas realidades encontradas que visam ser retomadas a partir da reflexão dos educadores junto aos educandos através de situações problemas.

O que nos permite auferir que não se limita apenas à esfera da identificação dos problemas educacionais e sim se situa também na dimensão da análise da sociedade, embora a escala da crítica paire na local, na comunidade, conforme aponta o relato a seguir: "A situação da criança é importante para nós. É preciso

conhecer sua realidade e problematizá-la. É preciso que eles aprendam a analisar sua situação na localidade em que vivem" (SA3FFÉ&ALEGRIA).

Dentro do espaço dedicado ao planejamento, há um dia na semana em que o educador fica planejando: "[...] diariamente há dois educadores perpassando as turmas, e como trabalhamos em três eixos, o terceiro educador fica planejando suas atividades diárias, e sistematizando o que levará para a reunião mensal coletiva" (SA1MFE&ALEGRIA).

Alem deste espaço, há o espaço de planejamento coletivo: "[...] toda última segunda-feira do mês, não há atendimento as crianças e adolescentes, porque temos a reunião com toda a equipe para planejarmos o mês seguinte" (SA2FFÉ&ALEGRIA).

Neste contorno, o planejamento envolve mensalmente a participação de todos os educadores e a coordenação pedagógica, visando à organização das atividades, levantamento de temas de estudos e estratégias e procedimentos pedagógicos. A importância com a questão pedagógica é evidenciada na fala abaixo:

> Geralmente, as ONGs têm um coordenador pedagógico que faz tudo menos a parte pedagógica, aqui a gente tem preocupação central com a questão pedagógica. Eu já trabalhei em duas ONGs que eram assim. Aqui todas as atividades passam pelo acompanhamento da assessora pedagógica (SA3FFÉ&ALEGRIA).

Elucidando, SA3FFÉ&ALEGRIA explica como é realizado o diagnóstico do novo tema gerador a ser trabalhado no período mensal:

> Uma semana antes do final do mês, fizemos a avaliação do mês anterior e planejamos o próximo, e dai a gente lança no grande grupo, o tema gerador para aquele mês, para circular nos três eixos que seriam de necessidade das crianças, ou interesse ou as duas coisas.

Tal diagnóstico leva em consideração também as visitas domiciliares e reuniões de grupo, cujas necessidades individuais vão sendo percebidas pela assistente social e socializadas com equipe atuante na ONG.

O programa tem como proposta trabalhar as três dimensões do ser humano: a dimensão psíquica (intelectual), a dimensão física (motora, o movimento corporal) e a dimensão social (a cidadania).

Estas três dimensões estruturam os três eixos do programa, sendo estes: Cidadania e Vida Saudável, Ler e Comunicar e Movimento Corporal.

O eixo ‘Cidadania e Vida Saudável’ tem como foco principal a garantia dos direitos das crianças e adolescentes através da formação para a efetiva participação e cidadania: “[...] eles têm que saírem daqui prontos para exercer a cidadania lá fora” (SA3FFÉ&ALEGRIA). E, além disto, tem a preocupação com a prática de hábitos de vida saudáveis, objetivando o autocuidado: “Mesmo que a gente saiba que a criança não tem uma alimentação e higiene adequada em casa, aqui a gente diz o que é saudável, explica porque é importante ter o cuidado com o meio ambiente, a questão do lixo” (SP1MFE&ALEGRIA).

Do mesmo modo que a ONG enfatizada anteriormente, a defesa de cidadania mostra-se vinculada à luta pela garantia de direitos sem vislumbrar que tal garantia não seja possível de ser plena no sistema vigente. Por outro lado, de forma diferenciada do CECUP, visto que o público alvo da fundação são crianças e adolescentes, a cidadania é focada na instrumentalização, ampliação dos conhecimentos acerca do ECA e suas garantias legais.

Conforme explicita SA3FFÉ&ALEGRIA, as intencionalidades deste eixo são voltadas:

> [...] mesmo para eles exercerem a cidadania aqui dentro e fora, a turma A de uma maneira mais lúdica, iniciação coisas básicas, e turma B, já visando a saída deles, futuramente daqui, como eles vão achar o mundo lá fora. Uma vez por semana, eles participam de uma atividade, comigo e com o colega, dai mais especifico ainda, preparando eles para sair daqui, cidadãos. A gente trabalha muito em cima do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA.

O relato acima esclarece a visão de cidadania defendida pela instituição situada na esfera do direito a ter direitos, e não no direito a ter deveres, como anunciou Freire (1993). Creditando a prática educativa através da instrumentalização via ECA, a possibilidade de ascensão ao status de cidadão.

Já o eixo ‘Ler e Comunicar’ parte da concepção que todo ser humano é gerador de ideias, e que o ato de ler amplia o conhecimento e possibilita a construção de novas ideias. Enfatizando a importância da linguagem enquanto forma de mediação, o ser humano produz, reproduz e transforma-se pela cultura. Logo, inclui-se neste eixo a dimensão artística enquanto produção e criação dos

educandos, destacando-se centralidade no teatro, dança, música e artes plásticas. Conforme sintetiza SP1MFE&ALEGRIA:

> A dimensão psíquica (intelectual) do conhecimento através da leitura e interpretação de texto, expressar isso através do teatro, musica, dança. Quando a gente lê uma historia a gente pode expressar sua mensagem através do teatro, da arte, ler e comunicar essa leitura, bem como expressá-la. Isso contribui para a efetiva leitura crítica da realidade e influencia as demais dimensões humanas, por isso trabalhamos com a metodologia dos eixos integrados.

O eixo 'Movimento Corporal' considera que o exercício físico, bem como a movimentação do corpo, é fundamental ao bem estar, conforme aponta SA2FFÉ&ALEGRIA:

> A dimensão corporal, neste eixo, é trabalhada a questão do esporte, capoeira, brincadeiras, no sentido de movimentar o corpo, a dimensão motora. Mas também há a preocupação com a parte histórica. Bem como com as regras, limites, convivência, estas todos os eixos trabalham. As regras do vôlei, futebol, dentre outras modalidades de esporte, ou seja, saber por que eles estão trabalhando futebol, a importância de conhecer as modalidades e saber como funcionam sua repercussão na sociedade, na mídia, mesmo que não gostem delas.

Dentre as atividades que visam garantir a integração familiar e comunitária das crianças atendidas no Programa, são programados eventos e atividades complementares aos eixos, dentre elas, citamos: Festa de Carnaval, Confraternização de Páscoa, Confraternização do Dia das Mães, Festa Junina, Confraternização dos Pais, Desfile da Comunidade da Região Farrapos (Semana Farroupilha), Confraternização de Natal. Além destes, há os eventos enfatizados nos eixos, como por exemplo: Semana da Criança, Semana Cultural e Semana da Consciência Negra.

Como podemos observar acima, a participação da comunidade e da família junto à ONG se dá através da presença em eventos festivos e atividades semanais realizadas pela entidade. Ressalta-se, porém, que no Projeto Político Pedagógico são previstas reuniões com as famílias visando sua contribuição na proposta educativa (FÉ E ALEGRIA, 2011).

A formação permanente, da mesma forma que emerge nos discursos dos educadores do CECUP, também se faz presente nos depoimentos dos educadores da Fé e Alegria, enquanto contribuição do legado freireano. A ONG trabalha com o Plano de Formação Permanente que conta com uma Equipe de Formação,

representantes dos programas e administração da Fé e Alegria/RS. É responsabilidade desta equipe a condução da Formação Permanente, desde a seleção das temáticas até a organização e coordenação metodológica dos encontros, bem como sua sistematização e divulgação das informações. Conforme caracteriza SP1MFE&ALEGRIA:

> Trabalhando na perspectiva de Paulo Freire damos grande importância a formação permanente de nossos educadores. Os encontros de Formação Permanente ocorrem no horário de trabalho a cada dois meses, geralmente na terceira sexta-feira do mês, no horário das 8h as 17h na própria sede, no Centro Social de Educação e cultura da ONG. Todos os educadores e profissionais são liberados de suas atividades para participar da formação. São proporcionadas também capacitações peculiares de acordo com a área de ação dos profissionais, onde estes podem participar de curso, oficinas, congressos e outros eventos promovidos por outras organizações. Sendo que, há também um espaço reservado durante os encontros de formação para a socialização das vivencias.

Também percebe-se que há uma valorização do registro escrito das práticas educativas pela ONG. Diariamente, é registrada a prática educativa e elaborado semestralmente um relatório que agrega os temas que foram desenvolvidos durante o semestre, as atividades e os resultados alcançados. Neste sentido, defende SA2FFÉ&ALEGRIA: “O registro torna-se fundamental para que possamos num encontro coletivo de avaliação perceber o que fizemos e planejar a próxima ação, pois tendo o registro lançamos reflexões e debates no grupo”.

Dentre as etapas da avaliação das práticas educativas, há um momento realizado junto aos educadores com as turmas, a partir de perguntas-chaves, como: “A proposta foi completada? A expectativa deles foi contemplada? Os objetivos foram alcançados? Como foi a mediação do educador e a interação das crianças? Essa atividade vai possibilitar uma continuidade, algum encaminhamento?” (FÉ E ALEGRIA, 2011, p. 49).

Dentre os resultados esperados por este Programa, conforme assegura o Plano Político Pedagógico da ONG, estão:

> - Crianças e adolescentes capazes de identificar as diferentes realidades sociais, reconhecendo quando os seus direitos e deveres estão sendo respeitados.
> - Crianças e adolescentes discutindo e refletindo sobre os valores morais e éticos bem como a sua importância para a vida em sociedade.
> - Crianças e adolescentes vivenciando e perseverando atitudes de cidadania, respeito, cooperação e solidariedade em grupo, comunidade e sociedade.

> - Crianças e adolescentes conhecedores dos seus direitos e deveres nas principais leis civis: Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto da Igualdade Racial.
> - Crianças e adolescentes cientes da importância de se adotar práticas de vida saudável e hábitos de higiene física, mental e social no cotidiano.
> - Crianças e adolescentes possam se expressar com mais desenvoltura através de habilidades artístico-culturais.
> - Crianças e adolescentes possam dar opiniões, ter um olhar critico através da historia da arte e das diferentes culturas.
> - Aumento da interpretação e entendimento sobre leitura e escrita crítica da realidade que cerca as crianças e adolescentes.
> - Crianças e adolescentes possuem acesso ao conhecimento, à leitura, a cultura e as tecnologias da informação.
> - Crianças e adolescentes que cultivem a prática de boas leituras e que utilizem o espaço da biblioteca como recurso habitual de estudo e lazer.
> - Crianças e adolescentes fortalecidas e um melhor desempenho da dimensão física do corpo.
> - Crianças e adolescentes conheçam e vivenciem as diferentes modalidades esportivas, sua história e regras de jogo.
> - Crianças e adolescentes aprendendo a história, movimentos e musicalidade da capoeira.
> - Capacitação dos educadores e maior qualidade no atendimento e na prática educativa.
> - Organização interna dos processos de acompanhamento e encaminhamentos do atendimento familiar.
> -Fortalecimento de vínculos familiares, resultantes de momentos de discussões reflexivas sobre questões como violência (doméstica, simbólica, verbal e física), cuidado e proteção aos filhos, gênero, sexualidade, etc. (FÉ E ALEGRIA, 2011, p. 35-37).

Quanto ao questionamento: “Para que serve e a quem serve a ONG?”, os sujeitos atuantes aferem: “Para que crianças e adolescentes se desenvolvam de forma saudável e critica conhecendo seus direitos” (SA3FFÉ&ALEGRIA); “Serve às crianças e adolescentes de baixa renda como espaço educativo que fortalece a cidadania” (SA2FFÉ&ALEGRIA). Como podemos apreender, a ONG serve enquanto espaço formativo e alternativo que oferece a possibilidade de desenvolvimento humano englobando as três dimensões: psíquica, motora e social a crianças e adolescentes de baixa renda. Serve às crianças e aos adolescentes que são atendidos pela ONG, o que ressalta, mais uma vez, o foco no indivíduo enquanto aposta pedagógica.

A análise dos resultados esperados, bem como as ações desenvolvidas no Programa (conforme Quadro 4, mais abaixo), permite-nos arguir que, indiscutivelmente, contribuem na formação dos sujeitos educandos no que tange ao desenvolvimento psíquico, motor e social, nos eixos conforme se organiza o trabalho da ONG.

Para além, através do relato de um educando que já participou do programa, podemos perceber a importância desses espaços educativos para a juventude

brasileira, no sentido ‘de ter algo que fazer’, questão também emergente, como vimos na análise das práticas educativas desenvolvidas pelo CECUP.

> Eu não sei dizer para a senhora o quanto eu aprendi. Só sinto que lá eu me sentia melhor, tinha uma rotina, e eu às vezes, muitas vezes reclamavas das regras. Mas e agora, quando a gente sai, a gente fica pensando é bom ter alguém que se importe se a gente ta fazendo coisa certa ou errada. É bom ter um lugar que a gente possa aprender o que a gente nem pensava que queria conhecer (SP1MFÉ&ALEGRIA).

Quadro 4 — Fé e Alegria: ações desenvolvidas pela ONG

Ações desenvolvidas no ‘Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos’
Atividades teórico-práticas com os educandos sobre o ECA.
Promoção de debates e reflexões em pequenos grupos sobre direitos e deveres.
Dinâmicas em grupo e exibição de filmes e documentários.
Discutir a autonomia, escolhas, individualidade, coletivismo e limites.
Vivenciar a solução de algum problema identificado por eles.
Palestras com convidados sobre o cuidado com o meio ambiente, com a saúde, etc.
Atividades nas praças sobre o cuidado e a importância delas para a comunidade.
Atividades no laboratório e informática educativa sobre a vida e a sociedade.
Trabalhar, desenvolver e estimular as capacidades de cada criança e adolescente.
Atividades na biblioteca com empréstimo de livros, contação de histórias e pesquisas.
Discutir as diferentes configurações familiares, formatos distintos, relações intrafamiliares a partir do resgate das próprias experiências das crianças e adolescentes.
Construir com cada grupo as regras de convivência do grupo.
Trabalhar conceito de comunidade; responsabilização, identificar os problemas e sugerir melhorias.
Promoção de debates e reflexões em pequenos grupos sobre direitos e deveres.
Dinâmicas em grupo com discussões sobre o ECA.
Pesquisas no laboratório e Informática educativa sobre as leis brasileiras.
Dinâmicas em grupo com discussões sobre o cuidado com o meio ambiente, a reciclagem de lixo.
Atividades lúdicas sobre a alimentação saudável.
Leituras e contação de histórias sobre hábitos alimentares, saúde, plantas medicinais.
Trabalhar os conceitos de saúde (saúde não é apenas a ausência de doença).
Hábitos de autocuidado e respeito às possibilidades e limites do corpo.
Práticas que evitam desperdícios de alimentos.
Formas de intervenção sobre os fatores desfavoráveis à saúde na realidade em que vivemos.
Atividades artístico-culturais: dança, música, teatro e artes.
Atividades no laboratório e informática educativa sobre diversas expressões artístico-culturais.
A mídia e o enfoque em publicações para o público infanto-juvenil.
Produções de textos e trabalhos artísticos.
Conhecimento e prática de instrumentos musicais.
História, movimentos e musicalidade da capoeira.
Montagem e apresentação de pequenas peças teatro.
Contação de histórias, leitura e interpretação de textos variados.
Problematizar com os grupos atendidos: o que é uma lei, o que é o direito, o que é a justiça [...].
Discutir sobre direitos básicos: saúde pública X saúde privada, lazer, segurança pública, saneamento básico e infraestrutura, assistência social, habitação, transporte coletivo.
Atividades no laboratório e informática educativa sobre diversas expressões artístico-culturais.

Acesso à biblioteca (empréstimo de livros, contação de histórias e pesquisas).
Gincanas, atividades lúdicas e recreativas.
Torneios de integração entre crianças e adolescentes.
Trabalhar as diferentes modalidades de prática esportiva.
A importância das atividades esportivas e da brincadeira infantil para o desenvolvimento pleno.
História, movimentos e musicalidade da capoeira.
Participação em seminários, fóruns, cursos oferecidos pela FYA e por outras instituições.
Entrevista de ingresso da criança e adolescente no serviço.
Visitas domiciliares e participação em conselhos e fóruns.
Atendimento ao núcleo familiar, de forma individual e grupal.
Fazer encontros em que a família possa contribuir na construção da proposta educativa.

Fonte: Fé e Alegria (2011, p. 33).

Vejamos agora, outra atuação da entidade através do Programa Ação de Rua, a qual insere-se no processo de construção das políticas públicas realizadas pela rede de atendimento da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, atualmente através da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), que objetiva erradicar a presença de crianças e adolescentes em situação de rua, os quais têm seus direitos violados e são privados de proteção.

O próprio objetivo do curso, sem mencionar a transformação radical do mundo mostra ao defender a erradicação de meninos e meninas ***na*** rua, a não compreensão da impossibilidade de tal fato dentro do modo de produção atual.

Na realidade, este tipo de serviço prestado pela Prefeitura Municipal, de forma articulada com as demais secretarias, existe desde 1994, com a criação da antiga Fundação de Educação Social e Comunitária, a qual desempenhava papel da gestão da Assistência Social no município. A partir de 2006, esse tipo de atendimento foi repensado e foi criado o Programa de Ação de Rua, que compreende “14 núcleos, cada um em uma região de POA, cada núcleo tem uma equipe composta de 6 a 7 profissionais: um coordenador, 2 técnicos na área de assistência social, 4 educadores sociais” (SP1MFE&ALEGRIA).

A ONG Fé e Alegria passa a ser parceira deste programa a partir de 2007, conforme já mencionamos no item 4.4.2, quando foram estabelecidas ações articuladas entre serviços da rede básica e especializada da Assistência Social envolvendo o conjunto de secretarias municipais de forma integrada. Atualmente, o Projeto Ação de Rua tem sua proposta alicerçada na territorialização das ações, cujo atendimento articula-se a parcerias governamentais e não governamentais, gerenciadas pela FASC, compondo o Serviço Especializado de Abordagem Social da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Visto que, a FASC tem uma parceria, um convênio com as ONGS, conforme a entidade tem varia, o número de núcleos que cada entidade coordena. “Geralmente, tem um coordenador para cada 2 núcleos, então aqui nós trabalhamos com 2 núcleos, desde 2009 na região que trabalha nessa localidade aqui, que pega Navegantes, e outro a partir de 2007 que trabalha na região das ilhas do Guaíba” (SP1MFE&ALEGRIA).

As áreas de atuação da ONG são consideradas Proteção Social Especial de Média Complexidade[130], em função dos níveis de agravamento, a natureza e da própria necessidade de atendimento específico.

> O gerenciamento dos núcleos acontece via FASC que acompanha e coordena o programa na cidade toda através de computadores, reuniões, mas os educadores que trabalham nos núcleos que a Fé e Alegria é responsável atuam conforme a proposta da nossa entidade (SP1MFE&ALEGRIA).
>
> Cada núcleo faz o diagnóstico, mapeamento da região que lhe compete, observam nas sinaleiras, no comércio, as crianças e adolescentes na rua. Após localizar as crianças e adolescentes, nas diversas situações de risco, em sinaleiras, trabalho infantil, exploração sexual, catando lixo, pedindo esmola abordam estas, retiram dali, fazem todo o trabalho de recriação de vínculos, verificam se tem família, se participam de algum projeto, se tem outra opção ao invés de estar ali (SP1MFE&ALEGRIA).

A atuação da Fé e Alegria no território núcleo Humaitá/Navegantes abrange os bairros Anchieta, Humaitá, Farrapos, Navegantes e São Geraldo. Antigamente, esse território fazia parte do núcleo do Centro, que foi desmembrado a partir de 2009. E, conforme assegura (SP1MFE&ALEGRIA):

> [...] já quiseram trocar nossa área de atuação para outro núcleo, mas nós recusamos, pois é uma área que conhecemos, pois a sede da entidade situa-se nessa região e também por podermos atender tais crianças e adolescentes no nosso projeto próprio da entidade.

Os limites territoriais da ação do núcleo, ao norte, ocorrem com o município de Canoas; ao sul, com os bairros centrais de Porto Alegre; ao oeste, com a BR 290 e estuário Guaíba; e, ao leste, com o aeroporto. Territorialmente, constitui uma região predominantemente industrial, porém, que abriga também áreas comerciais e

[130] São considerados serviços de média complexidade aqueles que oferecem atendimentos às famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiar e comunitário não foram rompidos. Neste sentido, requerem maior estruturação técnico-operacional e atenção especializada e mais individualizada, e/ ou de acompanhamento sistemático e monitorado (BRASIL, 2005).

residenciais. Além disto, constitui a entrada da cidade e, portanto, grande tráfego de veículos e pedestres. Sendo que umas das características da territorialidade deste espaço é o intenso fluxo de pessoas que não são moradoras do lugar em horário comercial, o que favorece a vulnerabilidade social (FÉ E ALEGRIA, 2011).

Após o diagnóstico, inicia-se outro enfoque:

> Daí começa outra abordagem, que é conscientizar aquelas que têm família, que a rua é um espaço desprotegido, um espaço público de risco. Muitas de nossas crianças atendidas no Programa "Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos" aqui na própria sede, foram encaminhadas pelo Programa Ação de Rua. Tem situações difíceis que temos que brigar, acionar o Ministério Público, Conselho Tutelar, enfim conforme a situação da criança se dá o encaminhamento para os serviços necessários. E então, concomitantemente a isto se dá o acompanhamento ou busca pela família.

Uma das brechas encontradas pelos educadores da ONG para desenvolverem suas ações foi a inserção de suas ações junto às mobilizações realizadas com os movimentos sociais. Embora haja acentuada problemática local, por outro lado, os movimentos estabelecem algumas soluções frente às situações de vulnerabilidade, conforme podemos observar na fala de SA6MFÉ&ALEGRIA:

> Nesse território há uma forte mobilização local. Tanto que em quase todos os loteamentos há uma creche ou o Serviço de Apoio Sócio Educativo, o SASE. Os moradores participam do Orçamento Participativo, enfim há também a luta pela habitação enquanto força diária que os une. Isso facilita nosso trabalho, porque a educação faz parte desta luta por direitos.

O objetivo central do programa consiste em:

> Propor alternativas de alteração à situação de rua vivenciada por crianças e por adolescentes que têm nela seu espaço de moradia e/ou sobrevivência, ampliando e articulando os serviços da rede já existente e incluindo a criança/adolescente e sua família na Rede Sócio Assistencial do Município, visando a garantia de direitos e inclusão social (FÉ E ALEGRIA, 2011, p. 52).

Para atingir tal objetivo, são realizadas ações especificas, de acordo com o Plano Político Pedagógico, que objetivam:

> 1)Identificar situações de vulnerabilidade vivenciadas por C/A do território Humaitá/Navegantes; 2)Sensibilizar e orientar as famílias, serviços e comunidade sobre as questões referentes às situações de vulnerabilidade; 3) Fortalecer a rede local de proteção à criança e ao adolescente; 4) Manter atualizado mapa situacional e diagnóstico quantitativo e qualitativo

> da realidade de crianças e adolescentes em situação de rua, com vistas a subsidiar propostas de intervenção; 5) Realizar processos de Mobilização Social, divulgando e sensibilizando a população quanto à situação de crianças e adolescentes em situação de rua, trabalhando a superação de preconceitos, corresponsabilidade e compromisso da sociedade para construção de alternativas de enfrentamento à situação de rua e proteção à infância; 6) Contribuir na produção de conhecimento sobre a realidade de crianças e adolescentes em situação de rua e suas famílias, subsidiando a qualificação dos serviços (FÉ E ALEGRIA, 2011, p. 50-51).

Dentre as ações gerais desenvolvidas no núcleo, destacam-se as seguintes: realizações de abordagens solicitadas, sistemáticas e observações do território; trabalho de forma articulada e em parceria com a rede de serviços do território; realização de oficinas específicas a fim de facilitar abordagens, fortalecendo e/ou criando vínculos e tratando de assuntos pertinentes à criança e adolescentes; realização de visitas domiciliares com o objetivo de construir plano de intervenção junto à família; acompanhamento das famílias na busca de garantir seus direitos básicos no processo de construção de autonomia; construção de soluções articuladas com a rede, caso a caso, de acordo com os acompanhamentos das famílias; promoção de discussões com a comunidade escolar e serviços sobre vulnerabilidades das crianças e adolescentes (cidadania, direitos humanos, violência doméstica e familiar, saúde, meio ambiente, drogas, DST, sexualidade com pais, educadores e crianças); participação das reuniões de rede junto à comunidade e seus representantes; divulgação do trabalho do Programa Ação de Rua Humaitá/Navegantes (ARHUNA) na comunidade e serviços da rede; reuniões com coordenações das escolas da região, para construir propostas de discussões na comunidade escolar; realização de novas pesquisas e conhecimentos a respeito da população foco; requalificação do diagnóstico a partir das experiências na comunidade; observação das constantes mudanças nas comunidades para efetivação dos relatórios; construção e redação dos relatórios semestrais, considerando experiências e estudos; participação em eventos sócio-culturais desenvolvidos pela comunidade; intermediação do acesso da comunidade a políticas públicas e projetos, através das relações do ARHUNA com a rede; participação de eventos articulados pela rede conforme avaliação do ARHUNA; escrita e distribuição nos condomínios de material gráfico com reflexões que sensibilizem para a questão das crianças e adolescentes em situação de risco na rua; participação em atividades de formação e realização de reuniões de estudos e

sistematização do conhecimento construído pela equipe a partir das experiências de trabalho (FÉ E ALEGRIA, 2011).

As opções metodológicas centram-se no acompanhamento e a mobilização social.

Dentre as atividades realizadas no núcleo Humaitá/Navegantes, durante o acompanhamento, estão: abordagem, visita domiciliar, estudo de caso, plano de intervenção individual e familiar, interface/encaminhamentos com a Rede de Atendimento, Integração dos Núcleos, mapeamento do território e do público e visitas institucionais.

O acompanhamento familiar se efetiva de acordo com as necessidades e situações em que se encontram as crianças e os adolescentes assistidos pela ONG, cujo profissional responsável é o assistente social. Além das visitas domiciliares, há as reuniões de grupos (enquanto grupo de apoio) que buscam superar as dificuldades individuais e familiares, buscando fortalecer a responsabilidade dos responsáveis pelas crianças e adolescentes na dimensão protetiva, e conscientizando sobre os direitos da criança e do adolescente.

Já as atividades de mobilização social visam a promoção de campanhas educativas referentes à temática visando a mobilização da sociedade em torno desta problemática. Embora, como já vimos, a mobilização no sentido freireano exige mais do que um chamamento para um devido fim, pois vincula-se diretamente e indissociavelmente à categoria ‘organização’.

O depoimento da jovem SP2FFÉ&ALEGRIA nos ajuda a compreender qual o significado da participação para jovens integrantes desse programa no sentido contribuição no processo de ‘desvelar a realidade’:

> Hoje eu entendo melhor, antes eu culpava meus pais, por não termos nada. Consigo entender hoje que nem todo mundo é desempregado por simplesmente quer. Conversando com os educadores, no atendimento psicológico, eu fui vendo, aos pouquinhos, quer ser pobre não é questão de escolha. Eu me revoltava com isso, e não aceitava e por isso a rua era o lugar que eu queria viver e deixar de ser pobre. Quando eu vivia nas sinaleiras, um dia um gringo me falou:agora com a Copa do Mundo, vocês vão encher de dólar, vai ter maior orgulho de ser brasileira. Eu não respondi nada, mas penso sempre, tenho orgulho não, o que eu sinto é vergonha da miséria da vida que levamo. Sinto raiva. E ao mesmo tempo não há muito o que fazer, a não ser acalmar a raiva e trabalhar mais pra sair da miséria.

O desvelamento da realidade explanado, em parte, vai ao encontro das premissas freireanas, porém, paira no reconhecimento da situação de opressão não avançando no sentido de construção de ‘classe para si’.

Complementando a defesa da arguição acima: “A Fundação é importante porque ajuda gente como eu, que tem bastante no Brasil. Eu melhorei depois que entrei na Fundação” (SP2MFÉ&ALEGRIA). Questionado sobre o que é ser gente como ele, o depoente respondeu: “Gente que nasce pobre”. E complementa: “[...] gente como a gente tem que ter alguém para ajudar, senão a gente se perde”. Já a importância da entidade para a sociedade brasileira: “[...] muito importante, assim a gente tem a obrigação de tá indo a escola se quiser continuar na Fundação, o Brasil precisa de nós na escola porque somos o futuro do Brasil, a professora sempre diz isso”.

Em outro relato, encontramos também a visão que corrobora com a expressa acima: “Ah, ter Fundações ajudando quem é pobre é muito importante, porque daí um dia, estudando é o único jeito de melhorar. Meu sonho é trabalhar de voluntário na Fundação, no futuro” (SP1FÉ&ALEGRIA). Concluindo: “É muito bom ir a Fundação, lá a gente faz muitas atividades, fica inteligente, e o tempo fica ocupado e assim não fizemos coisas erradas”.

Assim, podemos perceber o caráter de assistência referido pelo sujeito participante enquanto importância de ser da entidade, e ainda a menção de que os adolescentes e crianças são o futuro do Brasil. A questão que fica, antes de serem futuro, é que já são o presente de uma construção participativa que paira mais na manutenção de um sistema que gera a condição de ser gente como refere-se o depoente, “gente como nós, que nasce pobre”, do que na organização desses jovens para a luta por um Brasil que não tenha gente precise de assistência continuamente.

Dessa forma, tanto neste quanto no outro programa desenvolvido pela entidade, encontramos justificativas semelhantes às relatadas pelos sujeitos participantes da ONG CECUP quanto à importância atual das ONGs para crianças e adolescentes brasileiras — ter algo que fazer e alguém com quem contar, pois vivem em lugares sem opções de lazer e segurança.

Já na visão dos sujeitos atuantes neste projeto, a ONG serve “para contribuir para que menos crianças e adolescentes estejam na rua” (SA5FFÉ&ALEGRIA). “Para fortalecer os vínculos familiares e sensibilizar a população acerca dessa

problemática, da criança e adolescente em situação de risco vivendo na rua" (SA6MFFÉ&ALEGRIA). A defesa da importância à entidade e de suas ações através deste projeto reside no fato de contribuir para diminuição do número de crianças e adolescentes em situação de risco na rua e para sensibilizar a população diante dessa situação, através de campanhas nesta temática na tentativa de amenizar os danos causados pelo sistema em que vivemos. Nota-se que não há menção, nem evidência de problematização das razões de se ter crianças e adolescentes vivendo em situação de risco.

Dessa forma, enquanto metas esperadas neste programa, estas situam-se na esteira da redução das vulnerabilidades das crianças e adolescentes, melhoria no atendimento da rede local de forma integral e focalizada na família, base de dados qualificados e atualizados, novos conhecimentos sobre crianças e adolescentes, comunidade consciente da situação de rua e propondo projetos alternativos, e enfim, crianças, adolescentes, e também suas famílias agentes protagonistas na sua transformação social.

A avaliação do programa é permanente e realizada pela FASC junto aos núcleos. Há encontros temáticos visando a capacitação para o trabalho com crianças e adolescentes. E há também reuniões entre coordenadores dos núcleos, entre as equipes e reuniões entre a coordenação do programa.

Há também os encontros que os próprios núcleos promovem. E, além destes, há a formação específica realizada pela Fé e Alegria, a cada dois meses, conforme já explicitamos quando enfatizamos o programa anterior.

Outra área de atuação da ONG se dá através do núcleo Território Arquipélago. O Território Arquipélago faz parte do Delta do Jacuí, que situa-se na região metropolitana de Porto Alegre e é formado por 30 ilhas. Dentre estas, o Programa Ação de Rua, no que compete à ONG Fé e Alegria, trabalha nas cinco ilhas principais[131]: Pavão, Marinheiros, Flores, Pintada e Mauá, que pertencem ao

[131] Conforme caracterização presente no PPP (FÉ E ELAGRIA, 2011), a Ilha do Pavão caracteriza-se por agregar pessoas vindas de outras vilas da capital e a forma de trabalho predominante é a reciclagem de lixo. A Ilha dos Marinheiros é povoada por muitos ex-presidiários que buscaram no lugar a reinserção social através do trabalho com a coleta seletiva de resíduos sólidos, que é o labor predominante na ilha. A Ilha das Flores é uma região bastante carente e que abriga imigrantes do interior do Estado que trabalham com artesanato. A Ilha da Pintada é composta por pessoas que lá nasceram, o lugar contrasta habitações luxuosas com habitações precárias, constituindo o território dos de 'cima' e dos 'de baixo', expressando a divisão do espaço por classe social. O trabalho predominante é a pesca, artesanato e trabalho fora da ilha. A Ilha Mauá, situada no final da Ilha Pintada, é a região mais tranquila e preservada, visto que não possui muitos habitantes como as demais ilhas e conta com a sede administrativa da Secretaria Estadual do Meio Ambiente.

município de Porto Alegre. Esta região concentra um dos principais focos de pobreza da cidade, com predominância de sub-habitações, alagamentos e inexistência de rede de tratamento de esgoto cloacal.

No núcleo território arquipélago, os objetivos buscados são os mesmos do Território Humaitá/Navegantes. Enquanto objetivos específicos, situam-se, conforme disposto no seu Plano Político Pedagógico (FÉ E ALEGRIA, 2011):

a) buscar alternativas para reduzir riscos relacionados à situação de rua das crianças e adolescentes do Arquipélago;
b) acompanhar e apoiar crianças e adolescentes, bem como suas famílias, na construção de alternativas de enfrentamento a para esses problemas;
c) consolidação da Rede Integrada de Proteção à Criança e ao Adolescente do Arquipélago, e a própria Rede Técnica Local;
d) sustentar o mapa da situação de risco e o diagnóstico quantitativo e qualitativo da realidade de crianças e adolescentes em situação de rua e risco pessoal ou social;
e) estabelecer ações de formação e reflexão a respeito do trabalho com crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social junto com a comunidade e as equipes de trabalho das instituições do Arquipélago;
f) colaborar na produção de conhecimento a respeito da realidade de crianças e adolescentes em situação de rua e suas famílias.

Dentre as atividades desenvolvidas, destacam-se: abordagens sistemáticas e observações do território; o trabalho articulado e em parceria com a rede de serviços; oficinas específicas; visitas domiciliares visando a construção de um plano de intervenção elaborado juntamente com a família;e acompanhamento das famílias a fim de garantir seus direitos básicos na busca da autonomia; participação das reuniões da Rede Integrada de Proteção a Criança e Adolescente (RIPCAA) e da rede técnica local; estudo de caso visando soluções articuladas à rede de cada uma das famílias; apoio à comunidade na busca de resoluções de problemas (tais como: saneamento básico, infraestrutura, saúde, renda familiar, lazer, esporte, cultura e educação); construção e avaliação do plano de ações do Ação de Rua; fomento das discussões das condições de vida relacionadas com a situação de risco pessoal ou

social de crianças e adolescentes; busca contínua de informações referente à situação de crianças e adolescentes junto aos órgãos como Conselho Tutelar, escolas e demais entidades pertinentes; construção de relatórios tanto qualitativos quanto quantitativos mensais e semestrais; participação em eventos sócio-culturais promovidos pela comunidade; eventos articulados pela rede; atividades de formação e reuniões de estudo; e a realização da sistematização do conhecimento construído a partir do trabalho desenvolvido.

Tais atividades objetivam como resultados esperados, conforme roga o PPP: a redução da situação de risco pessoal ou social que crianças e adolescentes estão expostos; aumento perceptual de crianças encaminhadas pela Ação Rua Arquipélago em espaços de proteção; melhor atendimento da rede local de forma integral; ampliação e qualificação das políticas públicas; conscientização da comunidade acerca da vulnerabilidade das crianças e adolescentes em situação de risco na rua e criação de projetos integrados visando superar tal realidade; e, por ultimo, a construção de novos saberes da equipe atuante sobre crianças, adolescentes e suas famílias em situação de risco tanto pessoal quanto social na rua (FÉ E ALEGRIA, 2011).

A leitura atenta dos resultados esperados pela ONG permite-nos asseverar que a mesma, indiscutivelmente, contribui e é importante ao atendimento a crianças e adolescente em situação de risco, bem como ajuda a reduzir tal realidade. Por outro lado, os resultados apostam em correções, amenizações dos ‘efeitos’ do modo de produção vigente e não na causa do ‘existir’ crianças e adolescentes na rua.

Portanto, enquanto tentativa de síntese parcial, apontamos que há ênfase por parte da ONG nas categorias ‘diálogo’ e ‘senso comum’ na perspectiva de valorização do saber popular.

Da mesma forma que o CECUP, a categoria ‘diálogo’ tem destaque, e alicerça-se enquanto ato comunicante, na razão comunicativa com o foco no indivíduo e não no sujeito histórico, pois não vislumbra seu potencial enquanto possibilidade de desvelamento e pós-desvelamento da realidade. Porém, há diferenças entre a abordagem do diálogo nesta ONG. Nesta, a busca do conteúdo programático inaugura a síntese cultural, mas, de forma semelhante ao CECUP, não desenvolve enquanto processo de síntese cultural na perspectiva defendida freirena, pois a organização não é pressuposto à aprendizagem de um saber de classe. A

mobilização se caracteriza em chamamentos através de campanhas pontuais temáticas.

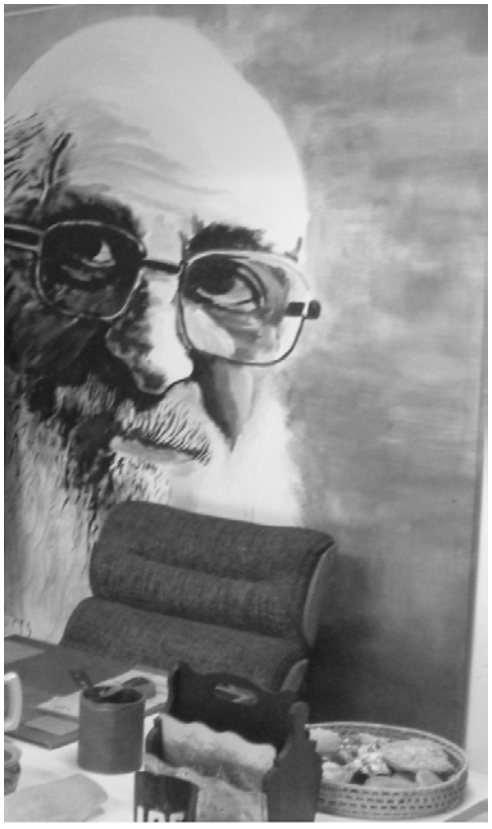
Embora a valorização do senso comum evolua na direção da construção do conhecimento, seus resultados focados na ampliação do conhecimento e mudanças de hábitos e valores dentro da sociedade atual, não vislumbrando a possibilidade de transformação radical do mundo.

Porém, há de ressaltarmos a coerência a alguns preceitos freireanos, onde a ONG demonstra sua leitura freireana também através da importância dada a questões como planejamento, avaliação e formação permanente, bem como a forma de trabalho coletiva que testemunha a concepção de conhecimento de forma não fragmentada em uma lógica cartesiana de saberes independentes.

Portanto, da mesma forma que o CECUP, apesar de revelar uma leitura freireana mais acadêmica e a valorização de novos preceitos freireanos, a reinvenção é configurada pela conjuntura social, já a ação cultural contra-hegemônica, intenção da teoria freireana, na atualidade ainda parece invenção.

6.2.3 Instituto Paulo Freire (IPF)

Figura 8 — Foto de Paulo Freire no interior da sede do IPF



Fonte: Autoria própria.

Não há limites para a Educação (SA2MIPF).

O Instituto Paulo Freire desenvolve atividades educativas na área da alfabetização e formação inicial, continuada e permanente. Seus projetos têm âmbitos de abrangência local, estadual, nacional e internacional.

Conforme podemos perceber no depoimento abaixo, os projetos, após a aprovação, há um roteiro a ser seguido durante a execução dos mesmos visando assegurar a qualidade dos objetivos

previstos. Segundo a ONG, também é possível perceber a distinção entre educação, arte e ciência. Todavia, provocamos: a educação não é ciência? Ciência não é educação?

> Uma vez aprovados os projetos, a execução dos mesmos acontece em estreita observação aos objetivos, metas e indicadores de qualidade de alcance dos objetivos previstos, sempre numa relação dialógica, horizontal e muito bem organizada e termos didático-pedagógicos, associando arte, educação, ciência, conhecimentos técnicos e, portanto, associando afetividade, razão e emoção.(SA1MIPF).

Outra característica apontada no desenvolvimento de todos os projetos realizados pelo IPF, de cunho metodológico, destacada enquanto etapa fundamental de quaisquer que sejam as formações realizadas é:

> [...] a realização da "Leitura do Mundo". Ou seja, antes de ensinarmos quaisquer conteúdos, tomamos conhecimento qualiquantitativo da realidade na qual nos encontramos, orientando os participantes a, conosco, realizarem tal processo, que consiste em organizarmos o levantamento de dados e informações sobre o contexto local, as "experiências feitas", as potencialidades locais e as novas demandas (SA1MIPF).

O conhecimento da realidade local e dos saberes prévios dos participantes é diagnosticado desde a formação para a realização de saída. Concordando com Freire(1998), que afirmava que o diálogo começa antes na investigação temática:

> Isso é feito de forma que o processo de saída a campo, por exemplo, é eco-político-pedagógico em si mesmo, desde a formação para a mesma, até a análise e interpretação dos dados. Isso se aplica tanto à realidade local como aos saberes prévios dos públicos participantes sobre os temas ou temáticas com os quais trabalhamos nos nossos processos educacionais. Desta forma, dialogamos sempre com a realidade e com a vida cotidiana das pessoas, adequando as metodologias das nossas ações de forma a que venham atender, realmente, as demandas que nos chegam e as expectativas de formação que nos chegam (SA1MIPF).

Conforme menciona SA1MIPF, a avaliação dos projetos se dá durante a execução dos mesmos para que os cursos possam ser melhorados já no seu desenvolvimento nas etapas posteriores:

> Avaliamos dialogicamente toda execução dos nossos projetos, processualmente, de forma a permitir que durante mesmo a sua realização, vamos tendo as respostas que nos ajudam a verificar as aprendizagens, a criticar e a melhorar os cursos, a reconhecer os seus êxitos e a apontar os seus limites. Desta forma, a avaliação é, ao mesmo tempo, dialógica, formativa e continuada (SA1MIPF).

As práticas educativas desenvolvidas pelo IPF estruturam-se em programas e projetos. Sendo estes distribuídos entre as áreas de atuação, setores e entidades mantidas.

Vejamos, inicialmente, os projetos e programas desenvolvidos nas suas diferentes áreas de atuação: Educação de Adultos, Educação Cidadã e Educação Popular. Quanto à divisão das áreas, questionamos a SA1MIPF sobre as razões de intitular ‘Educação de Adultos’ e ‘Educação Popular’, quais seriam as diferenças? E o mesmo respondeu: “Não há. Apenas se tem a Educação Popular separada da Educação de Adultos, para dar justamente destacá-la, dando ênfase para o fortalecimento e necessidade da reafirmação da Educação Popular”.

Ressalta-se que, conforme já dito no início da tese, o IPF não respondeu à solicitação dos contatos de educadores e coordenadores das diversas áreas de atuação da instituição, alegando que é procedimento de praxe apenas uma pessoa da instituição responder à entrevista. Desta forma, a análise de conteúdo teve como fonte de pesquisa, o plano eco-político-pedagógico dos programas desenvolvidos, publicações sobre os programas desenvolvidos (como por exemplo, boletins informativos dos polos MOVA-Brasil, o Plano de Desenvolvimento Institucional, Vídeo Institucional 20 anos de IPF, dentre outros), bem como informações pertinentes sobre os mesmos publicadas na Internet, no site dos programas, e da instituição. E quanto aos sujeitos participantes de algum programa desenvolvido, foram entrevistados, em Salvador, dois sujeitos participantes do MOVA-Brasil.

Na área da Educação de Adultos, o Instituto desenvolve atualmente o MOVA-Brasil, Programa de Alfabetização Multimeios e Programa Escola Cidadã eixos EJA/RECEJA. Podemos evidenciar, na Figura 8 abaixo, as ações em desenvolvimento e as últimas atuações realizadas pela instituição.

Figura 9 — Ações desenvolvidas e em andamento no IPF

Fonte: Instituto Paulo Freire (2013b).

Os objetivos desta área são:

> - Desenvolver estudos e pesquisas que contribuam para a formação de educadores e para a definição de políticas públicas de atendimento à EJA;
> - Oferecer formação inicial e continuada, presencial e a distância, de educadores de EJA, numa perspectiva transformadora;
> -Participar de movimentos de luta, nacionais e internacionais, pela melhoria do atendimento à EJA;
> - Organizar publicações na área de EJA que contribuam para manter vivo e atualizar o pensamento freireano e oferecer subsídios para as reflexões e práticas educativas nesse nível de ensino;
> - Organizar e participar de eventos nacionais e internacionais que contribuam para o encontro de pessoas, reflexões coletivas, sistematização e fortalecimento de experiências em torno da educação de pessoas jovens e adultas (IPF, 2013b).

Iniciamos, então, explanando o Programa MOVA-Brasil de forma breve, no sentido de focar na concepção de educação, as práticas pedagógicas e ações intervencionistas, bem como as principais categorias freireanas enfatizadas no fazer deste espaço educativo, visto que não é objetivo da tese a análise do MOVA-Brasil em si.

Após o término do mandato da prefeita Luiza Erundina, o IPF incorporou tal programa às suas ações desenvolvidas. Da atuação do MOVA reunida no sudeste brasileiro, o programa estende a outros Estados da federação brasileira. Atualmente, abrange os seguintes Estados: Ceará, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Sergipe, Pernambuco, Alagoas, Amazonas, Bahia e Paraíba. Sendo, portanto, um projeto de atual de âmbito nacional da instituição.

O Programa MOVA-Brasil fez parte do Programa Petrobras Fome Zero do Governo Federal até 2008. A partir deste ano, passa a fazer parte do Programa Desenvolvimento & Cidadania da empresa estatal Petrobras. Tal programa abrange ações educativas de geração de trabalho e renda. A Empresa, através de seleção pública, escolhe os projetos relevantes de acordo com suas linhas de atuação.

O IPF executa o projeto em parceria com a Federação Única dos Petroleiros (FUP) e a Petrobras, desde 2003, na área de Educação e Qualificação Profissional, executa o MOVA-Brasil, sendo atribuição da Petrobras o repasse de recursos para realização do projeto: “A Petrobras é patrocinadora, a FUP é a articuladora e o IPF o executor do Projeto. O Projeto tem um Comitê Gestor composto por dois representantes de cada parceiro” (IPF, 2011, p. 10).

Segundo o Projeto Eco-Político Pedagógico (PEPP), a ideia de criação do projeto MOVA-Brasil surge a partir do Fórum Social Mundial, em 2001. Iniciado em 2003, centrou seu foco principalmente na região nordeste do Brasil. Declara o autor, que desde o início o programa vem contribuindo para o desenvolvimento comunitário, o emprego, a renda e a autoestima dos alfabetizandos (IPF, 2011).

Se a ideia nasce em 2001, as raízes do MOVA-Brasil, como assegura o PEPP:

> [...] tem um passado que remonta a 1989. Foi neste ano que Paulo Freire, secretario da Educação do Município de São Paulo, lançou o Movimento de Educação de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP) na Câmara Municipal de São Paulo, no dia 28 de outubro de 1989, afirmando que iria 'respeitar os Movimentos Sociais Populares", sem os quais "fracassaremos'. Ele dava origem, assim, a uma concepção nova de programa de Educação de Jovens e Adultos, tendo a parceria entre Estado e organizações da sociedade civil como intuição original" (IPF, 2011, p. 6-7).

Apesar da proposta de alfabetização na perspectiva freireana ser a base comum entre o MOVA-SP e o MOVA-Brasil, há discrepâncias na própria forma de estabelecimento da relação sociedade civil e Estado. O MOVA-SP tinha como instituinte a Secretaria de Educação Municipal e os movimentos populares. Já o programa MOVA-Brasil vem sendo desenvolvido por três parceiros: Instituto Paulo Freire, empresa estatal Petrobras e uma organização sindical, a Federação Única dos Petroleiros e, por isso, implica em características diferenciadas ao MOVA-SP.

Quanto aos objetivos do programa, destacam-se:

> - Contribuir para a redução do analfabetismo no Brasil, o fortalecimento da cidadania e a construção de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos;
> - Estabelecer parcerias com outros projetos do Programa de Responsabilidade Social da Petrobras Desenvolvimento & Cidadania e com organizações, sindicatos, movimentos sociais e populares e governos;
> - Organizar turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos em regiões prioritárias para os parceiros envolvidos no processo;
> - Formar Coordenadores de Polo, Assistentes Pedagógicos, Coordenadores Locais e Monitores (IPF, 2013b).

Já o MOVA-SP tinha os seguintes objetivos:

> - Desenvolver um processo de alfabetização que possibilite aos educandos uma leitura crítica da realidade.

> - Através do Movimento de Alfabetização contribuir para o desenvolvimento da consciência política dos educandos e educadores envolvidos.
> - Reforçar o incentivo à participação popular e a luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular.
> - Reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalham com alfabetização de adultos na periferia da cidade (SÃO PAULO, 1989).

Conforme podemos evidenciar na delimitação dos objetivos entre os dois programas citados acima, há divergências e surgimento de novos elementos. Dentre os elementos citados como objetivos do MOVA-SP estão: leitura crítica, consciência política, e a importante arguição: a defesa do direito básico do cidadão — a educação pública. E, por último, aprofundar e ampliar o trabalho de grupos que já trabalhavam com a educação de adultos na periferia. O que muda de um programa para o outro na questão do que objetiva enquanto meta? Compreendemos que comungam da principal meta que é reduzir o analfabetismo no Brasil. A diferença, entendemos que é que o MOVA-Brasil centra-se na questão do discurso da Responsabilidade Social[132], afirmando que são necessárias novas alianças, que o Estado sozinho não dará nunca conta de reduzir efetivamente o analfabetismo. Talvez, mas não compreendemos tal proposição, se pensarmos se o Estado não é capaz, será então o capital estatal e a ação das ONGs? Então, é hora de parar e pensarmos: qual lógica isso favorece?

A concepção de educação defendida pelo MOVA-Brasil, segundo o seu Projeto Eco-Político Pedagógico, é:

> A prática educativa do Projeto é regida pelos princípios básicos freireanos. Dentre eles, destacam-se a ideia de que a Leitura do Mundo precede a leitura da palavra, de que o conhecimento deve ser mediado pela problematização constante da realidade, estabelecendo assim uma educação da pergunta e da pesquisa. Compreende-se ainda que a problematização consista na busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido. Deste modo, o conhecimento se constrói a partir da açãoreflexão-ação, ou seja, da práxis. Perpassa a perspectiva freireana de incompletude e inacabamento do ser humano (IPF, 2011, p. 20).

A concepção de aprendizagem pautada na incorporação de diferentes esferas (cognitivas, sociais, culturais, dentre outras), cuja concretização se dá no movimento de construção e reconstrução do conhecimento. Segundo PPEP: “Aprendemos a partir do que sabemos, com vistas à ampliação e ressignificação do sabido. Nesse sentido, a aprendizagem é meio e é fim” (IPF, 2011, p. 32).

[132] Ver item 4.3.

Corroborando com essa afirmação contida no PPEP, encontramos no depoimento de um educando do MOVA/AS, sobre a questão da ressignificação do ‘sabido’ a partir da oralidade precedendo a escrita:

> Uma das coisas que mais gostei no MOVA/AS é que todo mundo aprende a falar também. No inicio tinha vergonha de abrir a boca. Mas lá o ambiente é tão descontraído que ninguém corrige o que se fala. Daí as pessoas começam a vê que sabem alguma coisa, só que antes se sabia pouco dessa coisa, agora discutindo começamos a saber mais da coisa, entende?E daí se torna mais fácil escrever um texto, porque daí as ideias vem vindo (SP2FIPF).

Indo além, o PEPP (IPF, 2011) afirma que tal perspectiva dialoga com a noção de alfabetização defendida pela Conferência de Jomtien (em 1990), pois vinculada a ideia de educação como processo permanente ao longo da vida e em diferentes espaços. Adotando esta declaração como documento referência para legitimar a função social da educação.

Aqui, talvez resida a questão central e atual da educação brasileira que devia mobilizar esforços para pensar nossa cooptação a organismos internacionais. Arguimos cooptação porque pensamos que o período ditatorial já não se faz mais presente, o que não quer dizer que não exista ditadura, ou seja, seguimos modelos e premissas, com a certeza de que se não seguíssemos não seriamos exilados. Talvez, descartados como autores de um mundo em que o que se vende já não se lê. Concordando com Frigotto e Ciavatta (2003), a Conferência de Jomtien representou e representa “o grande projeto de educação em nível mundial” cujo financiamento provinha da UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, que conforme abordamos no capitulo 3, foi iniciada no governo FHC. Transformando “o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107).

Relacionando a materialização das políticas públicas brasileiras na área da educação a ideários mundiais propagados pelos organismos internacionais, quanto ao objetivo do Banco Mundial, que como vimos no capítulo 4, vai se tornar a nova ‘mola’ mestra de orientações pedagógicas desde o final do século passado. Como defende a autora Peroni (2003), são necessárias, ao Banco Mundial, as habilidades básicas de aprendizagem, afinal, é preciso, sobretudo, satisfazer uma demanda criada pela nova forma de acumulação flexível do capital.

Quanto à estruturação do Programa, conforme o Projeto Eco-Político Pedagógico, o mesmo compõe-se da seguinte maneira: “Cada polo do projeto é formado por: coordenador de polo; assistentes pedagógicos; auxiliares administrativos; coordenadores locais (1 para cada 15 alfabetizadores); alfabetizadores (1 para cada 25 a 30 alunos)” (IPF, 2011, p. 10).

Sendo que, segundo Silva (2012), coordenador nacional do MOVA-Brasil:

> [...] a FUP faz a articulação política do projeto, levantando as demandas das turmas, num diálogo permanente com associações e entidades populares, sindicatos, movimentos sociais e outros projetos sociais da Petrobrás, com o objetivo de viabilizar o funcionamento das salas de aulas. As indicações dos coordenadores e monitores também ficam a cargo da FUP, que prioriza a contratação de pessoas que sejam ligadas às comunidades onde as turmas irão funcionar e aos movimentos sociais. Ao Instituto Paulo Freire, compete o acompanhamento técnico e a capacitação pedagógica do projeto, além de sua gestão administrativa.

Em cada pólo, ocorre reunião com o Comitê Gestor e os parceiros locais, a fim de definirem os municípios participantes e núcleos, pelos parceiros locais. Após seleção e contratação dos coordenadores de polo, dos assistentes pedagógicos, dos auxiliares administrativos, dos coordenadores locais e dos alfabetizadores; definição da formação inicial dos coordenadores de polo, dos assistentes pedagógicos, dos auxiliares administrativos, dos coordenadores locais e dos alfabetizadores, ocorre a implantação e implementação do projeto (IPF, 2011).

Em síntese, a funcionalidade do processo de formação pode ser conferida Quadro 5:

Quadro 5 — Processo de formação dos sujeitos atuantes no MOVA-Brasil

Sujeitos atuantes no MOVA-Brasil	Formação inicial e continuada	Responsável	Formação permanente	Responsável
Coordenação do polo	40 horas 4 encontros de 24h Totalizando 96h	Equipe técnico-pedagógica Equipe pedagógica IPF	---	Equipe técnico-pedagógica Equipe pedagógica IPF
Assistentes pedagógicos e administrativos	40 horas 4 encontros de 24h Totalizando 96h	Equipe técnico-pedagógica Equipe pedagógica IPF	---	Equipe técnico-pedagógica Equipe pedagógica IPF
Coordenadores locais e alfabetizadores	24 horas: fundamentação sobre a proposta político-pedagógica 16 horas: dinâmica de funcionamento, instrumentais de registro e sistematização.	Coordenadores dos polos Equipe técnico-pedagógica Equipe pedagógica IPF	4 encontros de 16h Totalizando 64h 10 encontros mensais de 8h (objetivando elaboração e preparação dos cursos de formação dos alfabetizadores, acompanhamen-to da frequência dos alunos e alfabetizadores, elaboração de cronogramas e de relatório das atividades, prestação de contas e avaliação.	Coordenadores dos polos juntamente com os assistentes pedagógicos e auxiliares administrativos contando a integração de profissionais de outras ações.

Fonte: MOVA-BRASIL (2011).

Para a coordenação do polo, assistentes pedagógicos e administrativos, são previstos também estudos relacionados às especificidades do projeto MOVA-Brasil, do tipo planejamento, avaliação permanente, organização de encontros, gestão administrativa, elaboração e produção de subsídios, propiciando a sistematização das experiências vivenciadas. Quanto ao regime de trabalho, cada alfabetizador poderá permanecer no projeto por duas etapas de dez meses e será contratado através da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) por prazo determinado, cada coordenador local poderá permanecer no projeto por 11 meses e será contratado por CLT por prazo determinado (IPF, 2011).

Na etapa do processo de formação inicial, há indicação de conteúdo a ser desenvolvido, sendo este:

> [...] contexto da EJA no Brasil, sujeitos da EJA: educadores (as) e educandos(as); diagnósticos da leitura, escrita e matemática; perfil de letramento dos(as) educandos(as); cultura e conhecimento; Leitura do Mundo, Leitura da Palavra; atualização do Projeto Eco-Político-Pedagógico; cidadania e políticas públicas; Instrumentos de trabalho pedagógico; planejamento, registro e avaliação; gestão do polo e do Projeto; encaminhamento das atividades em cada polo (IPF, 2011, p. 13).

Já na etapa de formação continuada, o conteúdo não é previamente definido, coerentemente com a proposta freireana, fica ao encargo de cada grupo local a sua definição mediante as necessidades recorrentes e detectadas pelos alfabetizadores. Portanto, os temas são definidos durante o processo (IPF, 2011).

A metodologia desenvolvida pelo programa centra-se na ‘Metodologia Mova’:

> [...] que resume a trajetória de Freire no campo de alfabetização de adultos, na qual incorporou não só o letramento e a conscientização, mas, igualmente, a necessidade de associar o aprendizado da cultura letrada e do calculo á cidadania, ao trabalho, à geração de emprego e renda e aos direitos humanos. O Projeto MOVA-Brasil visa também formar a população para que reivindique e tenha acesso às políticas públicas, muitas vezes negadas às populações mais empobrecidas, em particular o direito à educação (IPF, 2011, p. 8).

Conforme podemos observar no trecho acima, diferentemente das outras ONGs, o IPF, até talvez pelo seu qualificado quadro de profissional, referencia a ‘categoria’ conscientização enquanto constituinte da abordagem metodológica do Programa MOVA.

Metodologia esta, que ratifica a opção freireana, conforme o Projeto Eco-Político Pedagógico (IPF, 2011), que explicita os momentos e fases do ‘Método Paulo Freire’, presente na obra freireana desde 1960.

Quanto à organização curricular, o programa, além dos princípios e valores orientados pelo multiculturalismo na perspectiva da teoria crítica moderna, assegura que segue as orientações da proposta de organização didática do conhecimento sugerida pela Proposta Curricular – para a Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação e Cultural, elaborada pela Ação Educativa/MEC em 2001 (IPF, 2011).

Uma das preocupações do programa refere-se à questão da qualificação pré-profissional dos educandos do projeto. Afinal, como afirma seu PPEP (IPF, 2011, p. 10): “No nível interno, passamos por um ciclo virtuoso de crescimento que demanda cada vez mais mão de obra qualificada. É natural, portanto, que nossos

alunos estejam demandando cada vez mais atenção para certos temas ligados ao mundo do trabalho e do emprego". Desta forma, o programa articula-se com a política nacional do Ministério do Trabalho e Emprego, em vigor desde 2003. Através do Programa de Mobilização da Industrial Nacional de Petróleo e Gás Natural (Prominp), que também consolida-se como uma parceria do Ministério de Minas e Energia e a Petrobras, são oferecidos cursos gratuitos à população de baixa renda, visando um 'reforço escolar preparatório' com aulas de português, matemática e raciocínio lógico para que os educandos possam prestar a seleção nos Estados onde há processo seletivo. Além desta ação[133], os educandos participantes do 'reforço escolar' têm isenção da inscrição e são automaticamente inscritos no Prominp .

Dentre as formas de articulação deste, destaca-se o Encontro de Educandos(as) do Projeto MOVA-Brasil – Ação de Mobilização Social, que visa ampliar a participação dos(as) educandos(as), no processo de reflexão e onde ocorreu proposição das políticas de Educação de Jovens e Adultos. Sendo que ocorreram dez encontros estaduais em 2012.

Outra forma de articulação do programa MOVA-Brasil é o seu vínculo com a rede, que consiste em uma rede de movimentos e projetos variados que utilizam a mesma metodologia.

Dentre os impactos sociais que o programa vem causando, segundo apontado no PPEP, são inúmeros. Dentre eles: participação na organização e apresentação de trabalhos (coordenadores de polo e assistentes pedagógicos), participação em fóruns, seminários, encontros e congressos (coordenadores locais e monitores) e participação em conselhos comunitários (educandos e representantes da comunidade). Além destas formas de participação, há também as campanhas, como exame oftalmológico, doação de óculos, combate à tuberculose, tratamento de água e alimentação saudável (IPF, 2011).

Incontestavelmente, o programa MOVA-Brasil é extremamente importante para a sociedade brasileira, que negou a milhões de brasileiros o direito de ler e escrever. Mas o que se questiona é que a Educação de Jovens e Adultos é função social do Estado, e devia ser garantida a todos que, em algum determinado momento de suas vidas, interromperam seus estudos para poder viver nessa

[133] Tem como foco os beneficiários do Programa Bolsa Família (do Ministério do Desenvolvimento Social), em parceria com os governos e prefeituras dos Estados em que ocorre o Prominp.

excelência selvagem do capitalismo atual. Garantida, queremos dizer, através da execução pelo poder público.

Em suma, tais incursões no programa MOVA-Brasil permitem-nos visualizar em ações o que outrora falávamos na teoria, a reforma do Estado brasileiro, no capítulo 4, incluso a necessidade de evocar a responsabilidade social enquanto parte da reforma.

Dentre os espaços políticos de atuação do IPF na área da Educação de Adultos, também se destaca o Fórum São Paulo de EJA, criado em 1999, no qual o IPF compõe a coordenação estadual; a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora (RAAAB), cujo IPF atua na coordenação nacional; o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja); a Conferência Internacional da Educação de Adultos (Confitea) e o próprio MOVA-Brasil, enquanto espaço de proposição de políticas públicas, cujo IPF atua na coordenação nacional.

Além destes espaços de articulação citados, as equipes coordenadoras dos polos do MOVA-Brasil participaram da Rio+20, a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, que ocorreu em julho de 2012 no Rio de Janeiro, incluindo a Cúpula dos Povos, a Assembleia dos Povos. Também tiveram atuação no Fórum Social Mundial Temático, realizado em Porto Alegre, em janeiro de 2012 (MOVA-BRASIL, 2012).

Em meio às metas previstas para o programa para o ano de 2012/2013, estão: atender a 120 mil alfabetizandos em 36 meses, distribuídos em 4.800 turmas, com dez meses de aula. E também formar 4.800 alfabetizadores e 350 coordenadores.

Dentre o alcance das intervenções produzidas pelos grupos do MOVA-Brasil nas comunidades que atuam, podemos perceber pela fala de uma das educandas: “Pra mim foi muito válido. Eu aprendi a ler. Antes eu achava que ler era juntar as letras. No MOVA entendi que é muito mais que isso. Hoje consigo me virar melhor na Associação. A gente aprende como lutar pelos direitos na comunidade” (SP1MIPF).

Ampliando tal alcance da análise para o dos boletins informativos do Programa MOVA-Brasil 2011/2012, é possível perceber várias ações de intervenção na comunidade. Desde ações intituladas “Ação de Sustentabilidade’, como a limpeza da Lagoa Manguaba em Pilar/AL, ou a mobilização social na comunidade do Alto Cabrito, cuja ação contou com a turma de alfabetização do MOVA/SA, a fim de

pressionar as autoridades para a limpeza e revitalização do manancial, pois o dique do Alto Cabrito está poluído (MOVA-BRASIL, 2012). Ou ainda, podemos elucidar a Marcha dos Educandos do MOVA-Brasil, no dia do estudante, dia 11 de agosto de 2011, em Cabo de Santo Agostinho/PE, reivindicando direitos, como educação de qualidade para continuarem seus estudos (MOVA-BRASIL, 2011)

Conforme apontam Santos, Silva e Carvalho (2012), ao analisar o MOVA-Brasil no município do Cabo de Santo Agostinho, embora os esforços do projeto com relação à redução do analfabetismo no Brasil e a queda de inscritos na EJA no município do Cabo tenha diminuído, concluímos que a queda de 2% no índice de analfabetismo no Brasil não faz com que 14,1 milhões de pessoas analfabetas — como apresenta o IBGE — sejam menos excluídas, por isso, se faz urgente uma política pública educacional comprometida com a realidade dos educandos. Uma política pública que saia do oficial e efetive a garantia da qualidade da escola pública tornando-a capaz de oferecer um ensino adequado à realidade onde está inserida em função de um maior acesso e permanência dos alunos matriculados no ensino fundamental.

Outro estudo no âmbito do programa MOVA-Brasil, especificadamente no polo Sergipe/SE, analisando algumas sistematizações de intervenções na comunidade a partir dos estudos da realidade, assegura que “no entanto, a maioria das mobilizações não tem o caráter intervencionista estrutural, assim torna-se apenas como medida paliativa” (SANTOS, 2010, p. 13).

Concordamos com os resultados apontados nos estudos acima evocados, as intervenções existem e são necessárias e importantes para a realidade brasileira, porém, sua projeção paira na escala local, não atingem a esfera estrutural da sociedade.

Ainda na área da Educação de Adultos, concomitante com o MOVA-Brasil, o IPF desenvolveu o programa Escola Cidadã Osasco/Eixos MOVA/RECEJA, durante o período de 2006 a 2008, de abrangência municipal. Incluso no Programa Escola Cidadã, que visa assessoria especializada em Educação à equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Educação de Osasco/SP, bem como formação inicial e continuada aos diversos segmentos da escola e comunidade, na perspectiva filosófica e pedagógica freireana. No campo especifico da Educação de Adultos, o Programa Escola Cidadã atuou na reorientação curricular da EJA, além de formação

tanto inicial quanto continuada aos educadores da EJA, bem como implantação do polo MOVA-Brasil em Osasco/SP, em 2007.

Atualmente, o IPF, na área da Educação de Adultos, desenvolve, conforme consta no site institucional, o Programa já enfatizado o MOVA-Brasil. Porém, até 2009, outros dois programas importantes foram realizados nessa área, o já citado Escola Cidadã Osasco/Eixos MOVA/RECEJA, e o que abordaremos agora, o programa 'Alfabetização Multimeios', em parceria com a Universidade Virtual do Estado do Maranhão (Univima). Este teve como publico alvo, principalmente, trabalhadores lavradores, pescadores e as quebradeiras de coco.

O programa 'Alfabetização Multimeios' consistiu na versão do MOVA não restrito apenas à modalidade presencial e sim também a dimensão de aprendizagem virtual de abrangência estadual. Baseado na experiência inicial realizada no Estado da Paraíba, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (Rio de Janeiro), criou o programa 'Escola de Rádio: alfabetização à distância', em 2002, que atingiu a meta de alfabetização de 80 mil educandos (GADOTTI, 2008).

Em 2008, o IPF, em parceria com a Univima, iniciou a construção do Programa de Alfabetização Multimeios no Maranhão. Coube ao IPF a assessoria de realizar a formação inicial e continuada até 2009, com supervisores e coordenadores, cujas temáticas abordadas foram: currículo intertranscultural, Projeto Eco-Político Pedagógico, metodologia freireana e sócio-construtivismo, diversidade do sujeito, planejamento estratégico, gestão compartilhada e questões relativas à alfabetização. Sendo atendidos 64 supervisores de Educação do Estado Maranhão e, indiretamente, 512 professores alfabetizadores. Segundo o site institucional, o IPF visitou os educadores em sala de aula e acompanhou, junto, coordenadores e supervisores da metodologia Multimeios.

Segundo Gadotti (2008, p. 139), a metodologia de tal programa funda-se:

> [...] no ensino a distância permitindo ao aluno assistir a duas aulas transmitidas pelo rádio, semanalmente, com duração de trinta minutos cada, perfazendo um total de 42 lições até o final do curso, e a frequentar a escola, presencialmente, uma vez por semana, para participar de uma aula, com duração de duas horas e meia, ministrada por um professor presente em sala. O alfabetizando era acompanhado por uma pessoa alfabetizada, chamada de 'amigo de fé', que o estimulava a prosseguir no processo de alfabetização. Cada alfabetizando recebeu um rádio portátil, dois livros de aula e um guia com os roteiros transmitidos pelo rádio.

Os programas de rádio têm duração de 30 minutos e totalizam 42 lições. O aluno assiste a duas aulas semanais transmitidas pelo rádio. Porém, uma vez por semana, assiste aula presencial de duas horas e meia de duração com professor em sala de aula.

Visando apoiar as ações do Programa Alfabetização Multimeios, o IPF, junto com a Escola Multimeios, desenvolveu vários materiais de apoio, sendo estes: caderno de formação, almanaque sonoro e programas de rádio.

Os cadernos de estudo, chamados ‘Livro do Alfabetizando’, são compostos por quatro áreas temáticas. A primeira alicerça-se na temática ‘Eu e o mundo da leitura e da escrita’, que discute o processo de aprendizagem, a alfabetização, iniciando com a descoberta de coisas que o educando já sabe e, a partir, desafia-os a construir novos conhecimentos. Dentro dessa temática, tem os cadernos referentes ao tema 1, 2 e 3, intitulados: ‘Tempo de Recomeçar’, ‘Escritas por Toda Parte’ e ‘Os Números... E se eles não existissem?’. A segunda temática ‘Eu e o Mundo do Trabalho e do Conhecimento’ é composta por seis temas, sendo estes: ‘O que me Identifica’, ‘Todo Mundo tem um Nome’, ‘A Importância dos Documentos’, ‘O Mundo do Trabalho’, ‘A Importância do Ato de Estudar’ e ‘Escola da Vida’. Já a terceira temática ‘Lendo o Mundo para Transformá-lo’, comporta seis temas, sendo estes: ‘Leitura da Imagem’, ‘Leitura de mapas’, ‘Tecnologia e Desenvolvimento no Campo’, ‘Direito à Terra’, ‘Contraste nas Grandes Cidades’ e ‘Direito à Moradia’. A última temática ‘As Relações Interpessoais e Redes de Comunicação’, são desenvolvidos os temas: ‘Amigos e Amigas de Fé’, ‘Solidariedade, Participação e Mobilização Coletiva’, ‘Felicidade: alegria de conviver’, ‘O Mundo da Comunicação’, ‘De Olho na TV’ e ‘Rever, Avaliar’.

Como podemos observar acima, através da leitura dos conteúdos que compõem os cadernos de estudo, há menção de conteúdos que conduzem à problematização da realidade estrutural, como por exemplo, ‘direito à terra’ e ‘direito à moradia’.

Além destes cadernos, foi desenvolvido um almanaque, composto cem alusões, textos e imagens, dispostos através de desafios, na forma de crônicas, artigos, poesias, jogos e adivinhações.

Também foi produzido um livro chamado ‘Manual do Alfabetizador’, destinado a apoiar os educadores, o qual é composto de dez artigos, envolvendo temas freireanos, desde o panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil,

perpassando noções do método Paulo Freire até a discussão da perspectiva de planejamento, projeto político pedagógico, círculo de cultura na perspectiva da intertransculturalidade e a avaliação dialógica.

A duração do MOVA-Multimeios é de um ano, sendo três meses necessários à implantação e nove meses destinados ao processo de alfabetização.

Além da produção destes materiais pedagógicos, ainda no campo da alfabetização e novas tecnologias, destaca-se a produção de material didático-pedagógico desenvolvido pelo IPF para o Programa 'Tecendo o Saber'. Considerando que este programa é uma parceria da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) e Fundação Roberto Marinho na produção de materiais para auxiliar jovens e adultos nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Na realidade, é uma substituição do Telecurso 2000, anos iniciais. O novo programa recebeu o nome de 'Tecendo o Saber', e está em exibição até os dias atuais, sendo exibido no Canal Futura, TV Brasil, TV Cultura, Rede Gênesis, Rede Minas e TV Globo.

A Coleção Tecendo Saber estrutura-se em quatro módulos, com 16 vídeos de duração de oito minutos cada. Além destes, foram produzidos três livros para cada módulo. Para cada módulo, existe um Livro de Leitura e Reflexão, bem como, o Livro de Atividades e Criação para o aluno, e também há a opção de dois DVDs. Para o professor, há o Livro do Professor, dez programas de TV e um DVD. De forma geral, o material é organizado a partir do tema gerador 'a migração', abrangendo a diversidade cultural e racial/étnica. A partir do tema gerador, são estabelecidos os grandes temas: relações interculturais e interpessoais; questões e gênero; trabalho e lazer; saúde, sexualidade e qualidade de vida; nosso meio ambiente: conhecer, apreciar e cuidar; contrastes no campo e na cidade; mudanças nas paisagens; possibilidade de consumo: as demandas desejantes; e arte, imaginário social e meios de comunicação.

Tanto a coleção quanto a série televisiva têm a formação fundamentada na teoria freireana, e sua análise revela-se condizente com os princípios freireanos, a metodologia parte de temas geradores que vão avançando a sub-temas, problematizando a realidade na medida em que o conhecimento vai sendo ampliado. O contexto e os personagens são próximos à realidade cotidiana do trabalhador brasileiro, incursionando a possibilidade dos sujeitos educandos ampliarem seu conhecimento e reler sua visão de mundo.

Emerge aqui, então, também a incursão do IPF no campo da indústria cultural brasileira. Ocupando brechas na estrutura do sistema, o IPF, através da assessoria ao material didático que compõem o programa e também transforma-se em roteiro, conseguiu ser fiel aos preceitos fundamentais freireanos, talvez pelo fato do programa ir ao ar em horários em que o trabalhador brasileiro já está fora de casa, encaminhando-se para sua jornada de trabalho alienado.

O Telecurso ‘Tecendo o Saber’ trata de uma proposta de escolarização formal que pode ser adotada por sistemas públicos de educação, ONGs, organizações comunitárias e sindicais. Nos projetos que são implementados pela Fundação Roberto Marinho e governos, sejam estaduais ou municipais, o material pedagógico é distribuído gratuitamente para os alunos.

Já na área da Educação Popular, conforme pode ser verificado no site institucional, atualmente o IPF tem os seguintes programas em andamento: Formação de Educadores Populares, Formação em Educação Popular para a Garantia e Defesa dos Direitos Humanos, Grupo de Articulação com Pessoas em Situação de Privação de Liberdade, Grupo de Estudos Gepê-Privação e a Rede de Educação Popular/SP.

Figura 10 — Programas em andamento no IPF na área de Educação Popular

Fonte: Instituto Paulo Freire (2013b).

O site institucional apresenta, enquanto objetivos desta área:

> Desenvolver processos educacionais – estudos e pesquisas, formação e acompanhamento pedagógico, gestão compartilhada (pedagógica, política e administrativo-financeira) e a sistematização de experiências -, fundamentados nos princípios teórico-metodológicos freireanos, para subsidiar a formação de educadores (as) populares, fortalecer as iniciativas, a articulação, a mobilização e a participação popular na efetivação de políticas públicas e transformação social (IPF, 2013b).

Desta forma, aparecem como metas a formação de educadores e o fortalecimento de iniciativas, articulações que busquem a efetivação de políticas públicas e transformação social.

Já dentre os principais temas desenvolvidos nos projetos citados anteriormente, estão: fundamentos e práticas da Educação Popular Freireana, Gestão Compartilhada, Orçamento Participativo, Políticas Públicas e Controle Social (Educação, Saúde, Assistência Social, Habitação e Agricultura Familiar), Economia Solidária, Educação com Pessoas em Situação de Privação de Liberdade e Educação nas Prisões, Cultura Popular, Registro e Sistematização, Tradução Cultural, Diálogo entre os Povos, Educação Popular e Saúde, Educação Popular em Práticas de Agricultura Familiar.

Dentre as ações realizadas até 2010, destacam-se: a formação de educadores populares, a formação em educação popular para a garantia e defesa dos direitos humanos e o Grupo de Estudos GepêPrivação.

A formação de educadores populares foi realizada pelo IPF durante o período de 2007 a 2009, com abrangência nacional. Dentre os objetivos gerais estão:

> - Viabilizar parcerias para garantir um processo de formação contínuo, com ênfase na formação teórico- metodológica da Educação Popular freireana.
> - Implementar cursos de formação teórico-metodológico em Educação Popular para educadores que atuam nos movimentos sociais, ONGs, pastorais sociais e outras instituições da sociedade civil.
> - Contribuir para a reciprocidade teórico-metodológica entre Educação Popular e Educação Formal, especialmente a Educação Superior (IPF, 2013b).

Os cursos de formação de educadores populares ocorreram principalmente entre parcerias com universidades das grandes regiões brasileiras, visto que um dos objetivos é aproximar a educação popular, a educação formal e educação superior, visando desmitificar sua dicotomia. Além da parceria com as universidades brasileiras, o IPF teve como parceira a embaixada da Irlanda. Os cursos tiveram a carga horária de 30 horas na etapa inicial, tendo os principais conteúdos: ‘A educação popular e a contribuição metodológica de Freire’; ‘A relação entre teoria e prática na educação popular’; ‘Planejamento de atividades formativas’ e ‘Registro e sistematização de práticas sociais’. Após a primeira etapa, também são previstas mais 30 horas de atividades à distância visando a construção de um projeto de

intervenção na localidade. Apesar de constar no site que os cursos de formação de educadores populares ocorreram no período de 2007 a 2009, observa-se a ocorrência de cursos de Formação em Educação Popular com enfoque na metodologia freireana, como por exemplo, o realizado no Rio Grande do Norte, em 2011, em parceria com o Recid/CE, que teve o mesmo programa que os cursos de Formação de Educadores Populares, citados anteriormente.

Além dos cursos em parceira com universidades, o IPF ofereceu gratuitamente cursos de formação de educadores na sede da casa planetária, em parceria com a Rede de Educação Popular de São Paulo[134], para sujeitos que tivessem interesse em tal qualificação. Visto que as vagas eram limitadas, a seleção era realizada baseada na ficha de inscrição acompanhada da carta de motivação para tal cursar tal atividade.

Outra ação desenvolvida nesta área, durante o período de 2009 a 2010, foi a última fase do curso Formação em Educação Popular para a Garantia dos Direitos Humanos no Brasil, através do convênio estabelecido com a Secretaria Especial de Direitos Humanos e a Rede de Educação Cidadã (Recid), de abrangência nacional. Este programa iniciou-se em setembro de 2004, cujo primeiro ano, até 2005, suas ações se concentraram na organização das famílias vulneráveis à fome; nos anos posteriores, até 2007, suas ações enfatizaram a organização e participação das famílias e grupos vulneráveis à forme em processo de formação para a cidadania plena. Já de 2008 até 2009, suas ações voltaram-se à estimulação e conquista, afirmação, efetivação e exercício dos direitos humanos.

Em suma, suas ações tiveram como objetivo “promover a participação ativa e consciente na formulação e controle social nas políticas estruturantes de segurança alimentar e nutricional, incentivadas pelo Fome Zero e políticas públicas na superação da miséria e da fome e efetivação dos direitos humano” (IPF, 2013b).

Como objetivo geral, o programa Formação em Educação Popular para Garantia dos Direitos Humanos visou:

> Realizar a gestão compartilhada (político-pedagógica e administrativo-financeira) para desenvolver processos de formação integrados e sistemáticos, com grupos socialmente vulneráveis e articulados em rede,

[134] Esta rede é composta pelo Centro Cida Romano (CECIR), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Centro de Direitos Humanos e Educação Popular do Campo Limpo (CDHEP), Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (Cenpec), Rede de Educação Cidadã de São Paulo, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconomicos (Dieese), Instituto Paulo Freire e Instituto Pólis.

> afirmando a sua condição de sujeitos de direitos, a partir de diferentes realidades; construindo conhecimentos, desenvolvendo valores e atitudes, tendo em vista o fortalecimento da cidadania ativa e da democracia direta e participativa para a efetivação dos direitos humanos no Brasil (IPF, 2013b).

Diante do exposto acima, podemos perceber múltiplos objetivos, mas, sobretudo, visa a formação para a gestão compartilhada que não dissocia a dimensão político-pedagógico da natureza política da gestão administrativo-financeira. Para tanto, a formação é o caminho para a efetivação dos direitos humanos, a partir da articulação entre educadores populares qualificados e grupos socialmente vulneráveis.

Uma perspectiva de formação que “promova a organização da Sociedade Civil, a emancipação e a participação ativa dos sujeitos na perspectiva da transformação social humanizadora” (IPF, 2010a, p. 19).

Para tanto, assenta-se na defesa da redefinição de ‘público’ na relação entre Estado e sociedade civil, apostando que “tanto o Estado como o conjunto dos cidadãos são partícipes em uma gestão em uma perspectiva emancipatória” (IPF, 2010a, p. 20).

Conforme vimos defendendo ao longo de muitas páginas, a defesa da teorização freireana enquanto ação cultural contra-hegemônica, questionamos a razão de ser de tal teoria quando se aposta no convênio com o Estado. Claro que compreendemos que a sociedade civil é parte integrante do Estado, mas este não é isento das ideologias e condicionantes gerados pelos nos conflitos de classes e interesses sociais que são engendrados pela estrutura econômica. Ou seja, o Estado mantém a divisão da sociedade em classes.

Continuando, veremos que, para atingir seus objetivos já explicitados, tal programa teve a seguinte estratégia e resultados alcançados: dois cursos nacionais de formação em direitos humanos visando capacitar 91 educadores, nestas duas etapas, com duração de cinco dias, em Brasília; um encontro nacional visando capacitar 145 educadores populares com duração de quatro dias; cinco encontros macrorregionais para socialização de experiências, contando com 52 participantes, durante três dias; a realização de 3.300 oficinas de formação, constituídas por 20 participantes, com duração de quatro horas; 135 encontros de formação estadual, capacitando 4.050 lideranças multiplicadoras, durante três dias, destes, sendo cinco encontros para cada Estado da federação e distrito federal; contratação de 128

educadores estaduais pelo período de 11 meses para desenvolver as capacitações e desenvolver a realização das ações; um encontro nacional de formação em gestão pedagógica, técnica e administrativa para os educadores populares, utilizando o manual de gestão do projeto e oficinas experimentais; contratação de equipe para coordenação do projeto; realização de reuniões macrorregionais e nacionais, sendo sete reuniões de planejamento e avaliação, destas, uma por região e duas em Brasília; sistematização e divulgação das ações do projeto (banners, vídeos e folders).

Segundo os Cadernos de Formação do Curso, a avaliação quanto ao mesmo revela que foi capaz de gerar várias resoluções no viés da garantia à superação das ameaças à vida e à sustentabilidade do planeta, porém, não menciona a organização para além da defesa da garantia dos direitos humanos e novos direitos.

> Os encontros foram espaços de diálogo, trocas, intervenções e construção/reconstrução de saberes, assim como de deliberações de ações relativas às comunidades locais (necessidades dos sujeitos), na perspectiva de garantir a superação das ameaças à vida e à sustentabilidade do planeta. Os espaços criados a partir das ações realizadas, de diferentes formas e proporções (no âmbito micro e macro) foram educativos e recriadores do saber (IPF, 2010a, p. 15).

Ainda dentro desta área, o IPF, desde 2007, desenvolve importantes ações vinculadas à promoção da garantia do direito à educação de presos e presas no Brasil, com abrangência nacional, cujo público participante são educadores, profissionais do sistema prisional e pesquisadores. Atuando através do ‘Grupo de Articulação Educação com pessoas em Situação de Privação de Liberdade’, criado pelas organizações Alfabetização Solidária, Ação Educativa, Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e pelo próprio IPF. Este grupo visa discutir a educação dentro das prisões. Dentre os seus objetivos, estão:

> - Estimular a criação de grupo de representantes da sociedade civil e pesquisadores para o monitoramento da situação da Educação nas prisões em diferentes países;
> - Apontar alternativas para a superação das violações de direitos educativos no sistema prisional;
> - Visibilizar o tema nas agendas de governo e na criação de políticas públicas de Educação e de inserção social;
> - Facilitar a troca de experiências e informações sobre Educação nas prisões (IPF, 2013b).

Dentre as atividades realizadas, estão: Encontro Regional da America Latina de Educação em Prisões (Brasília, em 2008); Internatonal Conference on Education in Prision (Bruxelas/Bélgica, em 2008); Articulação e promoção de quatro atividades autogestionadas no Fórum Social Mundial sobre a temática 'A educação como direito humano: a escola na prisão' (em 2009); Organização da Conferência Livre na cidade de São Paulo – 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública organizada pelo Governo Federal (em 2009); Encontro Internacional de Redes Eurosocial (Salvador, em 2009) e Seminário Temático Movimentos Sociais e Segurança Pública (São Paulo, em 2009).

Ainda no campo da educação em regimes de privação da liberdade, o IPF atua através de um grupo registrado no CNPq, composto por membros da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e do IPF. Tal grupo objetiva a investigação da EJA dentro do sistema carcerário brasileiro e no exterior, portanto, de abrangência internacional.

Verifica-se, portanto, que tal grupo, mesmo atuando na modalidade de ensino da EJA, situa-se na área da Educação Popular. Dentre os objetivos do grupo, estão:

> - Elaborar estudos e pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos Privados da Liberdade no Brasil e exterior.
> - Levantar a produção acadêmica sobre o tema no Brasil e no exterior, para constituição de um acervo temático.
> - Identificar os marcos regulatórios nacionais e internacionais sobre o tema.
> - Estudar as propostas de formação inicial e continuada de jovens e adultos privados da liberdade no Brasil e no exterior.
> Estudar as proposta de formação continuada de recursos humanos no Brasil e no exterior.
> - Organizar eventos temáticos para a socialização da produção acadêmica, bem como de seus estudos e pesquisas.
> - Organizar cursos de formação continuada.
> - Articular-se com grupos afins e redes temáticas, no Brasil e no exterior.
> - Organizar publicações sobre o tema.
> - Identificar diferentes práticas de formação e atuação de educadores para pessoas privadas de liberdade (IPF, 2013b).

Ainda dentro das atividades desenvolvidas na área da Educação Popular, encontramos o projeto de âmbito municipal intitulado 'Mobilização Popular: Orçamento Participativo Guarulhos/2009', que visou a formação e mobilização social para as plenárias do orçamento participativo através da assessoria à equipe coordenadora do Orçamento Participativo Guarulhos. O projeto realizado foi uma parceria com a Prefeitura do Município de Guarulhos/SP. Tendo como objetivo

principal, junto com a coordenadoria do Orçamento Participativo, o desenvolvimento de “um plano de mobilização, com atividades formativas, para potencializar a participação, de forma qualificada, das lideranças populares locais nas pré-plenárias do Orçamento Participativo (OP)” (IPF, 2013b).

O IPF atua também na área da Educação Cidadã, inspirada nos princípios da ‘Escola Cidadã’, precursionada por Paulo Freire como ‘Escola Pública Popular’, na sua gestão em 1989, na Secretaria da Educação de São Paulo.

Nesta área de atuação, o IPF oferece consultoria, assessoria, formações iniciais e continuadas, presenciais e à distância sobre os seguintes temas, conforme consta no site institucional: Sistema e Plano Municipal de Educação, Gestão Democrática, Conselhos de Escola/Conselho de Gestão Compartilhada, Conselho Municipal de Educação, Avaliação e Planejamento Dialógicos, Currículo na Perspectiva Intertranscultural, Educação Integral, Escola em Tempo/Horário Integral, Leitura de Mundo para a Construção do Projeto Eco-Político-Pedagógico das Escolas, Relações Interpessoais, Princípios de Convivência, Formação de Educadores Sociais e de representantes de Conselhos Gestores, Reorientação Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de nove anos, com o objetivo de construir referências eco-político-pedagógicas e instrumentos concretos que viabilizem a realização da Educação Cidadã.

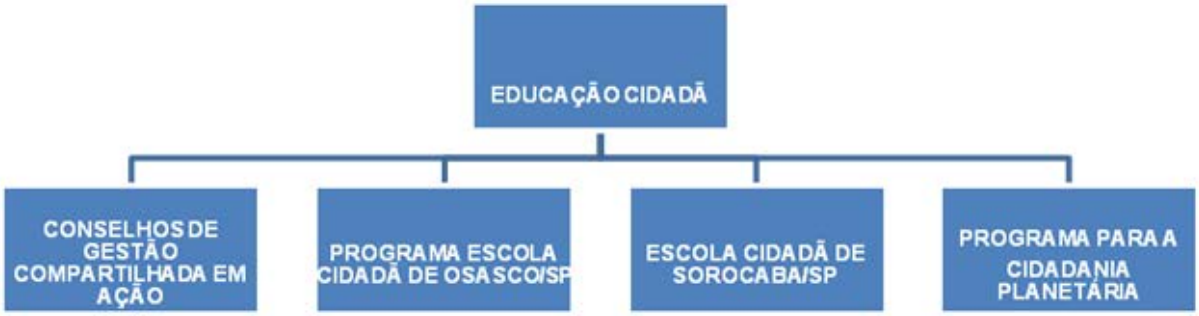
Dentre os objetivos desta área, estão:

> - Contribuir para a construção da cidadania ativa, entendendo as unidades educacionais como espaços de organização da sociedade para a defesa de direitos conquistados e criação de novos, buscando a gestação de um novo espaço público de decisão estatal visando a uma sociedade radicalmente democrática;
> - Desenvolver estudos e pesquisas que contribuam para a formação dos educadores e para a definição de políticas públicas educacionais;
> - Oferecer formação inicial e educação continuada, presencial e a distância, aos educadores das redes municipais e estaduais de ensino e de movimentos populares, centrada em cinco eixos: 1. Relações humanas e de aprendizagem, 2. Gestão democrática e parcerias comunitárias e sociais; 3. Gestão sociocultural das aprendizagens; 4. -Avaliação dialógica, formativa e continuada; 5. Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola;
> - Participar e colaborar com os movimentos de luta pela melhoria da qualidade sociocultural e socioambiental formal e não formal, em todos os níveis, integrando-as o mais possível;
> - Assessorar e oferecer consultorias a órgãos governamentais e não governamentais para a definição de suas políticas educacionais;
> - Realizar pesquisas e organizar publicações educativas e vídeos com as experiências;
> - Organizar e participar de eventos nacionais e internacionais que promovam o encontro de pessoas, instituições, sistematização e fortalecimento de experiências em torno da educação formal e não formal, referenciadas no

> legado de Paulo Freire, tais como Conferências Municipais de Educação, Encontros nacionais e internacionais de Educação, Simpósios, Colóquios, Seminários, Fóruns etc. (IPF, 2013b).

Dentre os projetos e programas desenvolvidos nesta área, destacam-se: ‘Conselhos de Gestão Compartilhada’,‘Programa para a Cidadania’, ‘Programa Escola Cidadã de Osasco/SP’ e ‘Escola Cidadã de Sorocaba’, conforme podemos visualizar no esquema abaixo, representado na Figura 10.

Figura 11 — Programas do IPF na área de Educação Cidadã



Fonte: Instituto Paulo Freire (2013b).

O projeto ‘Conselhos de Gestão Compartilhada’ vem sendo executado desde 2009, e consiste numa parceria com a Secretaria de Educação de Osasco e o Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e do Adolescente (CMDCA), cujo financiamento é oriundo do Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (Fumcad). Tal projeto, de âmbito municipal, tem a finalidade de atuação coletiva na promoção do Estatuto da Criança e do Adolescente, visando assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes.

Tal projeto atrela-se aos seguintes objetivos:

> - Implementar ações de formação com os segmentos de familiares e educandos (as), funcionários de apoio e professores do CGC em 33 unidades educacionais de ensino fundamental no município de Osasco;
> - Possibilitar a caracterização das necessidades locais para identificação e encaminhamento das violações cometidas contra a infância e adolescência e das possíveis ações sociais;
> - Propiciar a multiplicação dessas ações sociais visando ampliar a rede de proteção para garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (IPF, 2013b).

O projeto é desenvolvido em consonância com a metodologia freireana, baseado na ‘Leitura de Mundo’, ou seja, “em um movimento de ação-reflexão-ação,

pensar sobre as experiências vividas, criando condições para que todos os envolvidos possam construir ações de intervenção coletiva" (IPF, 2013b).

Dentre as atividades desenvolvidas estão: a divulgação e mobilização para o projeto; leitura de mundo visando identificar o contexto social das 33 unidades educacionais de Osasco; formação inicial com os participantes (família, professores, funcionários, crianças, comunidade local) nas unidades educacionais, seminários dos participantes com o Sistema de Garantia dos Direitos. Além destas, o projeto contempla o acompanhamento da construção de um projeto de intervenção visando ações de promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes em cada unidade educacional.

Outro programa desenvolvido pelo IPF, de ampla divulgação na mídia, é 'Programa Educação para a Cidadania Planetária' (PECP), iniciado em 2009 e com abrangência internacional, que faz parte de um programa maior, o Programa Cidadania Planetaria (PCC). A ideia de construção deste surgiu durante o Fórum Social Mundial de 2007, realizado no Quênia. Participam deste programa, Brasil, Argentina, Portugal, Itália e Espanha. Visto que, o programa visa o intercâmbio nacional e internacional de experiências de forma não dicotômica de formação e pesquisa em Educação Integral na perspectiva intertranscultural.

Este programa conta com a participação das equipes locais de cada país e integrantes da Universitas Paulo Freire, membros de universidades, instituições de pesquisa e de ensino superior, e em casos específicos, outros níveis de ensino.

O PECP, conforme consta no site institucional, foi estruturado em cinco etapas, sendo estas:

> 1.Articulações do Colegiado Internacional e criação da equipe de pesquisadores nacionais.
> 2.Criação das equipes locais por adesão, planejamento ampliado e início das investigações e formações.
> 3.Desenvolvimento dos processos formativos/investigativos das equipes locais e intercâmbio internacional.
> 4.Ampliação do Programa, aplicação e aprofundamento das formações e da pesquisa.
> 5.Consolidação da experiência e possível ampliação para outras unidades educacionais (IPF, 2013b).

Objetivando contribuir na construção de novas políticas curriculares para educação voltada à cidadania planetária, o PECP empenha-se na concretização de encontros formativos e pesquisa buscando a construção de métodos e materiais.

Como também o estudo e reflexão sobre currículo, qualidade da educação e elaboração do projeto eco-político-pedagógico

Através dos pressupostos essenciais, dispostos a seguir, podemos compreender que a construção da Educação para a Cidadania Planetária envolve, de forma geral, o aprender a conviver na comunidade planetária partindo de promoções de relações culturais que respeitem e valorizem a diversidade humana e com o meio:

> **1º** – Aprender a considerar o planeta como uma una e complexa comunidade e a todas as pessoas como integrantes da imensa comunidade planetária, educando para a construção da identidade terrena, com base no cuidado e na amorosidade;
> **2º** – Aprender a considerar a Terra como um organismo vivo e em evolução; com recursos esgotáveis e que sofre as consequências da ação humana.
> **3º** – Reconhecer que as pessoas integram o planeta Terra.
> **4º** – Desenvolver metodologias e práticas curriculares, dentro e fora das instituições educacionais, que favoreçam a promoção de relações culturais que reconheçam, respeitem e valorizem criticamente as diferenças pessoais, entre os diferentes segmentos escolares entre as sociedades e destas com o meio.
> **5º** – Considerar a pedagogia da vida cotidiana como instância de aprendizagem que ultrapassa o espaço escolar regular/formal.
> **6º** – Valorizar a simplicidade e cultivar valores relacionados a solidariedade, colaboração e a fraternidade.
> **7º** - Buscar a coerência, o diálogo crítico, político e criativo no contexto do desenvolvimento de projetos escolares, comunitários e planetários;
> **8º** - Reconhecer e valorizar a diversidade dos seres vivos, respeitando todas as formas de vida.
> **9º** - Aprender a viver junto, compreender o outro, desenvolver a percepção da interdependência, da não violência.
> **10º** – Buscar a justiça sócio-cultural e sócio-ambiental e a paz.
> **11º** - Educar para pensar e agir localmente e globalmente, de forma contextualizada e articulada.
> **12º** – Desenvolver e utilizar metodologias integradoras, inclusivas e participantes, nas quais todas as pessoas são sujeitos dos processos educacionais dos quais participam, simultaneamente, como pesquisadoras e formadoras (IPF, 2010b, p. 15).

Podemos observar, com base nos pressupostos acima, que os mesmos centram-se na premissa da Terra enquanto única comunidade defendendo a interdependência e diversidade na busca da justiça sócio-cultural e sócio-ambiental.

Dentre as metas e resultados esperados estão: novos referenciais curriculares teórico-práticos sobre Currículo e Educação Intertranscultural, Interdisciplinaridade, Educação Integral, Educação Popular Comunitária, Pesquisa

Participante e Cidadania Planetária; constituição de Equipes permanentes de pesquisa e autoformação participante, consolidação dos referenciais teórico-práticos junto ao currículo das instituições educativas formais e não formais participantes do Programa.

Conforme é apontado no documento referente ao marco teórico do Programa, visa opor-se à hegemonia opressora vigente, ou seja, surge:

> Em oposição aos modelos que corroboram ideologias, projetos e ações opressoras desse sistema-mundo hegemônico, situam-se um conjunto de movimentos e forças sociais locais, nacionais e internacionais (como os fóruns sociais, educacionais, ambientais etc.) que atuam intensamente na busca de alternativas convergentes à construção de uma nova sociedade global (IPF, 2010b, p. 1).

Tal documento citado acima enfatiza a necessidade de buscarmos um novo paradigma que tenha a Terra como fundamento, a "Pedagogia da Terra" alicerçada na ecopedagogia e na educação sustentável. Abarca o conceito de desenvolvimento sustentável, tentando revitalizá-lo, visto que o mesmo documento faz a crítica a tal conceito, resgatando a própria origem do termo 'desenvolvimento' atrelado à visão colonizadora e à própria ideologia do progresso. Desta forma, indica a recuperação da relação 'desenvolvimento' e 'sustentabilidade', ou seja 'desenvolvimento sustentável' indicando tal relação para além do que inúmeros autores advogam a sua insustentabilidade. A tentativa de recuperar tal relação é defendida no documento pela premissa que o 'sustentável', a sustentabilidade é vista não apenas como um adjetivo ao desenvolvimento, mas um novo paradigma.

Desta forma, tal paradigma, afere que "o desenvolvimentismo levou a uma 'agonia do planeta'" (GADOTTI, 2005, p. 18). E que "temos hoje consciência de uma iminente catástrofe se não traduzirmos essa consciência em atos para retirar do desenvolvimento essa visão predatória, concebê-lo de forma mais antropológica e menos economicista e salvar a Terra" (GADOTTI, 2005, p.18). Surpreende-nos a crítica ao 'desenvolvimentismo', sem mencionar o modo de produção que o gerou.

Destarte, dentre os marcos apontados no documento como significativos ao impulso à 'globalização da cidadania[135]', está o Fórum Global ECO 92, evento gerador dos documentos Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. E também faz menção à Década da

[135] Contrapondo a globalização apenas econômica.

Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Enfim, o que queremos dizer é que são eventos presididos pela hegemonia dominante com fins de se tornar ideologia dominadora, tendo em vista amenizar a crise societária e, assim, cumprir sua estratégia de manutenção da reprodução do capital.

Neste programa, baseado na 'Pedagogia da Terra', duas categorias operacionais são enfatizadas, a cidadania planetária e a sustentabilidade, como já vimos.

A cidadania planetária "manifesta-se em diferentes expressões: 'nossa humanidade comum', 'unidade na diversidade', 'nosso futuro comum', 'nossa pátria comum'" (IPF, 2010b, p. 3). E mais: "[...] a cidadania planetária refere-se a uma 'nova percepção da Terra' que demanda novos princípios, valores, atitudes e comportamentos a partir da compreensão fundamental da Terra como única comunidade" (IPF, 2010b, p. 3).

E por isso, aparece e é uma das metas do PPECP a busca pela sustentabilidade. Sustentabilidade, conforme advoga o referencial teórico do Programa para além da econômica, inserida num campo de largo espectro que se traduz enquanto referencial de construção de uma ética na ótica da planetarização[136] e da ecologia. Conforme aponta o marco teórico do programa, sustentabilidade:

> [...] se torna, assim, um conceito chave para entender a educação do futuro. Ele supõe novos princípios e valores. Novas referencialidades curriculares são essenciais se quisermos construir com os educandos conhecimento, habilidades e consciência crítica necessários não apenas para a justiça ou a eficácia social, preocupações importantes da teoria curricular, mas também para a avançarmos na busca pela sustentabilidade da Terra e de suas formas de vida (IPF, 2010b, p. 3).

Na esfera educacional, tal programa defende a planetaridade em contraponto à globalização e ao neoliberalismo, justificando a defesa da planetarização, enquanto nova ótica que conduza à instituição de uma nova racionalidade.

---

[136] "Nós, os freirianos de todo o mundo, manifestamos: nosso repúdio à Globalização, que é a expressão da hegemonia capitalista; a afirmação de nosso incondicional compromisso com o processo de construção da cidadania planetária; nosso propósito de luta pela universalização da igualdade que não descaracterize os diferentes e que respeite as diferenças que não causem sem causar desigualdades; a assunção do conceito e do termo "Planetarização", em lugar de "Globalização", para dele se distinguir explicitamente" (ROMÃO; GADOTTI; LOWNDS, 2005, p. 2).

Dentre as menções a Paulo Freire presentes no referencial que dialoga com o PPECP, encontra-se a defesa da necessidade de inaugurarmos uma Pedagogia da Terra, considerando a mesma como um oprimido, ou seja:

> Consideramos hoje a Terra também como um oprimido. Por isso, precisamos também de uma pedagogia desse oprimido que é a Terra. Precisamos de uma *Pedagogia da Terra* como um grande capítulo da pedagogia do oprimido. Uma pedagogia que tem como suporte o Paradigma Terra, que considera esse planeta como uma única comunidade, una e diversa (IPF, 2010b, p. 5).

Não vemos sentido de novidade considerar a 'Terra como um oprimido', primeiro por acreditarmos que a Pedagogia do Oprimido já traz em sua elaboração que o oprimido, ao se libertar, libertaria o opressor e, portanto, sua raiz, conforme já também apontamos, defende uma nova conceituação da relação homem-natureza, através da reconceituação da 'categoria' trabalho. E, em segundo lugar, o planeta terra já existia antes de nossa existência.

Desta forma, a 'Educação Sustentável', concordando com Jimenez e Terceiro (2009), parece-nos apoiar-se nas categorias do paradigma da complexidade, em "resposta aos paradigmas clássicos (positivismo e marxismo), unificadores e homogeneizadores" (GADOTTI, 2000a, p. 40-41). O que vai ao encontro do pensamento de Gohn (2005b, p. 9) que defende que a transformação do protagonismo das ONGs cidadãs tem como evidência o próprio paradigma que norteia suas práticas: "O paradigma atual busca subsídios num leque grande de autores e interpretações destacando-se a do modelo inter-relativo racional".

Como vimos, na trajetória da ONG, sua criação ocorreu com o propósito de defender a causa do oprimido. Por isto, contradição, seu protagonismo pautado na defesa da cidadania planetária e educação sustentável. Na defesa da cidadania planetária, o oprimido são todos, inclusive a Terra. A questão não é negar a importância de tal defesa, e sim, apontar que a cidadania planetária esvazia o conceito de classe do legado de Freire e, portanto, do próprio conceito de cidadania na perspectiva freireana, como já discutimos durante as análises das ONGs anteriores. E, consequentemente, a defesa da concepção de educação que visa mudanças sociais e não a transformação estrutural da sociedade. A organização das 'massas' desloca-se para o campo do aprender a conviver como Planeta Terra, com os outros sujeitos e, assim, contribuir para um mundo menos injusto. A lembrança

esquecida de que somos sujeitos históricos na luta coletiva pela transformação social que sempre negou a luta política por mudanças estruturais na ordem social, hoje cede lugar, então, a nova ordem: educar para a sustentabilidade, para um novo relacionamento com o Planeta Terra e com os nossos irmãos planetários. Desserve ao oprimido, ao passo que retira as razões de teorização da própria Pedagogia do Oprimido e, consequentemente, por isso sua aposta que não seria o opressor na concretizidade da materialidade econômica que incursionaria em sua luta a bandeira da luta por uma nova ordem social.

O marco referencial do programa aponta, como indicadores da cidadania planetária, algumas questões a fim de avaliar se está se educando para a cidadania planetária. Partindo de pressupostos que devem ser garantidos por um currículo arrolado nesta perspectiva, propõe, então, a resolução de algumas questões geradoras que servirão de indicativos avaliativos da ação pedagógica:

> O que é cidadania planetária? Qual o currículo necessário para educar para a cidadania planetária? Como educar para compreender que o local, cada vez mais, no contexto da globalização capitalista, sofre as consequências de decisões e ações que se estruturam no âmbito planetário? Como formar cidadãos comprometidos com a comunidade local e, ao mesmo tempo, com o planeta? Como as escolas devem se preparar para isso? Como devem ser as políticas curriculares e as práticas educativas? Como deve ser a relação escola-comunidade numa escola cidadã planetária? As experiências de educação popular podem contribuir e influenciar a educação praticada nas escolas e vice-versa? Como? (IPF, 2010b, p. 15-17).

As questões avaliativas tornam possível compreender se as organizações, ONGs, escolas, dentre outros, estão educando para a cidadania planetária. Os temas presentes na avaliação partem da própria conceitualização do paradigma educativo, perpassando a noção problematizadora de que currículo atende a essa formação, bem como pensar em formas de entraves e dificuldades de compreensão do local como espaço de estruturação da escala planetária, ou seja, da preocupação com a comunidade, a preocupação com o planeta. Avalia também, ainda dentro da escala de ação comunitária, como deve ser a relação da escola cidadã com a mesma. Como é possível identificar desde o início deste item, aqui também presente, a organização das massas não é pressuposto para a Cidadania Planetária, bem como para o desenvolvimento sustentável, pois não há defesa de mudanças estruturais. Então, a organização comunitária é o foco, o espaço que se dá segundo a ONG às ações de estruturação da planetarização. Enfim, a educação

desponta como fator de mudança local, dimensão em que se estruturam, segundo esse paradigma, as configurações sócio-planetárias.

Além disso, também são oferecidos cursos de formação voltados à Educação para a Cidadania Planetária destinados a educadores e participantes de ONGs. Sendo 16 horas voltadas à formação presencial e oito horas voltadas à educação à distância. Os conteúdos e as informações são disponibilizadas na rede social Unifreire, conforme está disposto no site institucional (IPF, 2013b).

Ressaltamos que o paradigma da cidadania planetária, da educação para o desenvolvimento sustentável, perpassa todos os projetos e programas do IPF, sendo enfatizada a necessidade de construção do PPEP para cada realidade local.

Ainda dentro da área da Educação Cidadã, o IPF executa o Programa Escola Cidadã Osasco, de abrangência municipal desde 2006. Este programa caracteriza-se por oferecer assessoria especializada para a Equipe Técnico-Pedagógica para a Secretaria de Educação de Osasco (SP). Bem como, formação inicial e continuada envolvendo todos os atores atuantes nas escolas e representante das comunidades.

O programa foi implantado em duas fases. A primeira ocorreu entre 2006 e 2008, tendo como objetivos e metas a serem realizadas, as seguintes:

> -Construir o Projeto da Escola Cidadã desenvolvendo ações articuladas com os objetivos, diretrizes e metas dos planos de Governo do município, Nacional de Educação, Estadual de Educação e Municipal de Educação.
> -Acompanhar – no sentido de caminhar junto – e assessorar à equipe da SE no processo de organização do trabalho pedagógico para o desenvolvimento das atividades relacionadas a este projeto junto às unidades educacionais da rede municipal de ensino;
> -Atualizar a prática didático-pedagógica dos segmentos envolvidos no processo de formação, estimulando para que se assumam como sujeitos do processo educativo, aceitando os desafios da prática, aprimorando os seus conhecimentos e exercendo suas ações educacionais com ousadia e criatividade;
> -Mobilizar a atenção, o prazer, a criatividade dos(as) participantes(as), respeitando seus saberes, incentivando os seus potenciais criativos e expressivos e desenvolvendo suas capacidades de expressão, que muitas vezes se encontram desprezadas em razão de intensos e históricos processos de educação, formal e informal, que apenas dão atenção à formação individualizante e cognitivista do sujeito (IPF, 2013a).

As ações realizadas na primeira fase foram:

> - Assessoria para definição das diretrizes e princípios da Política Educacional de acordo com os eixos da política de governo: desenvolvimento sustentável, democracia e inclusão social.
> - Criação do Sistema Municipal de Ensino.

> - Assessoria para a realização de três Conferências Municipais de Educação de Osasco e duas Conferências Municipais Infanto-Juvenis.
> - Atualização do Plano Municipal de Educação e acompanhamento da execução e avaliação.
> - Educação continuada para organização e atualização dos Projetos Eco-Político-Pedagógicos (PEPP) de acordo com diretrizes e princípios da política educacional da SE aos gestores da unidade educacional.
> - Fortalecimento da gestão democrática (educação para e pela cidadania): formação inicial e educação continuada aos representantes dos diferentes segmentos dos Conselhos de Gestão Compartilhada.
> - Fortalecimento do Protagonismo Infanto-Juvenil: exercício da cidadania desde a infância e criar condições para a participação ativa e criativa das crianças, adolescentes e jovens na elaboração do PEPP na perspectiva do Estatuto da Criança e do Adolescente e da cultura da paz e da sustentabilidade.
> - Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA), implantação do MOVA-Osasco e formação inicial e educação continuada aos educadores da EJA.
> - Reorientação Curricular da Educação Infantil.
> - Avaliação institucional Formativa, Dialógica e Continuada.
> - Formação com funcionários de apoio.
> - Formação de professores(as) sobre elaboração da proposta pedagógica da escola e oficinas artísticas continuadas sobre diferentes linguagens aplicadas aos processos educacionais (IPF, 2013a).

Segundo site institucional, tal programa centra-se na perspectiva filosófico-pedagógica freireana, articulando ações entre os eixos da política de governo, que são: democracia, inclusão, desenvolvimento sustentável e diretrizes da política educacional (democratização do acesso e permanência, democratização da gestão e qualidade social da educação).

Na segunda fase de execução do programa, a partir de 2008, os objetivos direcionam-se à formação inicial e continuada a todos os segmentos envolvidos. Dentre as principais atividades realizadas, estão:

> - Acompanhar a implantação dos *Projetos Eco-Político-Pedagógicos* em todas as unidades educacionais e a atualização dos *Planos de Trabalhos Anuais* (PTAs) de 2009 e 2010 das UEs, considerando as devolutivas da avaliação de cada ano realizada na rede.
> - Assessorar a organização do *Fórum Permanente de Acompanhamento do Plano Municipal de Educação*.
> Realização de duas *Conferências Municipais de Educação de Osasco*, duas *Conferências Municipais Infanto-Juvenis*, dois encontros de educandos da *Educação de Jovens e Adultos* (EJA).
> - Realização do *I Encontro Internacional de Educação* (2009).
> Oferecer formação continuada e específica à equipe técnico-pedagógica da SE e ao trio gestor para, na perspectiva do desenvolvimento local sustentável, promover a escola como gestora social de um conhecimento que vise à melhoria da qualidade de vida da comunidade.
> - Assessorar para a atualização da legislação referente aos *Conselhos de Gestão Compartilhada* para melhor atender às necessidades da rede municipal de educação de Osasco.

> - Fortalecimento da gestão democrática, oferecendo formação continuada para e pela participação aos representantes dos diferentes segmentos dos *Conselhos de Gestão ---Compartilhada* na rede municipal de educação de Osasco.
> - Fortalecimento do Protagonismo Infanto-Juvenil, criando condições de exercício da cidadania desde a infância para a participação ativa e criativa das crianças, adolescentes e jovens das unidades educacionais de Ensino Fundamental.
> - Implementação da *Reorientação Curricular da EJA*, reorganização e ampliação do MOVA-Osasco e formação inicial e educação continuada aos educadores da EJA e aos monitores e coordenadores do MOVA.
> - Educação continuada para a *Reorientação Curricular da Educação Infantil* e acompanhamento da implementação na rede.
> *- Reorientação Curricular do Ensino Fundamental*
> *- Avaliação Institucional Formativa, Dialógica e Continuada* com foco na avaliação das Unidades Educacionais, acompanhando a implementação e alcance das metas do *Plano de Trabalho Anual* (PTA) e do *Projeto Eco-Político-Pedagógicos* (PEPP), relacionadas ao PDE-E.
> - Assessoria para atualizar os instrumentais de avaliação, para formação dos Grupos de Trabalho de Avaliação (GTA), para sistematização de dados e geração de relatórios reflexivo-propositivos anuais.
> Oficinas artístico-culturais, fortalecendo o uso de múltiplas linguagens nos processos pedagógicos, sobre o *Projeto Eco-Político-Pedagógico*relacionado às seguintes temáticas: *Estatuto da Criança e do Adolescente, Educação em Direitos Humanos, Diversidade Étnico-Racial, Registro e Sistematização (RS), Educação para o Trânsito, Educação Socioambiental, Literatura Infantil, Canais de Comunicação (para os representantes dos Conselhos de Gestão Compartilhada), Informática e Educação a Distância*.
> -Oferecer formação aos professores/as sobre as áreas específicas do conhecimento na perspectiva intertranscultural e transdisciplinar por meio de cursos intensivos em julho.
> - Assessoria para criar o site da Secretaria de Educação e para atualização e manutençao do site: comunicação da SE com as escolas e das escolas com a SE, espaço de formação, disponibilização de documentos e legislação orientadora da política educacional do município.
> - Programa *Educação para a Cidadania Planetária* (IPF, 2013a).

As temáticas dos cursos oferecidos enfatizam: Estatuto da Criança e do Adolescente, Educação em Direitos Humanos (EDH), Diversidade Étnico-Racial (DER), Registro e Sistematização (RS), Educação para o Trânsito (ET), Educação Socioambiental (ESA), Cinema (C), Literatura (L), Informática e Educação a Distância (IEA)

Outro programa realizado pelo IPF, na perspectiva de assessoria à implantação deste programa como o de Osasco, é o Programa Escola Cidadã de Sorocaba(SP).

Dentre os objetivos propostos estão:

> - Contribuir para a melhoria da gestão educacional do município;
> - Colaborar com o fortalecimento da gestão democrática e do protagonismo infanto-juvenil e a atualização do projeto político-pedagógico das unidades educacionais na perspectiva da ecopedagogia;

> - Promover formação aos diversos segmentos que participam dos processos educativos (equipe pedagógica da Secretaria da Educação, gestores das unidades educacionais, professores, pais e alunos) do município;
> - Compartilhar conhecimentos e informações sobre o desenvolvimento do programa (IPF, 2013a).

Dentre as atividades realizadas citadas no site institucional, aludem: a formação quinzenal com a equipe pedagógica da Secretaria da Educação; formação quinzenal com as(os) gestoras(es) (diretores, vices e orientadores educacionais) das unidades educacionais; formação semanal com as(os) alunas(os) representantes de turma no projeto do Protagonismo Infanto-Juvenil; formação com grupos de professores, funcionários, pais, mães e familiares, para acompanharem o Projeto do Protagonismo Infanto-Juvenil; formação com os representantes dos colegiados escolares (da Associação de Pais e Mestres ou Conselho de Escola); publicação de coleção com 20 Cadernos de Diálogos sobre Valores; publicação de caderno sobre a Cidade Educadora; publicação de boletins Informativos trimestrais; colaboração com o jornal Cruzeirinho.

Além dos programas citados, há os programas desenvolvidos pelas filiais do IPF, como o programa já referenciado acima, o Programa Educação para a Cidadania Planetária. E, além deste, outros dois, que são: o Programa Município que Educa e o Programa Mobilização Social.

O Programa Município que Educa, que consiste em uma iniciativa desenvolvida pelo IPF desde 2009, visa contribuir no desenvolvimento das municipalidades a partir da gestão compartilhada, colaborativa e valorizando a esfera educativa nas escala local.

Segundo informações do seu site institucional:

> Nessa abordagem, a ação educativa passa a ser o fio condutor de todas as políticas e ações locais – em andamento ou a serem propostas, desenvolvidas e avaliadas com o conjunto da municipalidade. Para isso, os princípios freireanos da “educação como prática da liberdade”, “leitura de mundo”, “emancipação social”, “autonomia”, “sustentabilidade” e “dialogicidade” são combinados a metodologias participativas e comunicativas para incentivar a participação ativa da comunidade e integrar os esforços de todos os setores, de forma orgânica e democrática (IPF, 2013c).

Como podemos apreender acima, os princípios freireanos são referenciados acima conjugados à “sustentabilidade”. E como já afirmamos, defendemos que a

“sustentabilidade” no modo de produção atual é o discurso da hegemonia dominante. Desta forma, ainda paira no ar uma questão: a emancipação social. Uma vez que, para Freire (1998), o projeto da emancipação humana se consolidaria em outra sociedade, como especifica na Pedagogia do Oprimido, numa sociedade socialista que supere os aspectos contraproducentes do socialismo soviético.

Continuando, o Programa Município que Educa busca identificar o potencial educativo dos espaços e tempos locais e das ações dos sujeitos que vivem ou atuam em tal realidade. Para tanto, os objetivos específicos buscam:

> - Potencializar o caráter educativo dos espaços, dos tempos e das iniciativas locais, setoriais, intersetoriais e comunitárias, abraçando a diversidade e a pluralidade e contribuindo para o exercício da cidadania planetária;
> - Ampliar a articulação e a sinergia entre as diferentes áreas e setores da municipalidade, facilitando encontros e parcerias entre eles;
> - Contribuir para a maior interconectividade dos municípios em nível regional, nacional e planetário, potencializando iniciativas colaborativas e parcerias em torno de programas, projetos e ações municipais, estaduais, nacionais e internacionais;
> - Fortalecer os processos e práticas participativas, sistêmicas e organizadas, que garantam a inclusão das comunidades urbanas, rurais, do centro, da periferia, aldeias etc.
> - Contribuir para processos formativos de pessoas e instituições dos vários setores da municipalidade, voltados a uma participação cidadã mais efetiva, uma melhor fundamentação crítico-teórica de projetos e programas e a realização de pesquisas;
> - Colaborar com os municípios no registro de suas experiências – em textos, vídeos, áudio-visuais etc – como forma de melhor sistematizá-las e de lhes dar visibilidade pública, em cumprimento a uma gestão pública transparente, ética e efetivamente democrática (IPF, 2013c).

Quanto às atividades realizadas, destacam-se: assessoria aos municípios para implantação de projetos locais, cursos presenciais e à distância voltados a gestores das diversas secretarias, conselheiros, educadores, representantes das ONGs, empresariado, cidadãs e cidadãos interessados em contribuir com o desenvolvimento local, espaço na Internet para articular pessoas e instituições e promover o intercâmbio de experiências alinhadas aos princípios do Município que Educa, fóruns municipais, intermunicipais e de alcance nacional para a formação continuada de sujeitos e instituições que atuam no Desenvolvimento Local. Dentre as ações oferecidas aos municípios, destacam-se: encontro de sensibilização e articulação de lideranças, formação para implementação do Município que Educa e assessorias especializadas em Educação e Políticas Públicas.

O Encontro de Sensibilização e Articulação de Lideranças, visa “sensibilizar, formar e articular sujeitos-chave de diversos setores da municipalidade em torno da proposta do Município que Educa” (IPF, 2013d).

O formato de tal ‘curso’ estrutura-se em palestra de três horas e oficina de seis horas. Tal encontro é aberto aos diversos setores da municipalidade interessados em implementar o programa. O conteúdo abordado consiste na apresentação da proposta do programa, oficina para intercâmbio de experiências educativas no município, debate sobre desafios e caminhos para a Educação Integral, mapa do Município que Educa com a identificação das ações educativas existentes e potenciais e metas e prioridades para o projeto Município que Educa. O valor do investimento situa-se em R$ 8 mil.

O outro ‘curso’ oferecido é a ‘Formação para a Implementação do Município que Educa’, que objetiva construir as bases de implementação do programa local, definindo prioridades e um grupo de trabalho que irá geri-las. Tal curso segue o formato de quatro encontros presenciais de oito horas de duração, dez horas semanais durante três meses.

Quanto ao conteúdo abordado, centra-se no mapeamento da realidade local, elaboração da visão do programa, definição de prioridades e construção do plano de ações articuladas e formação de um grupo de trabalho permanente. O valor deste investimento é discutido com os municípios de acordo com a organização do trabalho.

O outro ‘curso’ oferecido pelo IPF na área de assessoria é o de ‘Assessorias Especializadas em Educação e Políticas Públicas’. A estrutura deste ‘curso’ é definida em conjunto com a municipalidade conforme a área da assessoria e demanda especifica. Visto que, a assessoria do IPF na área da cidadania planetária inclui as três áreas: Educação Popular, Educação de Adultos e Educação Cidadã, cuja temática abarca: criação de Sistemas e Planos Municipais de Educação, Formação de Conselheiros, Currículo e Metodologia de EJA, Formação Continuada dos Profissionais da Educação, Elaboração de Projetos Eco-Políticos Pedagógicos das Escolas, Plano de Trabalho Anual (PTAs) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDEs) e Realização de Fóruns Municipais ou Regionais. Igualmente ao ‘curso’ explicitado anteriormente, o valor deste investimento é discutido com os municípios conforme a organização do trabalho.

Outro programa desenvolvido nesta área é o ‘Programa de Mobilização Social’. Este visa integrar as diversas ações realizadas pelo IPF quanto à participação e articulação nos fóruns de discussão e movimentos sociais locais, regionais e planetários. Segundo o site institucional, “os fóruns são exemplos de uma nova lógica, de inclusão voltada para as necessidades das pessoas e não dos sistemas” (IPF, 2013b).

As ações deste programa organizam-se principalmente em duas frentes: Fórum Mundial de Educação (FME) e Fórum Social Mundial (FSM).

O Fórum Mundial da Educação tem como sede de sua Secretaria Executiva a Casa da Cidadania Planetária que, como já afirmamos, é coordenada pelo IPF. As atribuições realizadas pela Secretaria Executiva do FME abarcam desde o fortalecimento da comunicação entre seus membros, como também a captação de recursos necessários à sua manutenção e administração do web Fórum.

Quanto ao Fórum Social Mundial, o IPF participa desde a sua primeira edição, em 2001, até a última, realizada em 2011. O IPF define o FSM enquanto um “espaço de debate democrático [...], articulação de movimentos sociais, redes, ONGs e outras organizações da sociedade civil que se opõem ao neoliberalismo e ao domínio do mundo pelo capital e por qualquer forma de imperialismo” (IPF, 2013b).

Há de considerarmos, atualmente, alguma pertinência nas críticas ao FSM por diversos autores, principalmente respaldadas pelo fato do mesmo coibir a deliberação de uma política de unidade entre as diferentes formas de luta que o compõem. Para além, alguns estudos apontam para a constituição de classe presente no evento, na edição de 2009, 81% dos participantes possuíam curso superior, e mais de 80% eram funcionários públicos que atuam no setor de serviços. O que é justificado pelo fato que a classe média também foi afetada pelas políticas neoliberais, privatizações e reestruturação produtiva, que reduziu consideravelmente o número de empregados. Todavia, “essa constatação não nega a existência de outros setores fortemente prejudicados pelas políticas neoliberais, são eles: camponeses, sem-tetos, operários, imigrantes [...]” (CORREIA; AREAS, 2012, p. 11). Mas, “estes grupos, além de possuíram organizações próprias, quando compõem o movimento altermundialista o fazem de maneira secundária, interferindo pouco na construção da sua pauta” (CORREIA; AREAS, 2012, p. 11).

Além dos programas citados, há inúmeros cursos e formações inseridas nestes que não foram mencionados devido à ampla gama de atividades desenvolvidas pela ONG. Desta forma, buscou-se explanar e analisar apenas os programas principais de cada área e seus pressupostos, uma vez que não houve entrevistas de vários membros da ONG, visto a existência do protocolo de praxe de apenas um membro da instituição ceder entrevista.

Além dos programas desenvolvidos pela filial Casa da Cidadania Planetária, há os programas realizados pela entidade afiliada, UniFreire.

Conforme já foi mencionado no item que aborda o percurso histórico das ONGs, a UniFreire constitui uma rede de pessoas e instituições de diversas nacionalidades, cujos fundamentos de suas ações são pautados nos princípios freireanos.

Segundo site institucional, a UniFreire, estrutura-se como espaço de construção e socialização do conhecimento “tendo como horizonte o sentido mais original de Universitas, o de múltiplos saberes, e a construção da planetaridade, uma perspectiva contra-hegemônica alternativa aos modelos culturais, econômicos e políticos ancorados no processo globalizador neoliberal” (IPF, 2013b).

Além das exiges da comunidade freireana, a UniFreire coordena a organização dos encontros de âmbito internacional do Fórum Paulo Freire.

Constituindo-se também enquanto espaço que organiza e certifica os cursos que o IPF realiza em parceria com as secretarias municipais de Educação. Tanto que os cursos disponíveis na plataforma UniFreire são realizados em parcerias com prefeituras, governos estaduais e municipais, e estes, portanto, não são abertos a qualquer sujeito internauta. Dessa forma, a ‘perspectiva contra-hegemônica’ defendida pela UniFreire, no âmbito nacional, ancora-se no Estado como principal parceiro para o desenvolvimento de ações educativas.

Há também uma gama de cursos oferecidos a quem os grupos que queiram aprofundar o conhecimento das seguintes temáticas, conforme consta no site: Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização, Avaliação das Aprendizagens, Contação de Histórias: corporeidade e narrativa, Cultura da Infância, Direitos Humanos, Cidadania e Sustentabilidade (para professores), Currículo e Desenvolvimento Humano, Cultura, Educação e Ambiente, Diversidade Étnicorracial na Perspectiva Freireana, Da captação à Prestação de Contas de Recursos Públicos Federais por Meio do Sistema de Gestão de Convênios (SICONV), Educação em

Direitos Humanos, Exercício da Cidadania desde a Infância (para alunos), Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização, Gestão Compartilhada na Educação Cidadã, Educação e Novas Tecnologias, Inclusão e Diversidade Cultural: relação raciais e étnicas na escola, Juventude Cidadã – JovemPAZ, Leitura do Mundo e Mobilização Social, Método Paulo Freire, Metodologia de Conferencias Municipais e ou/Estaduais de Educação e Conferências Infanto-Juvenis, MOVA para Municípios, Orçamento Participativo Criança, Orçamento Participativo dos delegados e conselheiros do OP, Participação de Pais e Familiares na Vida Escolar dos Filhos e na Gestão Escolar, PDE-E na Perspectiva do Projeto Eco-Político-Pedagógico da Escola e o PAR, Pensamento e Legado de Paulo Freire, Programa 'Município que Educa', Produção Audiovisual na Educação, Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos (Receja), Sistema, Plano e Conselho Municipal de Educação, Sistematização e Acompanhamento de Projetos Educacionais (IPF, 2013b).

Estes cursos são estruturados em quatro módulos de 32 horas, divididas entre presenciais, semipresenciais e à distância. A metodologia desenvolvida durante estes cursos de formação continuada é na perspectiva dos Círculos de Cultura. "O processo de formação parte das experiências dos participantes, realizando a Leitura do Mundo em relação aos saberes prévios dos mesmos e desenvolvendo estudos dialógicos, atualizados, aprofundados e específicos em relação aos temas propostos" (IPF, 2013B).

De certa forma, a crescente busca de qualificação gerada pela própria 'clientela' parceira que as políticas públicas hoje impõem, corrobora com a afirmação de Gohn (2005b, p. 8): "Cursos, seminários, capacitações e até treinamentos passaram a ser rotinas de pacotes de serviços oferecidos e vendidos pelas ONG".

Portanto, como vimos no decorrer destas páginas, certamente as ações realizadas pelo IPF, abrangendo desde a escala local até a internacional, nas variadas temáticas e projetos de grande porte, certamente contribuem e são importantes às mudanças sociais, principalmente na alfabetização, EJA e assessoria à municipalidade, dentre outros.

Seus projetos, intervenções e mobilizações, segundo a escritura dos mesmos, são coerentes com os princípios freireanos no sentido de leitura do mundo, conhecimento da realidade, saberes prévios dos participantes, a avaliação processual, a metodologia, enfim, o diálogo a partir da investigação temática da realidade e o aprofundamento da leitura de mundo, visando superar a visão ingênua.

Dada a magnitude de escala de ação e os números grandiosos quanto aos projetos que envolvem formação de educadores, inclusive para atuação nos próprios projetos que a ONG executa enquanto proponente, há menção de princípios freireanos enquanto conteúdo norteador dos mesmos, porém, a análise dos projetos não revela centralidade no processo de conscientização, no sentido de descortinar ações ou projeções para além da fase de desvelamento da realidade, o pós-desvelamento rumo à educação enquanto revolução cultural. Ganha centralidade a defesa do diálogo freireano enquanto pressuposto básico da conscientização planetaria, porém, mesmo mencionando, a categoria 'organização' é enfraquecida enquanto pressuposto à construção de um saber de classe. Justificativa para tanto, reside no fato de a ONG considerar que tanto Estado e Sociedade civil formam um conjunto de cidadãos participes de uma gestão emancipatória. Assim sendo, as resoluções são deliberadas no viés da garantia à superação das ameaças à vida e à sustentabilidade do planeta, porém, não menciona a organização para além da defesa da garantia dos direitos humanos e novos direitos.

As formas de articulação e mobilização social efetivam-se através de encontros, redes, participação na organização e apresentação de trabalhos, seminários, encontros, fóruns, congressos, conselhos comunitários, campanhas (doação de óculos, exame oftalmológico, alimentação saudável, dentre outros), o Fórum Social Mundial, o Fórum Mundial de Educação e manifestos, como o da Planetarização. No entanto, quem participa destes é o oprimido? Não, no que tange diretamente à constituição de um saber de classe, embora sirva ao oprimido no âmbito das mudanças sociais, na nossa ótica, desserve à emancipação social.

Também é possível evidenciar o afastamento do alcance das práticas educativas desenvolvidas pela ONG enquanto possibilidade contra-hegemônica ao visualizarmos a confluência entre a ONG e o discurso dominante, principalmente por incorporar o discurso da nova sociabilidade do capital: a justificativa da responsabilidade social, a educação para o desenvolvimento sustentável, a cidadania planetária e a educação para paz.

Portanto, a ONG revela que não há arguição para a conscientização que, ao identificar a causa estruturante dos problemas sociais, caminhe rumo à organização das 'massas' a fim de realizar a síntese cultural e, assim, denotar a concepção de educação enquanto prática revolucionária.

SEM FIM

A falta de unidade entre os diferentes conciliáveis ajuda a
hegemonia do diferente antagônico.
O importante é a luta contra o inimigo principal.
(FREIRE, 2006, p. 68)

7 AO ATRAVESSAR AS PERCUSSÕES: por uma pedagogia do contra-quem?!

Nesta tese, abordamos as ONGs autointituladas freireanas a fim de compreender de que forma as mesmas operam enquanto porta-vozes do legado de Paulo Freire. Concomitantemente, ao longo do texto, defendemos que a teorização freireana é suporte contribuinte e intrínseca à ação contra-hegemônica, uma pedagogia da luta de classes.

Do sem fim que se aproxima, gostaríamos de reinterar que não defendemos uma leitura unilateral do legado freireano, mas sim, que para a reinvenção do mesmo alguns princípios devem ser respeitados. Princípios estes que, por consideramos serem pilares a estruturação da sua teorização, a desconsideração dos mesmos retira o sentido e o significado da ação cultural contra-hegemônica na perspectiva freireana.

Por entendermos que todo fenômeno é contraditório e em constante movimento, as ONGs em nosso estudo não estão situadas através de rótulos das classificações correntes: a face do neoliberalismo e do protagonismo da transformação social. Para tanto, buscamos compreende-las através da análise da trajetória histórica, da materialização das práticas e das ideias em documentos e discursos.

Vimos, ao longo do texto, que as ONGs modificaram sua abordagem e suas temáticas nas ações educativas, obviamente impulsionadas por uma conjuntura que as condiciona e impõe múltiplos desafios. Conjuntura esta que também recebe o aporte das ONGs no sentido de mantê-la. Aliada a esta premissa, as ONGs participantes deste estudo, por terem sido criadas em tempos históricos diferenciados, algumas convivem com determinadas características do passado no

presente, outras se afastam da própria missão estatutária que advogaram um dia, enquanto objetivo de sua criação.

A trajetória das ONGs permitiu-nos compreender sua diversidade e alguns pontos convergentes entre as três ONGs. No campo das convergências, as ONGs mudaram sua forma de atuação, coerente com a referência teórica apresentada no âmbito das trajetórias das ONGs nacionais. Mais perto do Estado, e afastadas dos movimentos sociais, vão articulando-se na luta por temas insurgentes conforme a demanda no campo que as políticas públicas impõem em cada momento histórico. E, portanto, conservam sua opção pelo público alvo, o oprimido.

Também ao longo de sua trajetória, percebe-se o crescimento visível de suas ações na transição do século XX para o século XXI, traduzida em parte pela formação e por ações educativas em várias unidades da federação brasileira, sob a forma de contratos, convênios e parcerias. Ressalta-se também a escala de atuação internacional.

O crescimento nas ações desenvolvidas pelas ONGs reflete na composição das mesmas sendo possível identificar o predomínio do vinculo empregatício fixo, cuja média do tempo de atuação é de dois anos. Sendo que neste, o nível de escolaridade predominante é o superior. Quanto maior número de trabalhadores empregados, maiores são as médias salariais. O tempo de atuação traduz, em parte, a rotatividade do trabalhador nas ONGs e o estabelecimento de vínculos quanto à sua ocupação entre a relação emprego e trabalho.

Também foi possível identificar um padrão na formação dos sujeitos. Ao contrário dos sujeitos atuantes, que possuem formação superior completa, os sujeitos participantes possuem, em sua maioria, ensino fundamental incompleto. Sendo que, a maioria dos sujeitos atendidos pelas ONGs pesquisadas é estudante e apresenta uma média de idade na faixa entre 15 a 17 anos.

Por conseguinte, as ONGs investigadas possuem, tanto em sua coordenação quanto na sua atuação, sujeitos com nível de ensino superior predominante na área da educação, o que permite aferir que não estamos diante do universo de ONGs representativas da maioria das ONGs brasileiras e sim das ONGs que possuem qualificação e que pleiteam recursos e executam projetos de grande porte. Tanto que todas são associadas à ABONG, com exceção da Fundação Fé e Alegria, as demais têm efetiva participação na mesma. Com isso, queremos dizer

que tais ONGs ocupam espaços importantes no vir a ser da ação contra-hegemônica.

Ao adentrarmos um pouco no universo do que hoje é ser uma ONG e cruzamos o pensamento com as sínteses das análises das ONGs, sem hesitar, cada vez que nos rememoramos das saídas de campo, as quais foram possíveis, toca forte o tambor que ONGs no Brasil de hoje são importantes para quem participa das atividades que elas desenvolvem, oprimidos e oprimidas. Cumprem seu papel no âmbito das mudanças sociais, tendo como referência a operacionalização de suas práticas através de algumas premissas parciais de algumas categorias freireanas, como o diálogo, o saber popular (senso comum), a organização e a militância.

Ai entra a questão central da tese, a teoria freireana não defende as mudanças sociais nesse sistema socioeconômico, e sim a transformação radical do mundo. O que foi possível compreender através, das análises das ONGs participantes, é que a operacionalização das categorias freireanas apontadas pelas ONGs se atrela à defesa das mudanças necessárias na sociedade ***atual.***

Assim sendo, o diálogo proclamado enquanto freireano assenta-se na razão comunicativa com foco no indivíduo inaugurando a síntese, mas não se desenvolvendo enquanto síntese cultural, pairando em ações voltadas no desvelamento da realidade. A centralidade do processo de conscientização assume, assim, duas perspectivas, enquanto processo de consciência comunitária ou planetária. Dessa forma, o pós-desvelamento e a projeção da educação enquanto revolução cultural não desponta na agenda das ONGs. Talvez em função de que as ONGs operam por programas. E estes, hoje, contemplam a tarefa de educar sujeitos em poucas horas, em poucos dias. Complementando, se faz necessário rememorar tanto nos projetos de megaescala quanto os de escala local, a formação dos educadores se concretiza em poucas horas e em poucos dias. E uma pergunta fica no ar: não estaríamos resumindo um Freire para sujeitos que serão educadores de uma massa de educandos? Todo resumo abarca a característica de ter tem limitações, de tempo e espaço.

A categoria senso comum, bastante apontada dentre as centrais do legado freireano, aparece e permanece no desvelar da realidade, não havendo evidências de sua transformação em consenso, no sentido de com-vencer, com outro vencer. Não há evidências de um processo educativo com diretividade à transformação dos níveis de consciência tão mencionados na obra freireana, especialmente na

Pedagogia do Oprimido. Há, sim, a menção da passagem da consciência ingênua para a crítica, mas isso não encerra o processo de conscientização no viés freireano, nem muito menos a consciência crítica é sinônimo de consciência de classe. Aliás, não encerra, permanece pós-desvelamento da realidade e no próprio processo de revolução cultural, somos inacabados. Assim sendo, o senso comum evolui na construção da ampliação do conhecimento e mudança de hábitos, mas não da construção do saber de 'classe'.

Dessa forma, a 'organização' se dá em três vieses, predominantemente: sinônimo de mobilização, campanhas de sensibilização e participação e organização em eventos situados na luta pela garantia dos direitos humanos; organização de classe e na luta por uma cidadania planetária ou comunitária. A organização não é pressuposto para a aprendizagem de um saber de 'classe', ou seja, paira na forma combativa ao poder dominante, nas práticas de resistência.

A fragilidade aponta para a operacionalização de categorias centrais da teorização freireana: o diálogo, a conscientização e a não mencionada síntese cultural. E a dialogicidade esvazia-se na esteira de uma palavra bonita, não tendo a conscientização enquanto motor da construção do saber do oprimido balizado pelo método do materialismo histórico-dialético. O diálogo torna ato comunicante e possibilidade de ampliação do conhecimento, mas sem organizar as massas para operacionalizar seu próprio saber. O dual papel da síntese cultural inaugura o diagnóstico da situação de opressão que vive o individuo e permanece na esteira de uma formação da consciência crítica, sem a diretividade de formação da consciência de si enquanto sujeito pertencente a uma classe que tem seu trabalho explorado e alienado.

As formas de articulação e organização também revelam, em parte, tal afirmação às ONGs que atuam junto a espaços instituídos, como conselhos, fóruns, escolas, universidades, dentre outros; e também junto às municipalidades, através da assessoria técnico-pedagógica. Emerge uma questão: como se dá a representação e representatividade dos oprimidos nas ONGs? Ocupando espaços variados, as ONGs representam e têm representatividade dos oprimidos em espaços que não foram muitas vezes forjados junto aos oprimidos, afinal, é nítida a frágil relação das ONGs junto a movimentos sociais, associações populares, como a de moradores de bairros e até mesmo entre as próprias ONGs. Os grandes parceiros das ONGs hoje são representantes dos interesses do Estado.

Como vimos, há a bandeira de luta que perpassa as ONGs que defendem que o Estado e a sociedade civil são parceiros, de uma gestão participe que se autointitula emancipatória. E a pauta da agenda das ONGs é a luta pela garantia dos Direitos Humanos e intervenções que amenizem os problemas sociais, como economia solidária, formação de cooperativas..., dentre outros. Mas, como já abordamos, até mesmo o Estado de Bem-Estar Social, ao tentar compatibilizar a acumulação de lucros e a garantia dos direitos políticos e sociais, fracassou nos países que o implementaram, apenas os problemas foram amenizados por algum tempo. E, portanto, nesse sistema econômico, não será possível um mundo igualitário e justo como preconizam os direitos humanos.

Acordando com Montaño (2008, p. 274): “Revitalizar os movimentos sociais articulados e não a sociedade civil – e ressituar a ONG como sua ‘parceira’ – e não do Estado ou da empresa/fundação capitalista – é tarefa essencial”. E, conforme Gohn (2005) aponta, algo mais é necessário para que as ONGs contraponham o modelo socioeconômico vigorante na luta na sociedade civil, é preciso vínculo orgânico com os movimentos sociais, associações de bairros, enfim, com todos aqueles que, organizados, construíram a difícil transição da ditadura à democracia.

Há, também, um porém acentuado, pois há de se considerar as potencialidades que as ONGs revelam. Estas se situam no fato de que alguns projetos têm continuidade pela própria comunidade. E a militância, mesmo que atrelada à denúncia sem anúncio, e fragmentada por pertencimento a temáticas de projetos desenvolvidos, há evidências de resquícios do passado através da formação de lideranças populares. Embora hoje a formação de lideranças atue mais no espectro da postura combativa ao poder dominante e, em alguma dimensão contribuinte, a formação classista, e não no sentido de construção do poder popular soberano, há resquícios da potência revolucionaria dos anos 1980. O CECUP é um exemplo deste indício, e que nos ajuda a compreender a potência que as ONGs podem vir a ser.

Além disso, também podemos evocar enquanto potencialidades a evidência que as ONGs hoje apresentam Paulo Freire a muitos educadores que passaram por universidades brasileiras, graduandos ou graduados do curso de Pedagogia.

Aliado a essas potencialidades evidenciadas, há uma vasta massa de jovens oprimidos e oprimidas pleiteando participar de alguma ação desenvolvida por ONGs em espaços marcados pela ausência da ação do poder público, como vimos nos

dados apresentados ao longo dessa escritura, o que pode vir a ser uma grande potencialidade efetiva no sentido de promoção a posturas revolucionárias e que poderiam ser motores de transformação nas lutas na sociedade civil.

As ONGs, como podemos compreender ao longo de nossa pesquisa, a proclamam a favor dos oprimidos, através de seus projetos, suas práticas educativas, seus sites... Mas, sendo a favor dos oprimidos, é contra quem? Contra o neoliberalismo, a globalização atual. Essa foi uma realidade encontrada nas análises no decorrer da tese.

A proclamação de um mundo novo, mais justo, igualitário, planetário, mas concordando com Jimenez e Terceiro (2009), ‘sem os incômodos da revolução’, hoje se materializa na ótica Paulo Freire enquanto compositor de muitos destinos e tambor de todos os hinos.

Já não sabemos, ao sermos a favor dos oprimidos, contra quem somos. Talvez seja cerne fecundo reinventar Freire por este viés. A citação que abre este final sem fim versa exatamente sobre isto: “A falta de unidade entre os diferentes conciliáveis ajuda a hegemonia do diferente antagônico. O importante é a luta contra o inimigo principal” (FREIRE, 2006, p. 68). É isso que assistimos hoje, a fragmentação das militâncias por temáticas e bandeiras, a ausência de estabelecimento de vínculos orgânicos entre as próprias ONGs...

Desde o final da Guerra Fria, nossos olhos ficam turvos em relação ao inimigo no processo de luta que nos envolvemos, quando defendemos a causa dos oprimidos. O inimigo está ao nosso lado sob a bandeira e o hino do diálogo, do aprender a conviver com a diversidade... E, aos poucos, fomos obscurecendo os olhos diante aos antagônicos. E a revolução cultural freireana perdeu centralidade, porque alguns advogam que oprimidos somos todos nós, incluso a terra. A grande novidade da teoria freireana devia estar sendo aquela estamos obscurecendo, forjar uma pedagogia que seja feita pelo próprio oprimido, cujo ponto de partida não é o projeto de reprodução do saber de classe dominante. Por isso, apontamos enquanto contradições, a cidadania planetária, o desenvolvimento sustentável e o discurso da responsabilidade social, dentre outros.

Desse modo, as ações educativas das ONGs investigadas não demonstram foco na luta contra o inimigo principal e, ao perder essa referência, o legado freireano também perde a potência revolucionária, visto que o conceito de conscientização se esvazia no campo difuso da problematização da realidade local

sem retotalizá-la na totalidade na realidade social. Ou quando retotaliza, a faz na realidade desconhecida da planetarização ou da comunidade.

Por essas razões, optamos por uma síntese dos resultados sob a forma de manifesto, por uma pedagogia do contra-quem. No sentindo e na forma de revivificar que a Pedagogia do Oprimido é contra um inimigo, o sistema socioeconômico vigente, e não contra seus efeitos, como o neoliberalismo e a globalização, bem como seu estágio atual. Além disso, é preciso lembrar que, contra e a favor, somente os seres humanos podem estar. Por isso, não há diálogo com antagônicos, segundo a teorização freireana. Todavia, esse ainda é um sentido ainda bastante ignorado pelos que se reivindicam freireanos.

Reinventar Paulo Freire, tirando da pedagogia a centralidade do oprimido, quanto à materialidade e consequente identificação do inimigo principal na luta contribui na reinvenção, não do legado freireano, mas do sistema capitalista.

Entretanto, com esperança, sem fim, por tudo que evidenciamos de potencialidade nas ONGs participantes, esperamos que no futuro o que apontamos como sólido hoje nesta tese se desmanche no ar e que as ONGs, junto aos movimentos sociais e de frente para o Estado, na luta de classes, reinventem o legado freireano, rumo à regência de uma percussão contra-hegemônica, em favor da construção de um poder popular soberano.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Temas Básicos de Sociologia.** São Paulo: Cultrix, 1973.

ALMEIDA, M. H. T. **Crise Econômica e Interesses Organizados**: o sindicalismo no Brasil dos anos 80. São Paulo: Edusp, 1996.

ALTHUSSER, L. **Análise Crítica da Teoria Marxista (Pour Marx)**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

AMORIM, E. R. A.; ARIAS, S. Neoliberalismo e Lutas Sociais: a emergência dos movimentos piqueteiros e altermundialistas. **Mediações**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 231-251, jul./dez. 2009.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-Neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDREOLA, A. B. Interdisciplinaridade na Obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: STRECK, D. et al (Org.). **Paulo Freire**: ética, utopia e educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1995.

ANTUNES, R. De Vargas à Lula: caminhos e descaminhos da legislação trabalhista no Brasil. **Revista Pegada**, São Paulo, p. 83-88, 2006. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/ceget/PEGADA72/Pegada7n2_20065Ricardo%20Antunes.pdf>. Acesso em: 30 set. 2012.

ANTUNES, R. **O continente do Labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, R. **O Novo Sindicalismo**. São Paulo: Brasil Urgente, 1991.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

AOYAMA, A. L. F. **O Papel do Terceiro Setor em Ações de Educação Não-Formal a partir da Década de 1990 no Brasil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ARAGÃO, D. M. C. de. **Responsabilidade como Legitimação**: capital transnacional e governança global na Organização das Nações Unidas. 2010. Tese (Doutorado em Relações Internacionais)— Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ARAÚJO, M. S. S. **Fome de Pão e de Beleza**: filantropia e direitos sociais no Fome Zero. 2007. 215 f. Tese (Doutorado)— Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2007.

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 41-74.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS. **Estatuto Social**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.abong.org.br/quem_somos.php?id=3>. Acesso em: 30 set. 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS. **História – ABONG Comemora seus 15 Anos**. 2006. Disponível em: <http://www.abong.org.br/biblioteca.php?id=4422>. Acesso em: 01 dez. 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS. Relações com a Administração Pública (contratos, convênios e termos de parceria). In: _____. **Manual de Administração Jurídica, Contábil e Financeira para Organizações Não-Governamentais**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS. **Um Novo Marco Legal para as ONGs no Brasil**: fortalecendo a cidadania e a participação democrática. São Paulo: ABONG, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRAS DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS. **IPF – Instituto Paulo Freire**. Disponível em: <http://www.abong.org.br/associada.php?id=205>. Acesso em: 01 dez. 2012.

BARBOSA, G. **Entre o Dito e o Feito**: as contradições da Aliança para o Progresso. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em História)— Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, V. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BERGSON, H. **Duração e Simultaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 243.

BORBA, E. R. de L. **Terceiro Setor**: responsabilidade social e voluntariado. Curitiba: Champagnat, 2001.

BORON, A. (Org.). **Pós-Neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BORON, A. Aula Inaugural: pelo necessário(e demorado) retorno ao marxismo. In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ , S. (Org.). **A Teoria Marxista Hoje**: problemas e perspectivas. São Paulo: CLACSO; Expressão Popular, 2007. p. 33-50.

BRAGA, R. Globalização ou Neocolonialismo: o FMI e a armadilha do ajuste. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 4, p. 55-68, 2000.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **O Educador**: vida e morte: escritos sobre uma espécie em perigo. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, educar para transformar**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 30 set. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9790.htm>. Acesso em: 01 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Utilidade Pública Federal**: institucional. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/main.asp?ViewID=%7B3891F04C%2DF853%2D43C9%2DB986%2D9B84BE01FE95%7D&params=itemID=%7B97D078A3%2D869C%2D49F0%2D86FC%2D5AF79F411533%7D;&UIPartUID=%7B2868BA3C%2D1C72%2D4347%2DBE11%2DA26F70F4CB26%7D>. Acesso em: 01 dez. 2012.

BRASIL. Ministério das Comunicações. **Software Livre**. 2010. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/sobre/ciencia-e-tecnologia/software-livre/>. Acesso em: 01 dez. 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 649, de 2011**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública e as entidades privadas sem fins lucrativos para a consecução de finalidades de interesse público. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=102968>. Acesso em: 05 out. 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004**: Norma Operacional Básica – NOB/SUAS. Brasília: MDS, 2005.

BRASIL. Ministério do Esporte. Portal dos Convênios. **Convênio 726173**. 2013. Disponível em: <http://api.convenios.gov.br/siconv/dados/convenio/726173.html>. Acesso em: 01 mar. 2013.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Estratégia e Estrutura para um Novo Estado. **Revista de Economia Política**, v. 17, n. 3, p. 67, jul./set. 1997. Disponível em: <http://www.rep.org.br/pdf/67-3.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2010.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Org.). **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo: UNESP/ENAP, 1999.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a Cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BRITO, A. ONGs de São Paulo Fazem Processo Seletivo para Escolher os Voluntários: mais de três mil candidatos estão esperando uma vaga, para ser voluntário em uma organização não governamental de São Paulo. Não basta querer ser voluntário, o candidato precisa enfrentar entrevistas e até fazer provas. **Jornal Hoje**, 28 mar. 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2011/03/ongs-de-sao-paulo-fazem-processo-seletivo-para-escolher-os-voluntarios.html>. Acesso em: 01 dez. 2012.

BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

CAPPELLIN, P; GIFFONI, R. As Empresas em Sociedades Contemporâneas: a responsabilidade social no Norte e no Sul. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 51, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 dez. 2012.

CARVALHO, C. A.; SACHS, T. R. A Internacionalização da Economia Chega ao Terceiro Setor: as relações (de)pendentes entre as ONGs do Sul e do Norte. **O & S**, v. 8, n. 20, jan./abr. 2001.

CASTELLS, M. Comentário no Seminário ‘O Brasil e as Tendências Econômicas e Políticas Contemporâneas’. In: CARDOSO, F. H.; MARTINS, L. M. (Org.). **Anais...**. Brasília: FAG, 1994.

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR. **Carta Aberta**. 2010. Disponível em: <http://br.dir.groups.yahoo.com/group/redesolidaria/message/3878?var=1)>. Acesso em: 01 dez. 2012.

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR. **Conheça os Objetivos do Projeto Gerando Cidadania**. 2009. Disponível em: <http://softwarelivre.org/gerandocidadania/blog/conheca-os-objetivos-do-projeto-gerando-cidadania?lang=ru>. Acesso em: 01 mar. 2013.

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR. **Programas**. 2013. Disponível em: <www.cecup.com.br/programas>. Acesso em: 01 mar. 2013.

CÉSAR, R. (Org.). [Sem título]. Rio de Janeiro: Edição Núcleo de Pesquisa / ISER. 1993.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHAUÍ, M. Fantasia da Terceira Via*.* **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 dez. 1999.

CHAUÍ, M. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CHOMSKY, N. **O Governo no Futuro***.* Rio de Janeiro: Record, 2007.

COELHO, S. C. T. **Terceiro Setor**: um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos. 2. ed. São Paulo: Senac, 2002.

CORRÊA, A. E.; ARIAS, S. **Altermundialismo e Classes Médias**: uma análise do Fórum Social Mundial da ATTAC. 2012. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ana%20Correa.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

CORTELLA, M. S. **Palestra no Encontro Regional de Educadores**. São Paulo: [s.n.], 2002. Disponível em: <www.sicredi.com.br/auniaofazavida>. Acesso em: 09 jul. 2010.

COSTA, R. H. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, Iná Elias de et al. **Geografia**: conceitos e temas*.* 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 165-205.

COUTINHO, Joana Aparecida. Organizações Não-Governamentais: o que se oculta ou “não”? **Revista Espaço Acadêmico**, v. 3, n. 24, maio 2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/024/24ccoutinho.htm>. Acesso em: 12 mar. 2012.

CURY, C. R. J. Lei de Bases e Diretrizes e Perspectivas da Educação Nacional. **Revista Brasileira da Educação,** n. 8, p. 72- 85, 1998.

DAGNINO, E. (Org.). **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DAGNINO, E. ¿Sociedade Civil, Participação e Cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (Coord.). **Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en Tiempos de Globalización**. Caracas: FACES, 2004.

EGAS, H. de A. P. B. Elementos para uma Discussão Teórica: diálogos possíveis entre MST e Estado. In: SEMINÁRIO NACIONAL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, Florianópolis, 2007. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 250-265.

FALCONER, A. P. **A Promessa do Terceiro Setor**: um estudo sobre a construção do papel das Organizações Sem fins Lucrativos e de seu campo de gestão. 1999. Dissertação (Mestrado em Economia)— Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FANON, F. **Los Condenados de la Tierra**. 3. ed. Mejico, DF: Fundo de Cultura Economica, 2001.

FARIAS, F. B. **O Estado Capitalista Contemporâneo**: para a crítica das visões regulacionistas. São Paulo: Cortez, 2000.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60**: o pacto do silêncio. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1988.

FÉ E ALEGRIA. **Galeria de Fotos**. 2013. Disponível em: <http://www.fealegria.org.br/rs/galeria/>. Acesso em: 10 mar. 2013.

FERNANDA, R. **A Questão Social, o Estado e as Organizações Privadas**. 2009. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/a-questao-social-o-estado-e-as-organizacoes-privadas/35531/print/>. Acesso em: 10 jul. 2010.

FERNANDES, R. C. O Que é o Terceiro Setor. In: IOSCHPE, E. B. (Org.). **3º Setor Desenvolvimento Social Sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FERNANDES, R. C. **Privado, porém Público**: o terceiro setor na América Latina. 2. ed. Rio de Janeiro: Civicus, 2002.

FIGUEIRAS, L. O Neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. **Tendencias Globales y Experiencias Nacionales**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

FIORI, E. M. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FONTES, V. **Reflexões Im-pertinentes**: história e capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FÓRUM DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Bahia**. Salvador: [s.n.], [s.d.].

FREIRE, A. M. A. A Educação para Paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 29, v. 2, n. 59, p. 387-393, maio/ago. 2006.

FREIRE, A. M. A. A Voz da Esposa: trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, A. M. Entrevista. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 3, p. 671-687, set./dez. 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** . São Paulo. Ed.Cortez, 1986a.

FREIRE, P. **À Sombra desta Mangueira**. 8. ed. São Paulo: Olho Dágua, 2006.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2002b.

FREIRE, P. **Cartas a Guiné Bissau**. São Paulo: Ática, 1978.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Loyola, 1979a.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Educação e Atualidade Brasileira**. Recife: [s.n.], 1959. [Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco]

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002c.

FREIRE, P. Nós Somos Seres da Briga. **Cadernos da Educação da Infância**, Lisboa, v. 42, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b.

FREIRE, P. **Quem Inaugura a Violência não é o Violentado, mas Quem Violenta**: entrevista de Paulo Freire a Revista Vozes. 1982. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000070>. Acesso em: 15 jan. 2012.

FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa Escola Chamada Vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1986b.

FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P; MYLES, H. **O Caminho se Faz Caminhando**: conversas sobre a educação e mudança social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, H. C. L. de. A Formação dos Profissionais da Educação Básica em Nível Superior: desafios para as universidades, faculdades/centros de educação. In: GARCIA, W. G. **Pedagogia Cidadã, Cadernos de Formação**: São Paulo: UNESP, 2002. p. 09-26.

FRIGOTTO, G. A Formação e a Profissionalização do Educador: novos desafios. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE, 1996. p. 389-406.

FRIGOTTO, G. Os Delírios da Razão. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.

FRIGOTTO, G. Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1997. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FROMM, E. **O Coração do Homem**: seu gênio para o bem e para o mal. 6. ed. Rio de Janeiro: GUANABARA, 1981.

FROMM, E. **Psicanálise da Sociedade Contemporânea**. 10 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia: São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. **MOVA, Por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Educação de Adultos).

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000a.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

GENTILI, P. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da, GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE. 1996. p. 9-49.

GIDDENS, A. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOHN, M. G. **O Protagonismo da Sociedade Civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005a.

GOHN, M. R. O Protagonismo da Sociedade Civil no Urbano. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, 12., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: SBS, 2005b. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=search_result&Itemid=171>. Acesso em: 13 jan. 2013.

GOHN, M. G. **Movimentos e Lutas Sociais na História do Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

GOHN, M. G. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOHN, M. G. **Os sem-terra, ONGs e Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1988.

GUEVARA, E. C. **Escritos y Discursos**. Habana: Ciencias Sociales, 1985. Tomo VI.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna***.* São Paulo: Edições Loyola, 1998.

HAZARD, D. **As ONGs no Brasil e a Cooperação Internacional**. 2012. Disponível em: <http://abong.org.br/lutas_e_acoes.php?id=412&it=5211>. Acesso em: 01 dez. 2012.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HOBSBAWN, F. **A Era dos Extremos**: o breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

HOBSMAWN, E. J. **A Era dos Extremos (1914-1991)**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, A. B. de. **Novo Dicionário Aurélio**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Comunicado nº 123**: transferências federais a entidades privadas sem fins lucrativos (1999-2010). 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/111207_comunicadodoipea123.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Comunicados do IPEA**: PNAD 2008: primeiras análises: o setor rural. 2008. Disponível em: <http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/100401_comunicaipea_42.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2010.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Alteração Consolidada do Estatuto do Instituto Paulo Freire**. 2007. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/01/Estatuto_IPF_.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2012.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Caderno de Formação sobre Gestão Compartilhada em Rede**. São Paulo: IPF, 2010a. Disponível em: <http://www.recid.org.br/comunicoteca/item/81-caderno-formacao-gestao.html>. Acesso em: 10 mar. 2013.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Como nos Organizamos**. 2012a. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/institucional/como-nos-organizamos>. Acesso em: 01 dez. 2012.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **O que Fazemos**. 2012b. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/institucional/o-que-fazemos>. Acesso em: 01 dez. 2012.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Programa Educação para a Cidadania Planetária**: marco teórico. São Paulo: IPF, 2010b. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/CCP_Mat_Ref/PECP-marco_te%C3%B3rico.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Educação Cidadã**. 2013a. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/programas-e-projetos/educacao-cidada>. Acesso em: 10 mar. 2013.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Programas e Projetos**. 2013b. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/programas-e-projetos>. Acesso em: 10 mar. 2013.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Programa Município que Educa**. 2013c. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/cidadania-planetaria/programas-ccp/programa-municipio-que-educa>. Acesso em: 10 mar. 2013.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Encontro de Sensibilização e Articulação de Lideranças**. 2013d. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/Programas/MunicipioQueEducaAcao1>. Acesso em: 10 mar. 2013.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. São Paulo: IPF, 2010.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Projeto Eco-Político-Pedagógico**: Projeto Mova-Brasil – Desenvolvimento & Cidadania. São Paulo: IPF, 2011. Disponível em: <http://www. youtube.com/watch?v=QC51scIw1k4>. Acesso em: 10 mar. 2013.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Vídeo 20 Anos Instituto Paulo Freire**. São Paulo: IPF, 2011.

JAEGER, W. W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JASPERS, K. **Iniciação Filosófica**. 6. ed. Lisboa: Guimarães, 1960.

JIMENEZ, S.; TERCEIRO, E. A Crise Ambiental e o Papel da Educação: um estudo fundado na ontologia marxiana. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jan. 2013.

KENNEY, M.; FLORIDA, R. **Beyond mass production**: the Japanese system and its transfer to the US. Oxford: Oxford University, 1993.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LANDIM, L. **A Invenção das ONGs**: do serviço invisível à profissão impossível. 1993. 239 f. Tese (Doutorado)— Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

LANDIM, L. **Ações em Sociedade**: militância, caridade, assistência, etc. Rio de Janeiro: Nau/Iser, 1998.

LANDIM, L. Múltiplas Identidades das ONGs. In: HADDAD, S. (Org.). **ONGs e Universidades**: desafios a cooperação na América Latina. São Paulo: ABONG, 2002. p. 17-50.

LANDIM, L.; FERNANDES, R. C. **Um perfil das ONGs no Brasil**. Rio de Janeiro: Comunicações do Iser, 1986.

LAVALLE, A. G.; CASTELLO, G.; BICHIR, R. Mi. Quando Novos Atores Saem de Cena: continuidades e mudanças na centralidade dos movimentos sociais. **Cultura e Política, Revista de Sociologia Política**, Santa Catarina, p. 35-53, out. 2004.

LENIN, V. L. **Que fazer?**: as questões palpitantes do nosso movimento. São Paulo: Hucitec, 1979.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento e o Psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

LOCKE, J. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano**. São Paulo: Abril, 1978.

LUKÁSCS, G. **História e Consciência de Classe**. Porto: Escorpião, 1974.

LYRA, C. **Ação Política e Autonomia**: a cooperação não-governamental para o desenvolvimento. São Paulo: Annablume, 2005.

LYRA, C. **As Quarenta Horas de Angicos**. São Paulo: Cortes, 1996.

MAFRA, J. F. **A Conectividade Radical como Princípio e Prática de Educação em Paulo Freire**. 2007. Tese (Doutorado em Educação)— Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MAFRA, J. F. Apresentação da Unifreire: utopia e projeto possível. In: TORRES, C. A. et al. (Org.). **Reiventando Paulo Freire no Século 21**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire).

MARCHOZI, S. F. O sentido das ONGs no processo de mundialização. **Temáticas**, Campinas, v. 8, n. 15/16, p. 127-145, jan./dez. 2002.

MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARQUES, R. M; MENDES, Á. O Social no Governo Lula: a construção de um novo populismo em tempos de aplicação de uma agenda neoliberal. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 58-74, jan./mar, 2006.

MARTINS, E. S. A Etimologia de Alguns Vocábulos Referentes à Educação. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 6, n. 6, p. 31-36, 2005.

MARTINS. A. S. **Burguesia e a Nova Sociabilidade**: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo. Tese (Doutorado em Educação)— Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MARX, K. **O Capital**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986. v. 3, tomo 1.

MARX, K. **Para a Crítica da Economia Política**. [s.l.]: Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <www.jahr.org>. Acesso em: 18 set. 2009. [versão e-book]

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Lisboa: Editorial Avante, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MATOS, M. I. S. de. **Terceiro Setor e Gênero**: trajetórias e perspectivas. São Paulo: Cultura Acadêmica; Instituto Presbiteriano Mackenzie, 2005.

MÉZSÁROS, I. **O Século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉZSÁROS, I. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2000.

MISHRA, R. **O Estado-Providência na Sociedade Capitalista**. Oeiras: Celta, 1995.

MOFFITT, M. **O Dinheiro do Mundo**: de Bretton Woods à beira da insolvência. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1984.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e Questão Social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MONTENEGRO, T. **O que é ONG**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOVA-BRASIL. MOVA-Brasil: em busca de justiça e de paz. **Boletim Informativo**, v. 2, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <http://www.movabrasil.org.br/wp-content/uploads/2011/09/boletim_1_vFINAL_2.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

MOVA-BRASIL. Polo Pernambuco/Paraíba. **Boletim Informativo**, v. 1, n. 4, nov. 2011. Disponível em: <http://www.movabrasil.org.br/wp-content/uploads/2011/09/boletim_1_vFINAL_2.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

MOVA-BRASIL. **Projeto Eco-Político-Pedagógico**: desenvolvimento e cidadania. 2011. Disponível em: <http://www.movabrasil.org.br/wp-content/uploads/2011/09/PEPP-MOVA_Brasil.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2013.

NAGEL, L. H. O conhecimento no projeto educativo da “sociedade do neoliberalismo de terceira via. In: NEVES, L. M. W. (Org.). A **Nova Pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2006.

NEDER, R. T. **Figuras do Espaço Público Contemporâneo**: ONGs, fundações e institutos no Brasil. Campinas: UNICAMP, 1997. v. 1.

NEGRÃO, J. J. **Para Conhecer o Neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

O BOLSA Família Atende aos Interesses do Banco Mundial, Afirma Frei Betto. 2007. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id =7954>. Acesso em: 18 set. 2009.

OLIVEIRA NETO, V. **As ONGs e o Fundo Público**: serviço social e sociedade. São Paulo: Cortez, 1991.

OLIVEIRA, F. de. Hegemonia às Avessas. In: OLIVEIRA, F. de; BRAGA, R.; RIZEK, C. (Org.). **Hegemonia às Avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, F. Entre a Complexidade e o Reducionismo: para onde vão as ONGs da democratização? In: HADDAD, S (Org.) **ONGs e Universidades**: desafios para a cooperação na América Latina. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2002. p. 51-62.

OLIVEIRA, L. D. de. **A Geopolítica do Desenvolvimento Sustentável**: um estudo sobre a Conferência do Rio de Janeiro (Rio-92), 2011. 283 f. Tese (Doutorado em Geografia)— Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

OLIVEIRA, M. D. **ONGs, Sociedade Civil e Terceiro Setor em seu Relacionamento com o Estado no Brasil**. 2000. Disponível em: <http://www.rits.org.br>. Acesso em: 15 jan. 2013.

PERONI, V. Breves Considerações sobre a Redefinição do Papel do Estado. In: PERONI, V. **Política Educacional e Papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003. p. 21-134.

PETRAS, J. Intelectuais: uma crítica marxista aos pós-marxistas. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 1, 2001a. Disponível em: <http://www.pucsp.br/neils/downloads/ v1_ artigo_petras.pdf>. Acesso em 12 fev. 2012.

PETRAS, J. ONGs ao Serviço do Imperalismo. In: Petras, J.; Weltmeyer, H. **Hegemonia dos Estados Unidos no Novo Milênio**. Petrópolis: Vozes, 2001b. p. 176-195.

PINTO, C. R. J. As ONGs e a Política no Brasil: presença de novos atores. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, 2006.

PRADO JÚNIOR, C. **Teoria Marxista do Conhecimento e Método Dialético Materialista**. [S.l.]: Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <www.jahr.org>. Acesso em: 29 maio. 2010. [versão e-book]

REIS, M. T. dos; SILVEIRA, S. (Org.). Repensando a Consciência Negra. **Cadernos Pedagógicos**: educação de jovens e adultos: relatos do cotidiano, Porto Alegre, n. 6, p. 27-36, dez. 1995.

ROCHA, A. P. Educação no Neoliberalismo: por uma América Latina submissa aos domínios do capital. In: SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 2., 2008, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2008.

ROMÃO, J. E. Pedagogias. **Revista Universidade Métodica**, 2008.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M.; LOWNDS, P. Manifesto da Planetarização. In: SEMINÁRIO BINACIONAL LUSO-BRASILEIRO GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO, 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: IPF, 2005.

ROSAS, P. **Fontes do Pensamento de Paulo Freire**. Recife: Universitária, 2005.

SACRISTÁN, J. G. Explicación, Norma y Utopía en las Ciencias de la Educación. In: ESCOLANO, A. et al. **Epistemología y Educación**. Salamanca: Sígueme, 1978.

SANTANA, M. G. F. S. **Organizações Não Governamentais no Brasil**: um estudo de caso. 1992. Dissertação (Mestrado)— Faculdade de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador,1992.

SANTOS, A. dos. Projeto MOVA-BRASIL e as Estratégias para a Participação da Comunidade Santa Maria – Aracaju/SE na Construção Projeto Político Pedagógico. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2010, Laranjeiras. **Anais...** Laranjeiras: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_08/e8-07.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2013.

SANTOS, J. M. dos; SILVA, V. C. de O.; CARVALHO, F. da C. G. **Um Estudo das Práticas Políticas e Pedagógicas do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) no Cabo de Santo Agostinho-PE**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.1/um%20estudo%20das%20prticas%20polticas%20e%20pedaggicas%20do%20movimento%20de%20alfabetizao%20de.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2013.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, M. O. dos. **Formação Continuada e Professores de Escolas Comunitárias**: sentidos do percurso formativo. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SANTOS, M. **Por uma Outra Globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Pauto: Record, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Inicial do MOVA-SP**: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo. São Paulo: SME, 1989.

SARTRE, J. P. **O Existencialismo é um Humanismo**. Lisboa: Presença, 1978.

SAVIANI, D. A Nova LDB: limites e perspectivas. In: _____. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas: Autores associados, 1997. p.189-239.

SCHERER-WARREN, I. Movimentos Sociais e Educação na Era da Informação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 11, n. 19, p. 139-145, jan./jun. 2002.

SCHERER-WARREN, I. Organizações Não-Governamentais na América Latina: seu papel na construção da sociedade civil. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 8, 1994.

SCHERER-WARREN, I. **Redes de Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola, 1996.

SCOCUGLIA, A. C. **A História das Idéias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 1999.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, J. G. **MOVA-Brasil**. 2012. Disponível em: <http://www.fup.org.br/2012/component/content/article/156668-mova-brasil>. Acesso em: 10 mar. 2013.

SILVA, V. G. da. **A Aliança para o Progresso no Brasil: de propaganda anticomunista a instrumento de intervenção política (1961-1964)**. 2008. Dissertação (Mestrado em História)— Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SILVEIRA, F. T. da. **A Constituição do Sujeito Histórico Freireano**: construções da práxis de uma espect- atriz/professor. 2011. 150 f. Tese (Doutorado em Educação)— Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

SOUZA, D. D. L. de. **Organizações Não Governamentais**: um estudo de caso da Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE). 2005. 185 f. Tese (Doutorado em Educação)— Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TAVARES, R. N. **As Organizações Não-Governamentais nas Nações Unidas**. Brasília: Instituto Rio Branco; Fundação Alexandre Gusmão; Centro de Estudos Estratégicos, 1999. (Coleção Curso de Altos Estudos do Instituto Rio Branco).

TORRES, C. A. Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1997.

TORRES, R. M. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

TREVISOL, J. V. As ONGs e a Nova Ordem Mundial. **Série Interdisciplinar**, Florianópolis, v. 6, p. 01-33, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VANNUCCHI, A.; SANTOS, W. dos; FREIRE, P. **Paulo Freire ao Vivo**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2003. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=G6kkPRWQ_acC&pg=PA3&dq=manipula%C3%A7%C3%A3o+freire&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q=&f=false>. Acesso em: 15 set. 2009.

WANDERLEY, L. **Corporate Social Responsibility in Brazil**: actions and perceptions in large corporations. 2005. Tese (Doutorado)— Universidade de Cambridge, Cambridge, 2005.

WEFFORT, F. **O Populismo na Política Brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

WEFFORT, F. Políticas de Massas. In: _____. **Política e Revolução Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

WELLEN, H. **Para a Crítica da "Economia Solidária"**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

WOOD, E. M. **Democracia Contra Capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

WORLD BANK. **PovcalNet**: an online poverty analysis tool. Disponível em: <http://iresearch.worldbank.org/PovcalNet/index.htm>. Acesso em: 05 mar. 2012.

ZOCZEK, D. Da Negação à Parceira: breves considerações sobre as relações ONGs-Estado. **Enfoques Revista Eletrônica**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-117, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS FUNDADORES DAS ONGs

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Responsável pela pesquisa:
Doutoranda Michelle Rodrigues Nóbrega

ROTEIRO DA ENTREVISTA

a) Quais as razões que levaram à criação da ONG?
b) Qual era o objetivo principal?
c) Qual era o público alvo do ONG?
d) De que forma estabeleciam-se as relações entre público alvo e o Instituto na construção e execução dos projetos desenvolvidos?
e) Como se dava a relação com os Movimentos Sociais e gestores locais?
f) Qual era origem dos recursos/financiamentos que mantinham a ONG?
g) Quais eram principais categorias (teóricas) ou os elementos constitutivos presentes nas ações que eram desenvolvidas pela ONG?
h) Qual a relação que atualmente você estabelece com a ONG?
i) Quais os limites e desafios atuais a uma ONG progressista na atualidade?

APÊNDICE B — ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS SUJEITOS COORDENADORES(AS) DAS ONGs

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Responsável pela pesquisa:
Doutoranda Michelle Rodrigues Nóbrega

ROTEIRO DA ENTREVISTA

a) Quais as principais categorias teóricas freireanas ou os elementos constitutivos das ações desenvolvidas pela ONG? Houve mudanças nestas, desde a criação da ONG aos dias atuais?
b) De que forma estabelecem-se as relações entre público alvo e a ONG na construção e execução dos projetos desenvolvidos?
c) Como se dá a relação com os Movimentos Sociais e gestores locais?
d) Qual a origem dos recursos/financiamentos que mantêm a ONG? Qual percentual de recursos de origem nacional e estrangeira?
e) Há condicionantes impostos pelas agências de financiamentos?
f) Há intenção de reivindicar mudanças no nível de políticas públicas?
g) Participa das reuniões e decisões da ABONG?
h) Para quem e para quê serve a ONG?
i) Quais os critérios utilizados para a definição das linhas de ações?
j) Quais os limites e desafios atuais a uma ONG progressista na atualidade?

APÊNDICE C — ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS SUJEITOS ATUANTES NAS ONGs

a- Relato de aproximação com a ONG.
b- Quais são as principais temáticas centrais dos projetos desenvolvidos e em desenvolvimento?
c- Quais são as principais premissas teóricas freireanas, e qual método do conhecimento predomina nas ações educativas desenvolvidas pela ONG?
d- Quem são os sujeitos participantes dos projetos?
e- Para que serve e a quem serve os projetos ou ações desenvolvidas pela ONG que você atua?
f- Quais os limites e desafios atuais a uma ONG progressista na atualidade?

APÊNDICE D — ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DOS PROJETOS DESENVOLVIDOS PELAS ONGs

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Responsável pela pesquisa:
Doutoranda Michelle Rodrigues Nóbrega

ROTEIRO DA ENTREVISTA

a) Relato sobre a aproximação com a ONG.
b) O que se aprende durante a participação nos projetos desenvolvidos pela ONG? Como se aprende?
c) Para que serve e a quem serve os projetos ou ações desenvolvidas pela ONG que você participa?
d) Os projetos continuam após o termino de sua execução pela ONG?
e) E você continua participando da ONG?
f) Qual a importância da existência da ONG para a sua vida? E para a sociedade brasileira?

APÊNDICE E — FORMULÁRIO SOBRE O PERFIL DOS SUJEITOS QUE ATUAM NAS ONGS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

(MODELO)

N°	Idade	Sexo	Escolaridade	Função/cargo	Tempo de atuação	Remuneração
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						

APÊNDICE F — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelotas, xxxxxxxxxxxxxx de xxxx .

Eu, _____ declaro que, ao participar do projeto de tese “Paulo Freire compositor de muitos destinos... Tambor de todos os hinos? um estudo de múltiplos casos de ONGs brasileiras atuantes na educação não-formal” e cooperando na construção do *corpus* de dados da mesma, consinto a utilização das informações estritamente para fins da investigação científica realizada pela pesquisadora Michelle Rodrigues Nobrega.

_____

Assinatura

(Sujeito participante da pesquisa)