

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

JUVENTUDE(S) NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS ORGANIZAÇÕES
DA SOCIEDADE CIVIL: Entre autonomia e reprodução

Débora da Costa Barros

GOIÂNIA
2016

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E
DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 332/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese
2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: *Debora da Costa Barros*

Título do trabalho: *JUVENTUDE(S) NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL: Entre autonomia e reprodução*

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Debora da Costa Barros

Data: 16/08/16

Assinatura do (s) autor (s)

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A cessação deste prazo necessita justificativa junto à coordenação de curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

DÉBORA DA COSTA BARROS

JUVENTUDE(S) NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS ORGANIZAÇÕES DA
SOCIEDADE CIVIL: Entre emancipação e reprodução

Dissertação apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa Alteridade, Estigma e Educação em Direitos Humanos, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Direitos Humanos, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Vilma de Fátima Machado

GOIÂNIA
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Barros, Débora da Costa
JUVENTUDE(S) NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS
ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL: Entre emancipação e
reprodução [manuscrito] / Débora da Costa Barros. - 2016.
CXXII, 122 f.

Orientador: Profa. Dra. Vilma de Fátima Machado.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Direito (FD), Programa de Pós-Graduação em Direitos
Humanos, Goiânia, 2016.

Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas, tabelas.

1. Direitos Humanos. 2. Educação não formal. 3. Organizações da
sociedade civil. 4. Juventude. 5. Educação em Direitos Humanos. I. de
Fátima Machado, Vilma , orient. II. Título.

CDU 34



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA DÉBORA DA COSTA BARROS

Aos dezesseis dias do mês de agosto de dois mil e dezesseis, às quinze horas, na sala de web conferência do Centro de Cultura e Eventos da Universidade Federal de Goiás (UFG), foi instalada a sessão pública para julgamento da dissertação final elaborada pela mestranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, Débora da Costa Barros, matriculada sob o número 2014.1445 intitulada: "juventude(s) nas práticas educativas das organizações da sociedade civil: entre emancipação e reprodução". Após a abertura da sessão, a profa. Dra. Vilma de Fátima Machado (UFG), orientadora e presidente da banca julgadora, deu seguimento aos trabalhos, apresentando os demais examinadores, prof. Dr. Solon Eduardo Annes Viola (Unisinos) e profa. Dra. Fernanda Busanello Ferreira (UFG). Foi dada a palavra à mestranda, que expôs seu trabalho. Em seguida, procedeu-se a arguição da dissertação, iniciando pelo examinador externo da banca, seguida imediatamente pela resposta da mestranda. Ao final, a banca reuniu-se em separado para avaliação da mestranda. Discutido o trabalho e o desempenho da mestranda foram solicitadas as correções no texto que seguem em anexo a esta ata. A banca julgadora considerou a mestranda Aprovada e Mestr. em Direitos Humanos foi, então, declarada examinadora. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata que será assinada por todos e entregue à Secretaria do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, para os fins.



Profa. Dra. Vilma de Fátima Machado/UFG
Presidente



Prof. Dr. Solon Eduardo Annes Viola/UFG
Membro Externo



Profa. Dra. Fernanda Busanello Ferreira/UFG
Membro Interno

Dedico este trabalho a
Chirley, João e Daniele.
Minha família, minha Casa.

AGRADECIMENTOS

O processo de “mestrar” foi realmente um caminho de crescimento pessoal e aprofundamento dos conhecimentos acumulados ao longo da vida. E tendo aprendido com Marcel Mauss sobre a dádiva, inicio agradecendo as pessoas e grupos que contribuíram na construção deste trabalho.

Agradeço a minha querida orientadora, Vilma de Fátima Machado, primeiramente porque me orientou, agradeço sobretudo porque essa orientação esteve repleta de exigência e amorosidade, que só grandes mestres e mestras são capazes de demonstrar. Sua bravura e insistência em continuar lutando pelo que é justo e democrático me inspiram. Obrigada por acolher-me como sou.

Agradeço ao prof. Dr. Ricardo Barbosa por ter me apresentado a educação não formal e o Núcleo de Direitos Humanos – NDH. Obrigada por me incentivar na continuação dos estudos.

Agradeço ao prof. Magno Medeiros que me recebeu no mestrado.

Agradeço, ao prof. Flávio Sofiati, prof. Flávio Alves e prof. Fernanda Busanello pelas ricas contribuições e críticas apresentadas na qualificação deste trabalho.

Agradeço, ao prof. Solon Viola pelas contribuições apresentadas na Defesa.

Agradeço, ao NDH através de seus/suas professores/as. Em especial ao prof. Douglas Pinheiro e as profa. Cerise de Castro, profa. Helena Esser, profa. Rosani Leitão que contribuíram diretamente no meu processo de formação através das disciplinas cursadas.

Agradeço, Ana Maria, secretária do NDH, por sua dedicação e atenção.

Agradeço, os/as colegas de mestrado, com quem partilhei angústias, descobertas, alegrias e tristezas.

Agradeço as instituições de Goiânia que aceitaram contribuir com informações para construção deste trabalho.

Outras pessoas são importante nesse processo de construção de saberes contribuindo para minha humanização.

Agradeço, ao meu pai e minha mãe - João e Chirley – pelos ensinamentos, pelo cuidado e pelo amor. E ainda, por ousarem sonhar uma vida melhor, por me ensinarem a importância de estudar. Eu continuo aprendendo com vocês, porque sem dúvidas vocês são grandes mestres.

Agradeço a Daniele, minha irmã-e-melhor-amiga, pelo apoio e companhia. Obrigada por ter ficado tão feliz quanto eu fiquei com a notícia da aprovação nesse mestrado tão sonhado. Obrigada pelo cuidado dedicado e também pela angústia partilhada.

Agradeço ao Tino por seu grande amor, pois ele é um dos bens mais valiosos da minha vida. Agradeço também trazer Neimy para nossa família. Tia querida, seu comprometimento em seguir estudando me inspira.

Agradeço ao André pela amizade e leitura cuidadosa deste texto.

Agradeço as amigas Jéssica e Juliana.

Agradeço a amizade do camarada Rodrigo.

Agradeço a Beatriz por acompanhar atenciosamente este processo. Nossa família ficou mais bonita com sua chegada.

Agradeço a Leandro e Tatiele pelo amor que acrescentam a minha vida.

Agradeço a Maria Raquel, por trilhar comigo um caminho para inteireza.

Agradeço aos professores/as que ao longo da vida de estudante, muito me ensinaram. De modo especial, a grande educadora que a PJMP foi em minha vida.

Agradeço, aos companheiros/as da antiga Caju, em especial Edmilson, Kelly e minha querida equipe da Trilha de Formação com Jovens.

Agradeço aos jovens com que trabalhei, pois essa convivência me provoca ser uma educadora melhor.

Agradeço ao Deus da liberdade e do amor.

Mais importante que saber é nunca perder a capacidade de aprender.

Paulo Freire

RESUMO

Descobrir quais e como são realizadas as práticas educativas oferecidas aos jovens de Goiânia por Organizações da Sociedade Civil - OSCs, compõem nosso objetivo central. Iniciamos identificando e contextualizando quais são as práticas educativas que configuram Educação Não formal. Voltamos nossa atenção para educação que é realizada fora do âmbito escolar, como outra possibilidade educativa. Em nossa análise, Educação Popular e Educação em Direitos Humanos compõe este campo e se relacionam. Fundamentamos essa discussão em Paulo Freire e outros autores que dialogam com sua perspectiva teórica. Discutimos ainda o conceito de juventude(s), iniciamos discorrendo sobre sua origem e centralizamos a discussão nas modificações que este conceito vem sofrendo. Para análise da(s) Juventude(s) privilegiamos a perspectiva da transição para fase adulta. Correlacionamos essa discussão com educação, trabalho e políticas públicas de juventude(s). Refletimos sobre a gênese, a pluralidade das OSCs e questões sobre a sustentabilidade dessas instituições no intuito de configurar o trabalho que realizam. Este conjunto de organizações se expandiu nas décadas de 1980 e 1990, no período de redemocratização do país, cuja discussão política estava fortemente relacionada ao exercício da cidadania. Aqui reside mais de um sentido para Cidadania, por isso esse conceito se somou à discussão. Também precisamos mapear as OSCs que atuam em Goiânia, utilizamos quatro bancos de informações para identificar aquelas organizações que trabalham com educação e jovens (ainda que não exclusivamente). As compreensões dessa investigação são apresentadas na caracterização das OSCs e de seu Projeto Político e Sócio Cultural. São estes elementos que permitem compreender o significado das práticas educativas das OSCs de Goiânia em relação aos jovens.

Palavras-chave: Organizações da Sociedade Civil, Educação Popular, Educação em Direitos Humanos, Juventude(s), Emancipação, Reprodução.

ABSTRACT

Finding out which and how are achieved the educational practices offered to the youngsters of Goiânia, Brazil, by Civil Society Organizations – CSOs is our main goal. We start this article by identifying and contextualizing which are the educational practices that constitute Non-Formal Education. Our attention is focused on the education that takes place in an out-of-school setting as another educational possibility. In our analysis, both Popular Education and Education in Human Rights form part of this field and interact with one another. We justify this discussion in Paulo Freire and other authors that dialog with Freire's theoretical perspective. We also discuss the concept of youth(s), starting from its origin and focusing the debate on the modifications that this concept has been going under. In order to analyze Youth(s), we privileged the perspective of the transition into the adulthood phase. We also correlated this discussion with education, work and public policies concerning youth(s). Furthermore, we reflected on the genesis and the plurality of the CSOs and on the viability of these institutions in order to shape the work that they perform. This set of organizations has expanded in the decades of 1980's and 1990's, during the period of Brazil's re-democratization, whose political discussion was strongly related to the exercise of citizenship. Here resides more than one meaning for Citizenship – and that's why this concept was added to our discussion. We also need to map the CSOs that operate in Goiânia, Brazil; therefore, we used four databanks to identify the organizations that deal with education and youngsters (even if not exclusively). The understanding of this investigation are presented in the characterization of the CSOs and of their Political and Socio-Cultural Project. These are the elements that allow us to understand the meaning of the educational practices of the CSOs of Goiânia, Brazil, towards the youngsters.

Key-words: Civil Society Organizations; Popular Education; Education in Human Rights; Youth(s); Emancipation; Reproduction.

SUMÁRIO

| | |
|---------------------|----|
| SIGLAS | 15 |
|---------------------|----|

| | |
|-------------------------|----|
| INTRODUÇÃO | 17 |
|-------------------------|----|

CAPÍTULO 1 - AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA

| | |
|--|----|
| 1.1 - Pedagogias da Resistência | 23 |
| 1.2 - A educação popular | 29 |
| 1.3 - A luta pela consolidação da educação em direitos humanos (EDH) no Brasil | 35 |
| 1.4 - Educação Popular e Educação Em Direitos Humanos: Uma aproximação necessária na construção de um projeto social transformador | 40 |

CAPÍTULO 2 - JUVENTUDE(S): UMA COMPREENSÃO CONCEITUAL NA CONTEMPORANEIDADE

| | |
|--|----|
| 2.1 - Compreensão do conceito de juventude a partir da perspectiva analítica da transição para vida adulta | 45 |
| 2.2- A relação educação e trabalho na construção da autonomia dos/as jovens | 50 |
| 2.3- As políticas públicas de juventude(s) no Brasil – PPJ | 56 |

CAPÍTULO 3 - O CONJUNTO DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL DE GOIÂNIA E ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS VOLTADAS A(S) JUVENTUDE(S)

| | |
|--|----|
| 3.1 - Sociedade civil, terceiro setor e organizações não-governamentais: uma discussão conceitual..... | 61 |
| 3.2 - As organizações da sociedade civil – OSCs | 75 |
| 3.2.1 - Aspectos gerais | 75 |
| 3.2.2 - Aspectos específicos: mapeamento das organizações da sociedade civil - OSCs de Goiânia | 76 |
| 3.3- Caracterização das organizações pesquisadas | 83 |
| 3.4 – Análise das práticas educativas das organizações da sociedade civil de Goiânia direcionadas aos jovens | 93 |

| | |
|--|------------|
| 3.5 - Os projetos políticos das organizações: entre a emancipação e a reprodução | 104 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 109 |
| REFERÊNCIAS | 111 |
| ANEXOS | 119 |

SIGLAS

ABONG – Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais

AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

AGU - Advocacia-Geral da União

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CEMPRE - Cadastro Central de Empresas

CEBRAF - Confederação Brasileira de Fundações

CESE - Coordenadoria Ecumênica de Serviços

CEBAS - Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social

CNPJ - Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

COPNI - Classificação dos Objetivos das Instituições sem Fins Lucrativos a Serviço das Famílias

CGU - Controladoria-Geral da União

DH – Direitos Humanos

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

EP - Educação Popular

ECA -Estatuto da Criança e do Adolescente

EDH - Educação em Direitos Humanos

EPSFL- Entidades Privadas sem Fins Lucrativos

ENF – Educação Não Formal

EUA – Estados Unidos da América

FASFIL – Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos

FBOMS - Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e Desenvolvimento

GIFE - Grupo Institutos, Fundações e Empresas

GTI – Grupo Trabalho Interministerial

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LBD – Lei de Diretrizes e bases da educação

LGBTT – Movimento de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais

MDS – Ministério de Desenvolvimento social e combate a fome
MPOG - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MJ - Ministério da Justiça
MF - Ministério da Fazenda
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MCP - Movimento e Cultura Popular
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MS - Movimentos Sociais
PMEDH - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos - 2005/2014
PNEDH - Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPJs - Políticas Públicas de Juventude
OIJ - Organização Ibero-Americana de Juventude
OSCIP - Organização Da Sociedade Civil de Interesse Público
OS - Organização Social
OSCs - Organizações da Sociedade Civil
ONGs – Organizações Não Governamentais
OBCs - Organizações de Base Comunitária
ONU – Organizações das Nações Unidas
PSPC - Projeto Sócio Político e Cultural
PNE – Programa Nacional de Educação 2010-2020
PTN - Trabalhista Nacional
PSD - Partido Social Democrático
PMEDH - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNEDH - Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SICONV - Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse
SNJ – Secretária Nacional de Juventude
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UNE - União Nacional dos Estudantes
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFGM- Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

UPM - Utilidade Pública Municipal

UPE - Utilidade Pública Estadual

UPF - Utilidade Pública Federal

INTRODUÇÃO

*“Não sou esperançoso por pura teimosia,
Mas por imperativo existencial e histórico”
Paulo Freire*

Minha trajetória de vida é permeada pela educação popular – EP, assim, antes de começar a desenhar as linhas desta pesquisa, farei uma breve exposição sobre isso. A ideia aqui é situar meu lugar de fala.

Na adolescência participei de um Grupo de Jovens vinculado à Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP¹). Nessa experiência, encontrei a possibilidade de conversar com outros/as jovens sobre as coisas que eram próprias daquele momento da vida e também aprendi administrar os conflitos e exigências da vida em grupo. As reuniões desse coletivo, aconteciam na sala de uma Comunidade Eclesial de Base (CEBs²). Nesse momento, a Teologia da Libertação³ e a Educação Popular ainda se faziam presente de modo substancial na Igreja Católica. Nesse processo tive a oportunidade de refletir as condições de minha existência, desde questões que implicavam minha individualidade até as mais estruturais que me ajudariam na construção de um Projeto de Vida⁴.

Desse modo, passei mais da metade de minha vida envolvida com educação e juventude. Tenho 33 anos de idade e desde 14 anos venho exercendo diferentes papéis formativos e nesse percurso fui ampliando meu espaço de atuação: participante de um grupo de jovens, coordenadora deste grupo, assessora dos outros grupos de jovens que compunham as CEBs da região, algumas tarefas estaduais, nacionais etc.

A minha profissionalização como educadora popular, aconteceu numa instituição que se dedicava à causa da juventude. De 2009 a 2014 trabalhei na Casa da Juventude Pe. Burnier - CAJU⁵, que foi uma obra social da Companhia de Jesus. Ela existiu por 30 anos, tendo como

¹. Mais informações em <http://pjmp.org/historia>

². Ver mais em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/freibetto/livro_betto_o_que_e_cebs.pdf

³. Ler sobre em LÖWY, Michael. *A guerra dos deuses: Religião e política na América Latina*. Petrópolis: Vozes-CLACSO, 2000 cap. 2 e 3.

⁴. Tomaremos emprestado o conceito de Eliana Porto (2013), aonde ela diz que Projeto De Vida “não é uma decisão isolada das demais circunstâncias da vida, mas precisa responder aos anseios mais profundos da pessoa humana [...] Desse modo, o processo de planejar necessita de uma percepção para além de si mesmo e da perspectiva de mercado; requer compreensão da linguagem social e tudo que nos afeta...”.

⁵. Ainda na década de 1980, as primeiras atividades realizadas na CAJU foram retiros destinados a vivenciar a espiritualidade cristã. Depois, outras atividades foram acrescentadas: Curso de Afetividade e Sexualidade, Escola Bíblica, Escola de liturgia, Formação de Lideranças Pastorais entre outros. Em 2003, essa instituição passou a receber verba destinada à filantropia para a realização de Projetos Sociais, regulamentados pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Esse acontecimento desdobrou em modificações físicas e estruturais: novas salas

eixos oferecer *formação* para os/as jovens, realizar *pesquisas* relacionadas ao tema e realizar *assessoria* para outras organizações ou profissionais que trabalhavam com este público. Na CAJU, exerci várias funções, sendo a última de coordenadora de um projeto de formação chamado “Trilha de Formação para Jovens”. Hoje a instituição tem outros objetivos.

Nesse mesmo período, cursava licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Goiás. No primeiro estágio de docência, refletimos sobre as possibilidades de atuação dos/as cientistas sociais. E foi neste momento que tive contato com a discussão sobre Educação Não Formal e a Educação em Direitos Humanos. Vi nesse contexto a oportunidade de problematizar teoricamente minha experiência com Educação Popular. Assim, o projeto de pesquisa construído e aprovado para o mestrado interdisciplinar em Direitos Humanos, tinha como objetivo refletir os impactos da experiência da educação não formal na vida dos/as jovens que foram destinatários dessa formação. Para tanto, tomaríamos a CAJU como estudo de caso, analisando a relação entre educação popular e educação em direitos humanos.

Mas ao longo do processo do mestrado, as ideias originais sofreram modificações. Numa das disciplinas obrigatórias, foi realizado a apresentação e debate do pré-projeto de pesquisa num seminário que contou com a leitura e contribuições dos/as professores/as do programa interdisciplinar de Direitos Humanos. A crítica central recebida residia em saber se reunia condições objetivas de avaliar um trabalho que compunha minha trajetória de vida. Em avaliar se meu olhar já não estava orientado para os resultados da análise de campo. Ou seja, os questionamentos giravam em torno de saber em quais condições acadêmicas estava gestando essa pesquisa.

A partir dessa experiência, me propus a fazer uma autocrítica e refletir em que medida minha experiência com juventude, educação popular e minha trajetória de vida estavam pesando sobre a construção de minha pesquisa de mestrado. As provocações do seminário foram levadas em consideração, sentidas e refletidas. Também a análise de Gilberto Velho (1994), quando este afirma que é possível não só observar, mas poder também “estranhar o familiar”.

Foi necessário um tempo de reflexão e amadurecimento, que culminou na reconstrução do projeto de pesquisa. A decisão reafirma o interesse de continuar pesquisando as temáticas

foram construídas, houve contratação de mais funcionários/as, novos cursos começaram a ser oferecidos: Informática, Teatro, Inglês, Pré-Universitário e outros. Estes visavam atingir um público laico, ou seja, atender também os/as jovens com perfil de assistência social. Assim, estes dois públicos passaram a ser atendidos pela CAJU até 2013 quando a instituição passa por uma nova fase de redefinição. Está ainda não está concluída, mas as orientações atuais demonstram o retorno apenas às atividades pastorais.

que me movem estudar, mas mudando o foco: ao invés de fazer um estudo de caso sobre a CAJU – agora iria estudar as instituições que também trabalham com jovens em Goiânia, mas que não fazem parte de minha trajetória pessoal. Essa foi a solução encontrada que permitia manter a coerência entre minha trajetória, com aquilo que me instiga como pesquisadora para realização do mestrado.

Tendo situado meu *lugar de fala*, a partir daqui escreverei no plural, concordando com Maria da Glória Gohn (2014, p. 2) ao afirmar “que fazer pesquisa envolve uma atitude investigativa que gera aprendizagem e saber. E o saber é sempre resultado de uma construção histórica, realizada por sujeitos coletivos”.

Para realização desta pesquisa, localizar as instituições que trabalhavam com jovens em Goiânia, passou a ser fundamental. Embora soubéssemos da existência de outras instituições e/ou projetos que trabalham com jovens, além de descobrir se havia um cadastro oficial dessas organizações passou a ser necessário classificar, quantificá-las.

Assim, nos propomos a investigar o seguinte problema de pesquisa: “Os conteúdos e metodologias desenvolvidos nas ações e projetos sociais oferecidos como processo de formação para juventude, por Organizações da Sociedade Civil, dialogam com aqueles da educação não formal, através dos conteúdos/metodologia da educação popular e da educação em direitos humanos?”.

A partir desta questão, construímos as seguintes hipóteses:

1. As organizações da sociedade civil, diferentemente da escola formal, atuam sem parâmetros de referência teóricos ou metodológicos dados *a priori*, possibilitando grandes particularidades nessas instituições;
2. Elas trabalham os conteúdos dos direitos humanos de modo diluído e muitas vezes desvinculado do campo de tradição da educação não formal;
3. O funcionamento das OSCs está diretamente ligado a conseguir financiamento para realização dos projetos e ações desenvolvidas.
4. As demandas do público atendido por organizações da sociedade civil ficam em segundo plano em relação aos interesses da própria instituição;
5. Os projetos sociais voltados para juventude são prioritariamente construídos sobre o paradigma da juventude como problema social;
6. Os/as jovens procuram esses espaços de formação, preocupados/as com inserção no mercado de trabalho, mas também para ampliar espaços de socialização.

Para testar essas conjecturas planejamos um percurso metodológico que se iniciou com estudo e revisão bibliográfica sobre os temas que compõem o problema investigado. Como as palavras podem ser utilizadas em sentidos diferentes, acreditamos ser necessário precisar as concepções com as quais estamos trabalhando. Nesse intuito buscamos aprofundar nossos conhecimentos sobre Juventude(s), sobre Educação Não Formal - através da Educação em Direitos Humanos e Educação Popular. Organizamos dois capítulos teóricos e último capítulo com análises do trabalho de campo.

A educação, presença constante nas sociedades humanas, enfrenta novos desafios. Dela tem sido exigido ao longo da história adequação das novas gerações, mas também satisfazer as diversas demandas formativas desses sujeitos. Assim, no primeiro capítulo são analisadas as práticas educacionais, com ênfase nos processos educativos da sociedade civil. Apresentamos a educação realizada fora da escola a partir de suas especificidades e demandas. Assim, não é nosso intuito fazer oposição entre a educação formal e não formal, mas analisar os processos educativos que são realizados fora da escola, capitaneados sobretudo pelas organizações da sociedade.

Para isso, apresentamos a configuração da educação popular, a partir do Movimento e Cultura Popular - MCP. Depois realizamos uma discussão sobre a práxis da Educação Popular e na sequência, apresentamos os desafios necessários a consolidação da Educação em Direitos Humanos fora dos muros da escola. Finalmente, procuramos estabelecer relação entre estas práticas em suas possibilidades de fecundação mútua. Ressaltamos que embora nosso foco seja a educação não formal, em alguns momentos, houve a necessidade de estabelecer relação com o contexto vivenciado pela educação como um todo. Pois, como veremos no desenrolar deste trabalho, a Educação é um campo plural, constituído por intencionalidades diferentes, as vezes antagônicas.

A compreensão do conceito de juventude está diretamente ligada à emergência da modernidade, expressando através dos/as jovens as mudanças estruturais e de comportamentos. Assim, trataremos no segundo capítulo das discussões relativas ao conceito de juventude(s) e as principais demandas expressas por esses sujeitos. Iniciamos discutindo a perspectiva analítica da transição da juventude para vida adulta. Apresentaremos como as configurações e reconfigurações desta sociedade estão provocando a revisão da teoria e experiência de ser jovem. Na sequência, faremos uma associação entre trabalho, educação e juventude. E então, abordaremos as Políticas Públicas de Juventude (PPJs).

Também consta na metodologia desta pesquisa a realização de um trabalho de campo e para isso, contextualizaremos o funcionamento das Organizações da Sociedade Civil (OSCs).

Neste sentido, problematizamos os conceitos relacionados com sociedade civil e as questões sobre sustentabilidade são discutidas contemplando além das questões financeiras as políticas. Configuramos esse conjunto de instituições, para entender por quem são desenvolvidas as práticas educativas que desejamos investigar. A princípio, entendemos que este campo é marcado por ambiguidades, nesse sentido, pretendemos avançar nas reflexões da dimensão política da ação pedagógica.

Apresentaremos um levantamento e mapeamento de quais Organizações da Sociedade Civil estão em funcionamento em Goiânia, buscamos saber qual o perfil das atividades desenvolvidas e quais delas atendem os/as jovens. As instituições selecionadas foram ouvidas a partir de entrevistas com roteiro predefinido. E as informações produzidas serão analisadas em relação a discussão realizada sobre Educação e Juventude(s). Descrevemos o mapeamento realizado para chegar até aquelas que foram entrevistadas e também sua caracterização quanto ao tipo de ações que realizam, a equipe de trabalhadores/as que planejam as atividades e como os/as jovens são vistos por estas organizações. Em seguida são apresentadas as práticas educativas das OSCs de Goiânia em relação aos seus Projetos Políticos. Neste capítulo também discutiremos a população jovem de Goiânia, seu perfil econômico, sua relação com escola e trabalho.

E finalmente, tecemos algumas considerações finais sobre a pesquisa realizada.

Antes da leitura desta dissertação, é necessária uma observação. Concordamos com Paulo Freire ao afirmar que a mudança da linguagem faz parte do processo de transformação da sociedade. Por isso, todo o texto foi escrito a partir da flexão de gênero existente na língua portuguesa, ou seja, contemplando o masculino e o feminino. Faremos isso, por compreender que a

discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de trata-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou homem, pouco importa. A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial, eu o faço não para agradar a mulheres e desagradar homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo [...] Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente como novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajamos em práticas também democráticas (FREIRE, 2011 p.94).

Desse modo, reafirmamos que a linguagem ocupa papel central na construção do conhecimento.

CAP. 1 - AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA

*Nenhuma sociedade pode perdurar
sem seu sistema próprio de Educação*
István Mészáros

Neste capítulo, apresentamos a discussão sobre a educação existente fora do ambiente escolar, como outra possibilidade educativa. Inscrevemos esta pesquisa no campo da educação não formal. Como esta discussão implica a sociedade civil, ela é apresentada na sequência. Centramos nossa atenção nas práticas educativas promovidas pela sociedade civil, através das Organizações da Sociedade Civil. Buscaremos relacionar Educação Popular e Educação em Direitos Humanos, evidenciando parte das especificidades que historicamente constituíram cada uma delas, para em seguida assinalar as possibilidades de fertilização mútua. O que pretendemos evidenciar a partir dessa aproximação é que o eixo estruturante das diferentes experiências nomeadas como Educação Popular esteve assentado, sobretudo, no emprego de uma *metodologia* específica, cuja moldura estava dada pela *práxis* de Paulo Freire. O conteúdo a ser discutido não se desvinculava do método.

Já a trajetória de consolidação do campo da Educação em Direitos Humanos se fez, sobretudo a partir da definição de conteúdo (relações étnico raciais, combate à homofobia, relações de gênero, cultura da paz, etc.), ficando a questão do método em segundo plano em relação aos conteúdos. Os esforços e articulações sociais foram concentrados, ou foram mais produtivos, na definição de diretrizes para a configuração de políticas públicas, principalmente no que se refere a educação formal. Não se trata de minimizar esse feito, ao contrário é preciso reconhecer sua importância e garantir essas conquistas. Assegurar que essa conquista se traduza em mudanças. Refletir sobre as experiências acumuladas no campo da educação popular em relação ao método de educação emancipadora pode nos ajudar a repensar estratégias para potencializar a educação em direitos humanos.

Nesse sentido, buscamos inicialmente, ressaltar os marcos sobre os quais se consolida uma pedagogia da Educação Popular, sendo Paulo Freire nossa maior referência. Na sequência será apresentado o eixo da Educação em Direitos Humanos, centrado a discussão da diferença, que entendemos ser um elemento fundamental dos direitos humanos em geral e da educação em direitos humanos em particular. A ideia é mostrar que tanto a Educação Popular como a Educação em Direitos Humanos trabalham na perspectiva para mudança social. A primeira

centrada na *práxis* freiriana e a segunda no conteúdo. A reflexão busca pontuar as potencialidades da pedagogia da Educação Popular para fazer avançar a Educação em Direitos Humanos no desafio que é de ambas e de todos/as os/as educadores/as críticos/as: construir outro mundo mais justo. Para tanto faz-se necessária uma pedagogia da resistência sobre a qual nos debruçamos no item a seguir.

1.1 – PEDAGOGIAS DA RESISTÊNCIA

Para situarmos a proposta educacional que estamos trabalhando, realizaremos uma revisão bibliográfica do processo de educação popular que marca o cenário brasileiro, principalmente com os movimentos da década de 1960, o impacto do regime militar sobre estes e as mudanças no contexto da redemocratização do país. Para isso, elegemos voltar nossos olhares aos processos vivenciados pelo Movimento de Cultura Popular – MCP, a exemplo de outros grupos/movimentos de educação popular, o MCP se articulou num contexto marcado pela discussão sobre a crítica a esse modelo de sociedade, caracterizada pela desigualdade social, e em propostas de como transformar esta realidade.

No processo de transformação social a educação pode ser uma grande aliada. Mas isso depende de como e por quem é utilizada. Portanto, Educação, entendida de modo mais abrangente é um conceito denso, implica entender como uma sociedade produz e transmite seus conhecimentos e comportamentos sociais, inserindo as gerações mais novas nos processos culturais já consolidados. Carlos Rodrigues Brandão (2006, p.92) define educação popular como:

A possibilidade da prática regida pela diferença, desde que a razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe [...] três tendências sucessivas podem ser reconhecidas: 1) a educação popular é, em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como instrumento de conscientização etc.; 2) a educação popular realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares, detendo estes últimos a razão da prática, e os primeiros, uma prática do serviço, sem sentido em si mesma; 3) a educação popular é aquela que o próprio povo realiza, quando pensa seu trabalho político e constrói seu conhecimento.

Brandão (2006) considera dois sentidos para Educação Popular: primeiro como processo geral de reprodução do saber - anterior à divisão social do conhecimento - e segundo, como trabalho político de luta pela democratização do ensino escolar por meio da escola laica

e pública. O autor relata ainda que nos primórdios das mobilizações por educação no Brasil, principalmente nas décadas de 1920 e 1940, ocorreu aquilo que ficou conhecido como entusiasmos pela educação, cujo objetivo principal era dirigido ao combate ao analfabetismo e à expansão imediata da rede escolar, para todos os lugares.

Esse termo mesclava as ideias liberais francesas no que se refere à compreensão da educação pública como direito, juntamente com outra perspectiva que acreditava que ela favorece modificações na vida econômica e política da população. Esta concepção desponta no cenário brasileiro, principalmente nas décadas de 1950 e 1960, quando a discussão sobre educação popular estava em seu auge, através do debate tanto sobre a escola pública e por iniciativas em favor da “erradicação do analfabetismo”. Ambos os processos, foram assumidos e fomentados através de parcerias entre a sociedade civil e governo.

Embora, nosso olhar esteja privilegiando o *Movimento de Cultura Popular* (MCP) que aconteceu na cidade do Recife-Pernambuco, entre 1960 e 1964. Cabe-nos destacar outras experiências sobre educação popular enfatizando o processo de alfabetização no Brasil: *A campanha de pé no chão também se aprende a ler*, de Natal/RN. O *Movimento de Educação de Base* – MEB, realizado pela igreja católica, em diferentes estados, entre eles Goiás. E as ações da União Nacional dos Estudantes - UNE organizava em diversas cidades do país. Cada um destes movimentos apresentaram discussões e contribuições específicas para educação popular.

O MCP estruturou-se como uma articulação da sociedade civil dentro da administração do prefeito Miguel Arraes⁶. Este movimento se organizou em três departamentos: Formação da Cultura (DFC), Documentação e Informação (DDI) e o de Difusão da Cultura (DDC). Contava com a contribuição de vários artistas e intelectuais, entre eles: Paulo Freire, Ariano Suassuna, Anita Paes Barreto, Abelardo da Hora, Luiz Mendonça, Arnaldo Marques, Reinaldo Pessoa, Germano Coelho entre outros, organizados/as em diferentes divisões de trabalho: pesquisas, artes, saúde e esportes, dentre outras (COELHO, 2002).

A visão de mundo que o MCP concebeu sobre a produção de bens culturais compreendeu a participação do povo no processo de elaboração da cultura como elemento fundamental. Em seu plano de ação é descrito como interesse desse movimento na produção cultural que estivesse voltada para as massas, destinada a elevar os níveis de consciência social. Assim, seu objetivo não era gerar uma cultura qualquer, mas uma cultura popular (MCP, 1963).

⁶ Eleito em 1959 para prefeito de Recife, disputou e venceu as eleições para governador de Pernambuco em 1962. Seu governo foi deposto, em Abril de 1964 pelos militares de tomaram o poder. Miguel Arraes permaneceu exilado do Brasil até 1979. Ver biografia completa em http://institutomiguelarraes.com.br/home/?page_id=62

A cidade de Recife não possuía uma rede de escolarização para crianças e adolescentes. Por esse motivo o recém-eleito prefeito da cidade, Miguel Arraes, convidou um grupo seletivo de pessoas para alguns encontros na Prefeitura, a fim de se estabelecer um plano de escolarização para este público. Em 1962, o MCP iniciou o processo de alfabetização com adulto, através de convênio assinado entre as partes. O trabalho deveria ser realizado a partir do material (cartilhas para alfabetização de adultos) produzido pelo Ministério da Educação e Cultura, contudo Germano Coelho descreve que o material foi avaliado pelo MCP como “totalmente alienado e inaproveitável e em nada tinha a ver com o Nordeste, com a pobreza de nosso povo” (COELHO, 2002, p. 436).

Depois desta constatação, decidiram enquanto coletivo, começar a produção de seu próprio material pedagógico para alfabetização de adultos. Josina Godoy e Norma Coelho escreveram juntas o primeiro material do MCP, o *Livro de Leitura para Adultos*. Este é apresentado da seguinte maneira por Germano Coelho:

uma resposta por parte do Prefeito Miguel Arraes, dos vereadores, dos intelectuais, dos estudantes e do povo do Recife ao desafio da miséria. Resposta que se dinamiza sob a forma de um Movimento. Que inicia, no Nordeste, uma experiência nova de Universidade Popular. Este livro de Leitura para Adultos, que hoje o MCP edita, é parte desta resposta. Centrado nos interesses do adulto, exprimindo os anseios populares, ressaltando os valores regionais, ministrando ao mesmo tempo o ensino da língua e da gramática, ele constituirá, sem dúvida, mais um instrumento da cultura para a emancipação do povo” (COELHO, 2002, p. 439).

Havia nesse movimento de cultura popular uma resposta crítica e prática educativa que vinha sendo realizada no Brasil. Cunha e Góes (1996) avaliam a atuação da universidade brasileira da década de 50-60 como isolada do contexto social, sem se perceber as transformações que se processavam a sua volta. Desse modo, os movimentos de cultura e educação popular, a exemplo do MCP, procuraram se posicionar frente as estas questões.

Paulo Freire não participou da produção da cartilha do MCP, mas permaneceu empolgado com a ideia da alfabetização de adultos. Ele começava a organizar uma proposta pedagógica de alfabetização de adultos que não utilizasse cartilhas. Uma ideia apoiada pelo movimento, pois este se afirmava como laboratórios de novos métodos e novas técnicas de ensino (COELHO, 2002). O método Paulo Freire é uma experiência que nasce no centro de Cultura Dona Olegarinha, localizado em Recife, cuja metodologia implica inicialmente o levantamento do universo dos vocabulários geradores, que, por sua vez, ajudavam na escolha do repertório das palavras para o criativo trabalho de aprender a ler.

A partir da experiência da alfabetização realizada na cidade Angicos/RN, entre 1962 e 1963, o processo saiu da experiência nordestina para tornar-se uma política adotada nacional e

oficialmente como proposta do governo federal. Havia uma preocupação por parte do governo federal em sair do modelo agroexportador da república velha e dar respostas à crescente demanda por urbanização, além de contexto de crise - econômica, social e também política que o Brasil experimentava na década de 1960 (CUNHA E GOÉS, 1996).

O governo de João Goulart (Jango) compreende um período histórico do Brasil privilegiado por lutas sociais, onde vários setores reivindicavam reformas sociais e econômicas, assim como a ampliação da democracia (SOUZA, *et al*, 2007). Para Lucília de Almeida Neves Delgado, o mandato presidencial dele foi marcado por efervescência e instabilidade política relacionada, que se devem:

- ao fato de que ao se tornar o principal depositário da tradição trabalhista de Vargas também herdou seus opositores. Além disso, as forças oposicionistas não lhe davam nenhuma trégua, pois Jango amalgamou ao trabalhismo varguista real preocupação com um reformismo social amplo e transformador da realidade.
- às condições excepcionais que predominaram durante todo o seu mandato presidencial. Sua posse aconteceu em um contexto de crise, deflagrada pela ação de seus adversários políticos. Sob a égide da crise governou por três anos. A princípio, sob a vigência de um sistema de governo parlamentarista que limitava seus poderes. Em seguida, recuperada sua plena capacidade governamental, em um sistema de governo presidencialista, em um contexto, contudo, marcado por inegável polarização política, nacional e internacional (DELGADO, 2010, p.126).

Ou seja, o governo de João Goulart desde seu início é marcado por fortes resistências advindas dos grupos mais conservadores da política brasileira. Estes estavam preocupados com as implementações das reformas de base. Sob este título estavam reunidas um conjunto de iniciativas que contemplavam as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. Em relação à educação, o governo propôs:

- O Plano Nacional de Educação (PNE), oriundo do conselho Federal de Educação;
- O plano trienal de Celso Furtado que encampou o PNE;
- A Comissão de Cultura Popular, criada junto ao gabinete do ministro com atribuição de implementar o Sistema Paulo Freire, em Brasília;
- O Plano Nacional de Alfabetização – PNA que oficializou, a nível nacional, o sistema Paulo Freire (CUNHA e GOÉS, 1996, p.15).

Como afirmado anteriormente, tais propostas de mudanças encontraram resistência por parte dos setores mais conservadores do governo e da sociedade. Com restabelecimento do presidencialismo e com a ampliação dos poderes de Jango, a implementação das reformas de base tornava-se urgente. E a discussão sobre reforma agrária ganhou o centro do debate político. O início do ano de 1964 marcou o esgotamento das negociações entre João Goulart (lançado pelo Partido Trabalhista Nacional – PTN em coligação com outros, também pequenos) com o Partido Social Democrático (PSD) e as forças mais tradicionalistas, em relação à efetivação de

sua agenda de governo. Na sequência, há o golpe militar de 31 de março de 1964, que afastou João Goulart da presidência da República e impediu a concretização das reformas propostas.

Moacyr de Goés (1996) afirma que o golpe significava uma articulação política de profundas raízes, internas e externas, vinculadas a interesses econômicos e com respaldos de grupos sociais expressivos, como a grande mídia e a classe média. A reorganização política dos militares desenvolveu duros meios de repressão sobre as pessoas comprometidas com a proposta de mudança política que vinha sendo gestada no país na perspectiva das reformas de base. Os militares demonstravam preocupação em criar novos quadros e reorientar o controle do sistema educacional para os interesses de seu governo. Carlos Rodrigue Brandão afirma que “as ditaduras sempre souberam, lastimavelmente, as vezes melhor que algumas democracias, o valor do peso simbólico da educação. Afinal, os fuzis passam, os decretos se esquecem e as ideias ficam” (BRANDÃO, 1998, p.14 *in* BARREIRO, 2000).

Nesse sentido, foram assinados acordos durante o governo militar, acordos entre Ministério da Educação e Cultura - MEC e uma agência norte-americana de educação (USAID) para “re-organizar” o quadro educacional brasileiro. Estes pactos provocaram uma desnacionalização da educação brasileira, por utilizarem modelos educativos importados, não relacionados a realidade da população brasileira. As ações da agência americana se estendiam por todos os campos da educação brasileira: desde o ensino primário até o superior, no treinamento de professores e na produção e veiculação de livros didáticos. Dessa maneira, detinha todo o controle do processo educacional brasileiro (CUNHA e GÓES, 1996).

Desse modo, o Plano Nacional de Educação – PNE do governo de João Goulart, que iria implementar o sistema Paulo Freire nacionalmente, já em fase de efetivação foi “abortado” antes que pudesse realizar qualquer atividade. Na sequência dessa “reorganização educacional” a maior parte das experiências dos movimentos de educação e cultura popular foram desintegrados. Vários integrantes da campanha *De pé no chão também se aprende a ler* foram presos e a biblioteca do movimento que ficava em Natal foi incendiada. A sede da UNE também foi queimada e o movimento colocado na ilegalidade. O MCP foi desarticulado junto com outros movimentos de educação popular. Esse processo incluiu em muitos casos, a cassação, prisão⁷, exílio de lideranças dos movimentos, a exemplo do que vivenciou Paulo Freire⁸.

⁷Esse tema ainda não foi tratado com amplitude necessária no Brasil. Apenas em 2012 foi criada a “Comissão Nacional da Verdade” cujo objetivo era apurar as violações nos DH que aconteceram no Brasil entre 1946 e 1988. O relatório final foi entregue a Presidenta Dilma Rousseff, em 2014. A 3ª parte deste relatório, trata dos desaparecidos políticos.

⁸Paulo Freire esteve exilado do Brasil entre 1964 até 1980, quando foi decretada a lei de anistia. Ver mais em sobre suas atividades no exílio em:

http://www.projeto memoria.art.br/PauloFreire/biografia/05_biografia_exilio.html

Outras diversas medidas foram tomadas visando a repressão contra qualquer pessoa que fosse considerada suspeita de práticas ou mesmo ideias subversivas. No tocante à educação superior nos anos da ditadura, houve um processo de repressão e cassação de professores/as que afetaram profundamente a qualidade da educação brasileira. Reitores foram demitidos e em seu lugar foram nomeados interventores, a exemplo do ocorrido com Anísio Teixeira que ocupava a reitoria da Universidade de Brasília e foi deposto pelos militares. Foi um processo amplo, no qual funcionários/as e professores/as do MEC, das secretarias estaduais e municipais de educação também foram demitidos/as de seus cargos por suspeita de subversão. Alunos/as universitários/as foram expulsos das suas instituições de ensino (CUNHA e GOÉS, 1996).

Pensando o todo do sistema educacional brasileiro, a prática do regime militar no tocante a educação, privilegiou investimentos no setor privado, com recursos do Estado. Isso foi possível por meio da Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1961, que em seu texto final previa que o ensino no Brasil é um direito e que sua execução caberia tanto ao poder público quanto à iniciativa privada. Desse modo os militares não precisaram alterar a lei, apenas aplica-la em favor das escolas particulares, fortalecendo a “desobrigação do Estado para com a manutenção do ensino público” (CUNHA e GÓES, 1996, p.51). Os efeitos foram percebidos na sequência, a partir do aumento da quantidade de escolas e faculdade particulares no país.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 tenham aumentando o tempo médio de escolaridade, o censo da população brasileira demonstrava como o Brasil ainda tinha 39,7% da sua população analfabeta (MEC, 2003). Nesse sentido, o MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado em 1967 pelo governo militar e apresentado como a possibilidade de livrar o país do analfabetismo e, com isso, acabar com os males do povo. O “seu objetivo real era fazer uma ‘doce’ alfabetização” que aumentasse o número de eleitores e servisse à sustentação política do regime nos níveis estaduais e municipais. Embora tivesse bastantes recursos, o projeto fracassou na perspectiva de alcançar seus objetivos, primeiro porque o número de novos alfabetizados era ínfimo em relação aos custos e tempo de execução do projeto, além disso, havia grande evasão e métodos pedagógicos inadequados (CUNHA E GOÉS, 1996 p.59).

A retomada desses elementos históricos objetivou contextualizar em quais condições históricas, a educação popular foi gestada no Brasil na perspectiva da resistência. Esta é entendida como uma dimensão maior que sobreviver. Embora a sobrevivência faça parte do processo de resistir a condições de dominação (políticas, culturais, religiosas e etc.), a diferença

é dada pela intencionalidade existente e explicitada no ato de resistir (STRECK, 2006). Deste modo, evidenciamos a resistência como característica fundamental ao projeto de emancipação social. Na sequência, damos continuidade à discussão caracterizando a práxis da educação popular.

1.2 - A EDUCAÇÃO POPULAR

A história da educação popular na América Latina deve ser entendida em complementaridade a história dos movimentos sociais populares e, portanto, de suas modificações (GROPPO e COUTINHO, 2015). Além disso, Conceição Paludo informa que

os Campos Populares, constituíram-se como movimentos contra hegemônicos e orientaram-se por utopias de transformação social, às quais foram atribuídas as mais diversas denominações, dentre as quais se podem citar, a partir das leituras, como exemplos: projeto histórico; projeto libertador; novo contrato social; nova sociedade; sociedade justa, democrática, participativa e solidária; projeto alternativo de sociedade; sociedade sem oprimidos e sem opressores; sociedade socialista. A formação destes campos, assim como a formação do movimento de Educação Popular, a partir de meados de 1960, sofreu diversas influências, como a do Concílio Vaticano II; dos documentos de Medellín e da proposta da Teologia da Libertação; do ideário de Paulo Freire; das experiências da Revolução Cubana e da Nicaraguense; dos processos do Chile, do México e de outros em curso no Continente; da teoria do desenvolvimento e da teoria da dependência. Além destes, havia a Revolução Soviética e, posteriormente, a Chinesa e o pensamento marxista que animavam o fortalecimento da sociedade civil latino-americana e, no seu interior, um forte movimento, no sentido da construção da organização popular autônoma, com consciência de classe e imbuída do desejo de construção do “poder popular” (PALUDO, 2006 p.46).

A educação popular nasceu orientada à leitura da realidade social, objetivando tanto a ampliação da consciência de classe, como a construção de diálogos com o contexto no qual os sujeitos em formação estavam inseridos (BRANDÃO, 2006). Assim, quando nos referimos a Educação Popular (EP) no contexto brasileiro, estamos falando de uma diversidade de experiências, cujo ponto comum está no “compromisso ético-político com a transformação da sociedade, desde uma posição crítica, popular, política, social e comunitária” (GADOTTI, 2012, p. 2).

Na trajetória de configuração do campo da Educação Popular, a questão da necessidade da alfabetização, do domínio da palavra escrita foi um dinamismo importante. E foi nesse contexto que a *práxis* de Paulo Freire se sedimentou. Ele reorientou o sentido da alfabetização, vinculando-a ao processo de produção de sentido e caminhos libertários emancipadores. Fundamentamos nossa teórica nesta práxis educativa. Ressaltamos que não são todas as

experiências de Educação Popular que atravessam os estudos e as contribuições de Paulo Freire. Mas, o “trabalho [de Paulo Freire] sistematizou uma corrente pedagógica e um movimento educativo, com profundas raízes na América Latina” (TORRES, 2013, p.18), como ressaltou Alfonso Carillo Torres.

Paulo Freire construiu sua pedagogia educacional em torno da importância da Palavra. Ler não significa apenas decifrar símbolos, mas a leitura das palavras deve estabelecer ligação com o mundo vivido, com o significado, com a realidade concreta daquele sujeito que está em processo de aprendizado (porque como inacabado, o ser humano continuará aprendendo sempre) tanto na alfabetização como na pós-alfabetização. Para Paulo Freire, leitura de mundo e leitura da palavra estão *sempre* e dinamicamente entrelaçadas:

uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Leitura e realidade se prendem dinamicamente (Freire, 2011).

As palavras compunham a menor unidade do método, compreendidas como instrumento de leitura das letras e também de leitura do mundo. Para que essas palavras sirvam a estes dois tipos de leituras, devem ser escolhidas de acordo com seguintes critérios: “1) riqueza fonética da palavra geradora; 2) dificuldade fonética da língua; e 3) a densidade pragmática do sentido”. Eram selecionadas de 16 a 23 palavras geradoras a partir desses critérios e por meio delas procurava-se decodificar o modo de vida das pessoas e dos lugares (BRANDÃO, 1981, p.31).

Na continuidade do processo de alfabetização, as palavras geradoras eram instrumentos que conduziam debates para compreensão do mundo, realizados por meio dos círculos de cultura. Aqueles/as responsáveis por mediar o debate, organizam fichas-roteiros como subsídios para fomentar a discussão coletiva. Finalmente, chega-se a fase das leituras de fichas, há decomposição fonética dos vocabulários geradores e a criação de novas palavras (FREIRE, 1983). De acordo com autor, os círculos de cultura não tinham uma programação feita *a priori*. Embora alguns elementos fossem preparados com antecedência, a programação construída seguia pelo caminho a partir da dinâmica do grupo.

Portanto, “a conscientização não significa uma ato mecânico, instantâneo de tomada de consciência da realidade. Ela é um processo construído por momentos onde se caminha do nível espontâneo e ingênuo, que ocorre quando a pessoa se aproxima da realidade, para uma tomada de consciência” (GOHN, 2013, p.35). Para Maria da Glória Gohn, este processo implica ao mesmo tempo na leitura da realidade e no compromisso com a transformação dos sujeitos e do

meio social onde vivem. Uma educação que propõe um processo de conscientização crítica deve estar “grávida” de sentido e por isso mesmo deve necessariamente partir da realidade sociocultural dos sujeitos que dela participam.

Para Freire o ser humano está vocacionado a *ser mais* e faz isso através do processo de humanização. Disso decorre a necessidade de cada mulher e homem leiam as palavras e junto com elas realizarem a leitura do mundo. Esse processo não diz respeito apenas ao ato de aprender mecanicamente a decifrar letras, mas da capacidade criadora de dar sentido, ler para atuar sobre o mundo, transforma-lo. Essa união entre a leitura da palavra e da realidade resulta num processo de conscientização que não se limita ao processo cognitivo, mais se estendesse ao processo de atuação, ao reconhecimento e ao movimento de interferência no mundo pensado e vivido.

Freire nos lembra que o ser humano é o ser da intervenção no mundo e assim a inconclusão faz parte de sua experiência vital. Desse modo, os seres humanos nunca estarão prontos, são seres inacabados. O autor nos lembra ainda que é justamente a consciência de sua inconclusão que promove o movimento de busca, de aperfeiçoamento, de aprendizagem, de *ser mais*. E a consciência de saber inacabado, que alimenta o desejo de continuar aprendendo, de interferir no mundo e de transforma-lo, pois, “seria uma contradição se, inconcluso e consciente da inconclusão, o ser humano, histórico, não se tornasse um ser de busca” (FREIRE, 1997, p.120). Desse modo, a busca por educação parte da compreensão humana de seu inacabamento:

O João-de-Barro faz o mesmo ninho com a mesma perfeição sempre. Sua “engenhosidade” no fazer o ninho se acha na espécie e não no indivíduo João de Barro, este ou aquele, mais ou menos enamorado de sua parceira. Entre nós não. O ponto de decisão deslocou-se da espécie para os indivíduos e nos indivíduos estamos sendo o que herdamos genética e culturalmente. Tornamo-nos seres condicionados e não determinados, somos seres da decisão da ruptura. E a *responsabilidade* tornou-se uma exigência fundamental da liberdade. Se fossemos determinados, não importa por quê, pela raça, pela cultura, pela classe, pelo gênero, não tínhamos como falar em liberdade, decisão, ética, responsabilidade. Não seríamos educáveis, mas adestráveis. Somos ou nos tornamos educáveis porque ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra opressão e o arbítrio (FREIRE, 1997, p.121, grifo do autor).

Assim, diferentemente dos demais animais que também são inacabados, os seres humanos possuem consciência disso e buscam educar-se. Para realização deste processo faz-se necessário a compreensão de uma humanidade que se constitui social e historicamente. Maria da Glória Gohn (2013) enfatiza que o processo de conscientização é coletivo e não pode ocorrer no vazio, pois trata-se da interação entre os sujeitos com o mundo.

É a partir dessa compreensão de ser humano que podemos afirmar que a educação popular na perspectiva freiriana é um ato político. Ela também é marcada por uma opção política que pode ser traduzida como o comprometimento com os interesses de um determinado grupo social. Classe popular, classe trabalhadora, povo, oprimidos/as, são alguns conceitos que foram utilizados em diferentes momentos para designar o grupo dos “desprivilegiados/as” nas relações desiguais do modelo capitalista. Portanto, emancipação, liberdade e humanização também fazem parte dessa perspectiva da Educação Popular.

Na perspectiva freiriana, só é possível pensar que houve a educação dentro de uma relação ensino-aprendizado, por isso mais do que saber é preciso que se garanta o processo de ensinar e de aprender. Este, deve ser possibilitado através do diálogo, que não é entendido como estratégia ou metodologia, mas como resultado daquilo que deve ser mesmo o processo educativo.

Chega-se ao conceito de *práxis* educativa popular, ou seja, a ação de “ensinar-e-aprender” coletivamente com a finalidade de transformação libertadora de uma condição desumana. Ação e reflexão são componentes do que se chama *práxis* e, para Freire, tornam-se uma palavra única, pois evidenciam uma reciprocidade e complementaridade.

O sentido da *práxis* educativa popular está na intrínseca relação entre teoria e prática da educação, que se realiza a partir do diálogo entre os sujeitos envolvidos (GROPPO e COUTINHO, 2015 p.24).

Desse modo, o diálogo se contrapõe à experiência educativa do monólogo, onde apenas o/a educador/a detém o uso da palavra e aluno/a numa postura passiva apenas ouve. Isso configura uma educação “bancária”, cujo aluno/a torna-se depositário de conhecimento e não parte ativa desta construção. Com isso, afirmamos que não é possível construir autonomia sem que o sujeito participe do processo, dessa maneira a Educação Popular não é pensada *para* determinados sujeitos, mas é pensado *com* estes sujeitos. Sobre isso Paulo Freire (2014, p.77) diz que “não há outro caminho senão a prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabeleça uma relação dialógica permanente”.

Como formar para a autonomia em um modelo de educação, cuja lógica “bancária” prevalece? Uma possibilidade para responder esta questão está ligada à preocupação central da Educação Popular de fomentar a autonomia dos sujeitos. Esta não é um discurso que é aprendido e repetido, ela é uma prática que começa a ser construída num processo em que é possível falar, porque se tem o que dizer. Cada sujeito carrega consigo elementos para contribuir com sua própria formação e com a das demais pessoas envolvidas no processo. Desse modo, o sujeito é então compreendido como alguém que pensa e que tem seu próprio entendimento de

mundo, e não é, portanto, uma tabula rasa. Por isso, o processo educativo parte do conhecimento que o sujeito traz, para que seja ampliado, revisto e mesmo ressignificado.

Muitas vezes criticado como espontaneísta, Paulo Freire propôs que o planejamento e a organização dos conteúdos fossem realizados considerando que os sujeitos da formação já trazem alguns saberes para o processo educativo, que estão inseridos num contexto cultural (que expressam através dos gostos musicais, do modo de falar e compreender o mundo) e devem ser tratados como sujeitos do processo educativo. Assim partindo do local e do senso comum, objetiva-se alcançar outras esferas de conhecimento e espacialidade, ampliando a relação para outros espaços e com outros saberes.

Carlos Rodrigues Brandão (2006) ao discutir educação popular, a diferencia de outras formas de educação para adultos, afirmando que a experiência da educação popular surgiu com as classes populares por meio de um movimento político. Para ele, a educação popular está inserida na realidade, valorizando os sujeitos do processo formativo e a construção de saberes ligados aos interesses específicos. Se distinguindo de experiências compensatórias, como geralmente é formulada a educação de adultos.

Nesta perspectiva a Educação Popular vinha se consolidando como um instrumento de luta e ampliação da cidadania das camadas menos favorecidas, através da articulação entre a sociedade civil e governo estadual, com perspectiva de construção de políticas nacionais de educação, quando foi bruscamente interrompido com a imposição do regime militar (1964-1985). E embora as primeiras experiências de Educação Popular não tenham sido retomadas no formato que existiam antes da ditadura, o processo de redemocratização possibilitou que as práticas educativas presentes na sociedade civil organizada, ressurgissem nesse novo contexto.

Maria da Glória Gohn adiciona a discussão sobre educação as modificações típicas desse novo milênio, sinalizando como elas não são apenas locais, mas se realizam em âmbito global:

Há um novo cenário neste milênio: novos tipos de movimento, novas demandas, novas identidades, novos repertórios. Proliferam movimentos multi e pluriclassistas. Surgiram movimentos que ultrapassam as fronteiras das nações, são transnacionais [...] atuam em redes conectadas via meios tecnológicos da sociedade da informação. As novas tecnologias, uso da internet, e-mails, celulares e etc. são novidades que alteram as formas de associativismo existente (GOHN, 2013 p.43).

Os movimentos sociais - MS, que foram o *locus* inicial da educação popular, sofreram modificações profundas com a implementação das políticas neoliberais. Esse processo provocou reestruturações, redefinições, fomentou “Novos Movimentos sociais” e consolidou o

campo das ONGs. Possibilitando, inclusive, a atuação de práticas educativas opostas aos princípios da educação popular. Nesse sentido, Danilo R. Streck afirma que

Os lugares de fazer uma educação voltada para a transformação social não estavam mais tão claramente delimitados como nos tempos da Ditadura Militar, e as linhas da educação formal e não-formal tornaram-se mais permeáveis. Ou seja, a educação popular saiu de seu enclausuramento, e as atitudes de defesa e contestação deram lugar a uma busca para participar de forma propositiva da vida nacional. Ela não estava mais restrita a sindicatos, igrejas, entidades e grupos de caráter alternativo e popular, mas incorporou-se ao fluxo da política e da pedagogia (STRECK, 2006, p.274)

Dentro desse contexto Brandão considera que há algumas leituras possíveis para processo de redefinição da educação popular. O autor defende que EP deve ser entendida como “uma trajetória de ideias, de ideários e de projetos a respeito de um tipo de trabalho de educadores [as] que nos autoriza a pensar em uma tradição cultural própria na educação” (BRANDÃO, 2008, p.7). Esta reflexão compõe a discussão que está em curso sobre atualidade da educação popular.

Nesse momento de revisão da educação popular, Conceição Paludo (2006 p.42) afirma que os “educadores populares latino-americanos que estão imbuídos, com ganas mesmo, de compreender este novo momento da realidade do projeto da Modernidade e de ressignificar (refundamentar) a Educação Popular”. A discussão realizada pela autora compõe a coleção “Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas”, organizada por Pedro Pontual e Timothy Ireland. Dentro desse movimento de (re)avaliação da EP, destaca-se também o livro “Educação Popular – lugar de construção social coletiva”, organizada por Danilo R. Streck e Maria Teresa Esteban.

Ambas as coletâneas, enfatizam a importância da educação popular como processo criativo de construção de novos saberes e ressaltam a capacidade de organização, mobilização dos brasileiros/as para enfrentar e responder os desafios de sua realidade. Portanto, reconhecer que a práxis da EP sofreu modificações significa aceitar as implicações promovidas pela contemporaneidade e como estas implicam nas práticas da EP, pois todo processo educativo é social e historicamente situado.

As discussões acerca das metodologias, objetivos e conteúdo da EP tem alargado o campo teórico e prático da educação não formal, uma área de conhecimento que ainda está em construção (GOHN, 2006). Desse modo, embora o auge da educação popular tenha ocorrido na década de 1960, ela continua vigente, porém na atual conjuntura, ela perdeu sua centralidade nas práticas da sociedade civil organizadas, tornando mais difícil perceber seu alcance, pois está concorrendo com outras práticas educativas.

1.3 -A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) NO BRASIL

As discussões sobre a necessidade da garantia dos direitos humanos no contexto brasileiro se vinculam inicialmente à garantia dos direitos políticos e à efetividade da democracia⁹. No pós-ditadura militar nas décadas de 1980 e 1990, “no processo de reorganização da sociedade civil que se produziu o projeto de educar em direitos humanos” (VIOLA, 2010). Nesse contexto, a luta se concentra na busca em garantias legais e institucionais de proteção dos direitos fundamentais e de participação cidadã, posteriormente a discussão foi ampliada para outras temáticas, além daquelas da violação dos direitos.

Desde então, o esforço por garantir espaço positivado para realização de uma Educação em Direitos Humanos logrou uma serie de conquistas. Neste sentido Celma Tavares aponta que:

No Brasil, o campo normativo relacionado aos direitos humanos e a educação nesta área se incorporam nos seguintes documentos: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares da Educação (a partir de 1997), o Programa Nacional de Direitos Humanos (na sua primeira versão, em 1996 e segunda versão, em 2002) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (também com duas versões, 2003 e 2006). Estes documentos estabelecem as diretrizes e ações direcionadas à formação cidadã (2007 p.490).

Além desses, temos ainda o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014) e a resolução Nº 1, DE 30 de Maio de 2012 do Ministério da Educação– MEC que define as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que devem ser observadas por todo sistema de ensino e suas instituições. Todos esses documentos reforçam a necessidade da incorporação dos direitos humanos na discussão sobre educação, em diversos âmbitos, desde Educação formal à não formal. De modo que a Educação em Direitos Humanos (EDH) nasce dentro da discussão da efetividade dos Direitos Humanos, num contexto de luta pela democratização, de formação de cidadãos participantes (para isso emancipados e autônomos) e de uma sociedade mais justa.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (SDH, 2013) aponta que houve um amadurecimento democrático do Brasil, apesar do muito que ainda precisa ser realizado. O texto base do documento ressalta algumas conquistas nesse sentido e afirma a importância do fomento de uma educação que contribua para emancipação e para autonomia. O documento afirma ainda que a Educação é entendida como elemento essencial dos Direitos

⁹ Não iremos retomar a discussão sobre a origem dos Direitos Humanos, apenas enfatizar como eles estão sendo trabalhados no Brasil, principalmente em relação a Educação.

Humanos e que ela deve ser compreendida como um processo sistemático e multidimensional, que articule as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (SDH, 2013).

Enquanto essa discussão se realizava no âmbito do Estado, a sociedade civil se organizava também em diferentes frentes de atuação. Nesse processo, as atividades de promoção e educação em direitos humanos adquirem relevância, não somente frente as violações que ainda acontecem em contexto democrático¹⁰, mas visando fortalecer a educação em direitos humanos. Portanto, a necessidade dos direitos humanos se mantém atual e advém da situação brasileira marcada por desigualdade social e violência.

Reafirmamos e valorizamos todos esses avanços conquistados em relação a EDH, queremos somente ressaltar que aliada a positivação de normas e regulamentações é preciso manter e reafirmar o compromisso com a dignidade da pessoa humana, a partir dos elementos destacados por Viola:

Enquanto críticas ao modelo vigente destacam-se algumas questões urgentes como:

- 1) a educação não se restringe à transmissão de conteúdo;
- 2) o ato educativo não pode ficar restrito à formação do trabalhador e, portanto, não se limita ao disciplinamento de corpos e desejos;
- 3) as práticas pedagógicas não devem ser colocadas a serviço do preconceito e da exclusão social;
- 4) a cidadania é mais do que o direito de consumir as ofertas do mercado;
- 5) o método não pode ficar restrito à imposição da vontade de um sobre os demais (2010, p.10)

Essas dimensões visam constituir uma cultura de direitos humanos, com práticas e valores diferentes daqueles que regem a sociedade atual. Nessa perspectiva, atuam como “ferramenta” necessária a transformação social.

¹⁰ Episódios violência doméstica, feminicídio, homofobia, discriminação étnico racial são noticiados pela mídia diariamente. A série “Mapa da violência” publica a cada ano estudos sobre um tema. Já foram publicados estudo específicos sobre violência dos jovens, violência contra mulheres, população entre outros. Ver mais em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/>

Inicialmente, na década de 1980, a educação em direitos humanos centrava-se nas experiências promovidas por OSCs de diferentes naturezas e linhas da atuação. Nesse momento, as organizações atuavam numa perspectiva política mais definida, pela proximidade histórica com a experiência da educação popular. Desde então, a EDH passou “a englobar diferentes assuntos, desde a educação para o trânsito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas raciais, de meio-ambiente, etc. até temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta”. Essa diversidade expressa a riqueza que a constitui, mas também demonstra que ocorreu um processo de intensa fragmentação (CANDAU, 2007 p.403).

Atendendo a essa amplitude de assunto, a Educação em Direitos Humanos constitui-se um termo polissêmico. Contudo, dois principais enfoques são apresentados por Candau (2007), no quadro comparativo organizado a seguir:

| | Enfoque 1 | Enfoque 2 |
|---------------------------------------|---|--|
| Perspectiva | Ideologia neoliberal | Visão dialética e contra hegemônica |
| Compreensão de Diretos Humanos | São uma estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo. | São vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural. |
| Enfatiza | Os direitos individuais, as questões éticas e os direitos civis e políticos, estes, centrados na participação nas eleições. | A cidadania coletiva, que favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados |
| Temas trabalhados | Discriminação racial e de gênero, preconceito, violência, segurança, drogas, sexualidade, tolerância, infância e adolescência, meio ambiente. | Desemprego, violência estrutural, saúde, educação, distribuição da terra, concentração de renda, dívida externa e dívida social, pluralidade cultural, segurança social, ecologia |
| Compreensão de cidadania | Passa pela formação de sujeitos produtores e empreendedores, assim como consumidores | Acentua a importância dos direitos sociais e econômicos para a própria viabilização dos direitos civis e políticos |
| Visão pedagógica | Direitos Humanos no currículo escolar a partir de um enfoque construtivista e da perspectiva da transversalidade, privilegiando as dimensões psicoativa, interacionista e experiencial. | Admite a transversalidade mas privilegia a interdisciplinaridade e enfatiza “temas geradores”. Trabalha as dimensões sociocultural, afetiva, experiencial e estrutural do processo educativo na perspectiva da pedagogia crítica e assume, do ponto de vista psicopedagógico, um construtivismo sociocultural. |

Candau (2007) enfatiza que estes enfoques não existem em estado puro, sendo que em muitos casos há combinação dessas características. Portanto, faz necessário distinguir qual deles é predominante, quando observadas das atividades desenvolvidas pelas organizações da sociedade civil.

Na atualidade observa-se uma expansão das ações governamentais em relação a EDH. Isso pode ser observado, a partir da legislação anteriormente citada, com destaque para resolução de Maio de 2012, cujo objetivo reside em garantir que a discussão dos DH alcance todos os níveis da educação formal. O PNEDH traz em um dos seus eixos a educação não formal, nesse item discute o acúmulo do campo a partir da educação popular e dos espaços onde esta existe. Quanto as práticas, apenas sinaliza alguns princípios que devem ser considerados para trabalhar EDH.

Embora Candau (2007) afirme e reitere a importância da adequação metodológica condizente com os fundamentos da EDH, - principalmente em relação ao ambiente escolar –, percebemos que a ênfase tem se dado na garantia de conteúdo. Desse modo, ao

Dizer que uma área de relações sociais foi ou está sendo institucionalizada significa que ela está tendo os seus modos e limites de existência social fixados ao mesmo tempo em que se determinam também os modos e limites das ações sociais a ela vinculadas (BARREIRO, 2000, p. 110 *in* STRECK, 2006).

Ou seja, não estamos dizendo que não haja preocupações metodológicas sobre EDH, e sim a prioridade tem sido a garantia seus conteúdos. Ao contextualizar a gênese da EDH, Solon Viola reafirma a importância da construção de uma pedagogia:

Foram tempos difíceis, mas repletos de esperanças. Tempos de reconstrução da memória, nos quais se tornava urgente pensar em uma sociedade capaz de superar as tensões e as restrições às liberdades coletivas e individuais do período ditatorial e começar a construir uma vida coletiva livre de opressão e perseguições na qual pudesse alcançar uma dignidade para todos. Para tanto, tornava-se necessário criticar o modelo educacional e superar os limites de uma educação que reduzia a cidadania aos deveres e o conhecimento escolar ao utilitarismo da produção industrial e, ao mesmo tempo, projetar uma **pedagogia** capaz de construir uma cultura de direitos humanos (VIOLA, 2010, grifos nossos)

Assim, ressaltamos a importância da consolidação de uma pedagogia para EDH, com metodologia condizente aos objetivos desejados.

Sendo os direitos humanos uma elaboração da sociedade moderna, a discussão sobre igualdade está presente em seu cerne. Por isso, a declaração de direitos humanos é construída com caráter universal. Porém, essa construção é caracterizada por um paradoxo, pois de um

lado reside a exigência da garantia da dignidade humana como direito de toda e qualquer pessoa, independentemente de sua cor, sua nacionalidade ou sua religião. Sob outra perspectiva, existem limites nessa concepção de universalidade. Aura Helena Ramos (2011) e Boaventura de Souza Santos (1997) discutem os limites da perspectiva universalizante dos DH e demonstram como essa discussão que está longe de ser consensual.

Dentro da questão da universalidade dos direitos humanos, igualdade e diferença têm sido apresentadas como contraditórias. Mas Vera Candau (2007, p.400) afirma que “não se deve opor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim, à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo do ‘mesmo’, à ‘mesmice’”. Dessa maneira, a autora apresenta uma visão dialética entre diferença e igualdade, que pode ser viabilizada a partir de políticas de reconhecimento. O entrelaçamento dessas dimensões – diferença e igualdade - visa constituir uma cultura de direitos humanos, que se estenda a esfera da vida pública, com práticas e valores distintos daqueles que regem a sociedade atual.

Assim, objetiva-se garantir a efetividade da dignidade humana através do combate à desigualdade social, mas se mantém aberta a perspectiva do direito à diferença e o reconhecimento legítimo que ela existe e pode ser expressada. Dialogando com essa ideia, Maria da Glória Gohn afirma que:

A cultura vigente poderá tanto transformar como legitimar desigualdades. Práticas e instituições culturais podem garantir a dominação de um grupo sobre outro. São práticas cotidianas, que reiteram o estilo e o modo de vida das pessoas, dadas pela língua, linguagem, meio de comunicação, sistema educacional, meios de comunicação de massa, leis, organizações sociais e religiosas, etc. (GOHN, 2008, p.49)

Nesse sentido, as instâncias que estabelecem a pluralidade, a formulação de uma política cultural, só podem existir em contextos democráticos, para tanto conflituosos, pois

uma abordagem de Direitos Humanos orientada pela perspectiva *agonística* atém-se ao diálogo conflituoso. Um diálogo que não quer trazer o outro para uma posição supostamente universal, fixa e homogênea, mas investe em políticas culturais que favoreçam, ampliem os espaços de negociação da diferença e o reconhecimento do caráter sempre contingencial, precário e não literal dos sentidos que produz, em que o deslocamento não linear permite que seja indagada a objetividade sugerida pela racionalidade moderna.

Um diálogo que, ao não buscar a instituição de um único sentido, preserva a possibilidade do sentido ambivalente que cede espaço à diferença. Nesse campo, admite-se a provisoriedade do consenso e da própria hegemonia: consenso conflituoso e hegemonia contingente (RAMOS, 2011 p.194).

A perspectiva da diferença e a dimensão do reconhecimento têm perpassado com várias nuances, diferentes experiências na esfera da Educação em Direitos Humanos no Brasil. Às

demandas por garantias de direitos políticos agregou-se a uma série de questões relativas as diferentes gramáticas dos sujeitos, na perspectiva da luta pelo respeito à diversidade no geral, ou seja, da valorização cultural, contra discriminação sexual, étnica, de gênero, etc. Mas essa é uma tarefa que ainda está se consolidando e para garantir transformações sociais precisa se articular a dimensão da desigualdade social.

1.4 - AS APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

As pessoas, a cultura, o modo de produção de cada sociedade, seus valores e suas representações não mudam ao mesmo tempo. Em um mesmo contexto social há diferentes ideias coexistindo. Referente à educação, existem tanto correntes que postulam a manutenção da sociedade quanto àquelas que propõem sua mudança. A Educação Popular e a Educação em Direitos Humanos propõem a crítica e a mudança da sociedade e ambas se constituíram a partir de desafios que emergiram de um contexto social específico no Brasil. Nasceram da necessidade de uma alfabetização vinculada à leitura crítica de mundo, da luta contra regimes autoritários e a favor da consolidação de regimes democráticos e ainda pela demanda na resignificação das relações humanas no sentido do respeito ao outro.

Surgidas em contextos diferentes, essas duas perspectivas educacionais se aproximam na preocupação comum da construção de outros modelos de sociedade. Uma sociedade mais justa e igualitária é o horizonte partilhado por estas duas práticas que estamos discutindo. Destacamos as possibilidades de fertilização que existem entre a pedagogia construída no âmbito das experiências vinculadas à Educação popular e aquelas que se inscrevem na Educação em Direitos Humanos. Pois como ressalta Gadotti

A educação popular se constitui na contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Em suas origens está: o anarquismo do proletariado industrial do início do século passado; o socialismo auto gestor; o liberalismo radical europeu; os movimentos populares; as utopias de independência (nacional-desenvolvimentismo); as teorias da libertação e a pedagogia dialética [...] Trata-se de um paradigma teórico nascido no calor das lutas populares que passou por vários momentos epistemológicos e organizativos, visando não só à construção de saberes, mas também ao fortalecimento das organizações populares (GADOTTI, 2012, p.9-10)

Tanto a EP quanto a EDH estão dentro da discussão da transformação da sociedade através da contribuição que a educação pode oferecer para construir outros modelos de

sociedade e relações de alteridade que possibilitem ao Outro ter sua dignidade preservada. Sem considerar o horizonte da transformação social não há esforços realizados nesse sentido. Por isso, ambas as perspectivas educacionais observadas pretendem, que os sujeitos que dela participam não adquiram “apenas consciência”, mas que consigam efetivamente vivenciar um processo de conscientização, nos moldes descritos por Paulo Freire, de mudanças nos sujeitos e nos meios sociais. Assim, a tomada de consciência não é anterior a transformação social, mas são processos simultâneos.

Em Paulo Freire (2014 p.43) a preocupação de uma educação humanizadora se traduz através daquilo que ele chama de “luta incessante pela restauração da humanidade dos oprimidos”. Na Educação em Direitos Humanos, essa dimensão humanizadora é salientada pela ênfase na construção das relações de alteridade, tendo em vista que essa construção é desafiadora, porque pensar o Outro (e ainda o mundo a partir dele) significa avançar na centralidade que o indivíduo adquiriu nas relações modernas.

A consolidação de uma pedagogia que favoreça a EDH não deveria estar desvinculada dos acúmulos já produzidos na esfera da Educação Popular. Ao dirigirmos o olhar para a trajetória da luta pela Educação em Direitos Humanos no Brasil percebemos que ela se construiu, sobretudo no empenho para garantir um conjunto de conteúdos que configurasse um currículo mínimo a ser implementado na educação formal. Enquanto isso, no âmbito da sociedade civil houve uma proliferação de temáticas, que vem sendo tratadas como conteúdo da EDH.

Em nossa leitura, percebemos que a constituição do campo da Educação em Direitos Humanos no Brasil se fez, sobretudo no esforço de institucionalização de conteúdo e delimitação de temas. A preocupação estava na garantia à discussão do respeito à diversidade como elemento central na construção de uma cultura de direitos humanos e respeito às diferentes gramáticas do ser. As questões metodológicas se constituem através de orientações e não de uma pedagogia de EDH. Aqui reside uma diferenciação entre educação e pedagogia

Carlos Rodrigues Brandão (1993) diz que a educação não só ajuda a pensar perfis de homens/mulheres como possibilita criá-los. Ela contribui para construção da identidade dos sujeitos e dos papéis sociais que desempenharão como integrantes de seu grupo social. Observamos a educação agindo como uma fração da experiência endoculturativa¹¹. Esta ocorre sempre quando há relações entre pessoas com as intenções de ensinar-e-aprender, estando

¹¹ O termo remete ao conceito de Carlos Rodrigues Brandão: Endoculturação, resumidamente diz respeito ao processo de *transformação* da criança no adulto que assimila o conjunto de crenças e hábitos de sua sociedade (Brandão, 1993)

associada à adequação das novas gerações a seu grupo, a transmissão de habilidades, valores e culturas.

Na discussão promovida por Torres a pedagogia constitui-se como uma elaboração dos processos educacionais. Para isso, é preciso considerar o “*como* (metodologia), mas também pelo *porquê* (sentido) e o *para que* (intencionalidades), pelo *onde* (âmbitos), pelo com *quem* (sujeitos) e *pelo quê* (conteúdos) (TORRES, 2013, p.27). Desse modo, a discussão sobre a efetividade da EDH deve vir acompanhada do debate sobre uma pedagogia da Educação em Direitos Humanos. Embora esta seja uma preocupação expressa por diferentes atores vinculados ao campo da EDH (VIVALDO, 2009), ainda carecemos de consolida-la.

O campo da Educação em Direitos Humanos, que em nossa leitura, se faz mais forte no ambiente escolar, precisa ser fecundado pela *práxis* da Educação Popular de maneira mais profunda e abrangente de modo a alcançar também as OSCs. Não queremos dizer com essa reflexão que não haja esforços nesse sentido, nosso intuito é chamar a atenção para a necessidade de ampliarmos o diálogo com as experiências construídas no passado e com as que agora (re)nascem no seio de coletivos, de movimentos sociais, das ONGs e redes que se formam em favor de “outro mundo possível”.

Diferente dos animais que são determinados biologicamente para realizar determinadas funções, nós seres humanos somos condicionados, mas não determinados. Portanto somos seres de decisão e da ruptura. Paulo Freire reafirma “a capacidade de reinventar o mundo e não apenas repeti-lo ou reproduzi-lo” (FREIRE, 1997, p.121). Desse modo, é válido ressaltar que o futuro não está dado e nem está pronto. Essa incerteza pode ser criadora de outras relações entre as pessoas, de novos sentidos e significados e assim de novas formas de organização social.

A aliança entre os conteúdos da Educação em Direitos Humanos e a *práxis* da Educação Popular podem potencializar sobremaneira a efetividade da luta por um projeto de sociedade emancipatória. A partir desta compreensão a educação é uma opção política em favor da construção de outros modelos de sociedade. O processo de conscientização que está implicando nesta nova realidade possibilita indivíduos e grupos vislumbrarem um mundo com mais liberdade, justiça e igualdade. Esses sujeitos percebem, via o confronto entre o sonho e a realidade que vivem um cotidiano que é o oposto do que vislumbram (GOHN, 2013 p.37).

Utilizaremos o conceito de Educação Não Formal – ENF, cunhado por Gohn para abarcar certo conjunto de práticas educativas, voltadas a

a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para

a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (GOHN, 2006, p.28).

Neste campo, estão inseridas a Educação Popular e a Educação em Direitos humanos e a possibilidade de entrelaçamento destas na perspectiva da autonomia, emancipação dos sujeitos. Gohn afirma que o objetivo principal da educação não formal é voltado para a cidadania coletiva.

Os processos planejados são propostos a partir de sujeitos concretos, daqueles/as que irão participar da formação: jovens, mulheres, idosos, deficientes físicos. Assim, os caminhos, percursos, metas, objetivos estratégicos que são desenvolvidos nas formações são instrumentos que podem se alterar durante o processo. De modo resumido, os objetivos da Educação não formal são:

a) Educação para cidadania; b) Educação para justiça social; c) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.); d) Educação para liberdade; e) Educação para igualdade; f) Educação para democracia; g) Educação contra discriminação; h) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais (GOHN, 2006, p.32)

Sinalizamos existir uma diferenciação entre ENF e outras práticas educativas apresentadas como educação social. Estas realizam um trabalho orientado aos “excluídos” da sociedade, seus objetivos se resumem a inserção, principalmente via mercado de trabalho, sem que haja uma discussão de por que existe desigualdade social (Gohn, 2006). Sobre isso, Groppo e Coutinho (2013) salientam que a pedagogia social, além das situações de exclusão, tem sido utilizada para se referir a situações de risco ou a necessidade de cuidados com o grupo atendido. Esta compreensão de trabalho vem sendo apoiada e desenvolvida pelo mercado social, muitas vezes em parceria com Estado.

As práticas educativas desenvolvidas pela sociedade civil não podem ser analisadas fora de contexto, apenas pelo que anunciam fazer. É necessário voltar o olhar para relação estabelecida entre teoria e prática, em vistas do atendimento à juventude. Nesse intuito, discutiremos a seguir a construção do conceito de juventude e alguns aspectos que implicam sua compreensão.

CAPÍTULO 2 - JUVENTUDE(S): UMA COMPREENSÃO CONCEITUAL NA CONTEMPORANEIDADE

A juventude realiza um dupla conexão com o tempo: por um lado, é considerada uma condição provisória, destinada a desaparecer com o transcorrer do tempo; por outro, como já ressaltamos amplamente, os jovens são socialmente solicitados a construir formas positivas de relação entre seu próprio tempo de vida e o tempo social
LECARDI, 2005

A discussão acerca da temática juventude(s) vem crescendo no Brasil. Isto pode ser observado pela ampliação na área das políticas públicas específicas, inclusive com a elaboração de um Estatuto da Juventude que entrou em vigência em 2014. O trabalho acadêmico, a partir das publicações de artigos, dissertações e teses¹² também podem ser contabilizadas nesse sentido. Inclusive, em algumas universidades federais do Brasil, existem observatórios de Juventude, a exemplo da Universidade Federal de Goiás - UFG e a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Ainda, existe o interesse da indústria de consumo (marketing, mídia e lazer) com campanhas e produtos voltados exclusivamente para jovens. Documentos e pesquisa realizados por agências nacionais/mundiais como IPEA, UNESCO, CEPAL e o BID que além de patrocinar pesquisas, financiam ações voltadas anteder os/as jovens. E finalmente, destacamos o trabalho realizado pelas organizações da sociedade civil que também atendem o público jovem, através de oficinas, curso de capacitação, projetos sociais e etc. Toda esta variedade de atividades que contemplam juventude, expressa a relevância das juventudes para nossa sociedade.

Neste trabalho estamos discutimos Juventude a partir das transformações produzidas pela modernidade. Pois acreditamos que a discussão sobre juventude é análoga a discussão do conceito de direito, realizada por Richard Dagger (1995). Para ele, embora a *ideia* de direito já estivesse presente na história da humanidade desde idade antiga, o *conceito* tal como concebemos é uma construção analítica da modernidade. Portanto, o direito que conhecemos é moderno. Da mesma forma, falar em juventude na idade antiga seria antecipar um conceito que é concebido na emergência da sociedade moderna, embora sua *ideia* já existisse anteriormente.

¹² “O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira” Vol. I e Vol. II. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/EstadoArte-Vol-1-LivroVirtual_0.pdf

Partindo deste pressuposto, iremos apresentar a construção do conceito de juventude relacionado à modernidade. E assim, como as reconfigurações desta sociedade estão provocando a revisão da teoria e experiência de ser jovem. Na sequência, faremos uma associação entre trabalho, educação e autonomia na construção da identidade juvenil. Depois discutiremos as Políticas Públicas de Juventude (PPJs), através dos paradigmas que as orientam.

2.1- COMPREENSÃO DA JUVENTUDE A PARTIR DA PERSPECTIVA ANALÍTICA DA TRANSIÇÃO PARA VIDA ADULTA

Antes da configuração “dos tempos modernos”, na sociedade baseada em estamentos havia pouca ou nenhuma perspectiva de mobilidade social. Do mesmo modo, a diferenciação entre as passagens da vida dos indivíduos não eram categorizados. Os processos de desenvolvimento humano, o amadurecimento cognitivo e as mudanças corporais que vinham sendo observados desde idade antiga, começam a ser elaboradas de modo analítico pelas transformações produzidas na emergência da modernidade. Inaugura-se um período da diferenciação entre ser criança e ser adulto, estabelecendo diferentes categorias sociais: criança, jovens, adultos e idosos.

Em sua gênese, a compreensão de juventude apresentou-se acompanhada de vigilância e disciplina. A criação das escolas, por exemplo, demonstra como o controle do tempo e o efeito de condicionamento permitiu a intervenção sobre crianças e conseqüentemente adolescentes e jovens. Houve uma organização de grande parte da vida destes, pois foi criado um tempo e um lugar dedicado à educação a partir da seleção dos conteúdos considerados necessários a sua formação. Esta geralmente dura vários anos e carrega um aspecto técnico-preparatório.

Desse modo, a expansão da escola moderna tem sido destinada quase exclusivamente aos jovens. Para Lia Pappámikail (2010, p.397) o ambiente escolar configura-se “enquanto espaço de socialização, interação e aprendizagem de uso [...] que se criam as condições para a legitimação de um tempo específico no ciclo de vida, não produtivo (do ponto de vista do capital econômico), para a preparação da vida adulta¹³”.

Como formulação do século XIX, o conceito de juventude constitui-se marcado pelo pensamento científico moderno. A sociologia funcionalista e a pedagogia contribuíram para construção e legitimação do conceito, fazendo parecer que os diferentes estágios da vida de um

¹³ A citação da autora foi mantida na língua original, com as especificidades do português de Portugal.

indivíduo fossem naturais e objetivos, ao invés de construções socioculturais, como discorre Groppo:

A cronologização do curso da vida e a homogeneidade etária respondem as necessidades de uma civilização que constrói esferas sociais rígidas por critérios independentes de particularismo e parentescos, baseadas numa legitimidade própria e que evocam relações sociais universalistas – a civilização ‘ocidental’ moderna. A busca da coincidência entre o social e o ‘natural’ pode ser vista como uma resposta à necessidade das sociedades modernas de estabelecerem um critério geral, objetivo e científico para aplicação universalista do direito civil, criminal e eleitoral, para as ações do Estado ou de outras instâncias na criação do mundo escolar e das instituições disciplinares, para o estabelecimento de um mercado de trabalho fundado no indivíduo livre e não mais na contratação da família etc. tais ações fazem parte do processo de racionalização das esferas da vida social, no sentido dado por Weber, processos que erigem estruturas sociais regidas por orientações de valor universalista que, nas relações sociais não privadas, tendem a minimizar os particularismos, diferenciações, singularidades dos objetos, indivíduos e grupos submetidos à legitimidade de cada esfera de ação social [economia, política, direito, arte, religião etc.] (GROPPO, 2000, p.276).

Embora a sociedade moderna tenha sido concebida sob a premissa da igualdade formal, na realidade dos sujeitos há sistema de classes ou um corpo estratificado que cria e reproduz desigualdades sociais. Há também àquelas referentes a gênero, etnia, regionais, nacionais e etc., que não permitem que a juventude seja vivenciada do mesmo modo pelos sujeitos (GROPPO, 2000). Sobre essa discussão Foracchi (1972) afirma que existem jovens que usufruem posições privilegiadas de existência social e psicológica. Estas favorecem a construção de seus projetos de vida em relação aos jovens provenientes de camadas populares, onde são poucos os recursos que permitem eficiente ampliação dos horizontes da vida.

Na primeira metade do sec. XX os grupos juvenis eram considerados como espaço de socialização secundária. A visão hegemônica da juventude foi construída a partir da sociologia estrutural-funcionalista. Nessa concepção, todas as sociedades construíram seu modelo ideal de ser adulto, “este constitui o ponto máximo da sua humanização, a demonstração viva de sua riqueza e da variedade das suas potencialidades, a prova incontestável da justiça e da envergadura moral” (FORACCHI, p.19, 1972). Essa definição apresentou um ser humano pleno, autônomo e portador da capacidade de reproduzir seu modelo de sociedade.

A concepção de adulto da sociedade moderna advinda da sociologia funcionalista implicava principalmente em cinco dimensões: “terminar os estudos; viver do próprio trabalho; sair da casa dos pais e estabelecer-se numa moradia pela qual se torna responsável ou corresponsável; casar; ter filhos” (FREITAS, 2005 p. 7). Se a definição da categoria social juventude nem sempre existiu, ainda hoje, ela não é consenso entre seus estudiosos/as. Para compreensão de sua polissemia, muitos/as autores/as têm optado em utilizar a palavra no plural e referir as juventudes.

Diante do intenso processo de modificação experimentado na contemporaneidade, concordamos com Groppo (2015b), quando este afirma que a compreensão tradicional de juventude “implodiu”¹⁴. Assim enfatizamos a partir das análises da sociologia juventude¹⁵, as teorias pós-críticas. Estas relativizam, em alguns casos e noutros negam as teorias tradicionais quanto a transição para vida adulta, através da socialização secundária, entendida como sendo linear. Portanto, iremos discutir como atualmente essas transições assumem um caráter mais flexível e não mais definitivo.

Se a sociedade moderna possibilitou a configuração da juventude como categoria social, suas modificações conseqüentemente têm alterando a compreensão do conceito. Conforme nos apresentado por Groppo, a partir das considerações de Helena Abramo:

Resultados de pesquisa nacional sobre os jovens brasileiros, indica duas grandes transformações na vivência da juventude - na verdade, não exclusivas do Brasil. A primeira é oriunda da extensão, no tempo e no espaço, da juventude, a qual valoriza a juventude como algo importante em si mesma (e não apenas como preparação ao futuro). A segunda é oriunda das transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que geraram a outra modernidade, tais como nova revolução tecnológica, desemprego estrutural, globalização, crescente exclusão social e regressão de direitos sociais com reformas neoliberais. Elas acarretam dramáticas mudanças nos processos tradicionais de transição para a vida adulta. Em relação a trabalho, casamento, formação de residência própria e ter filhos, fica mais difícil realizar isto simultaneamente e a entrada na vida adulta vai ficando cada vez mais tardia. Tais “marcos” de entrada no mundo adulto ocorrem de modo não simultâneo e não linear, e nem sempre significam a saída da etapa juvenil (ABRAMO, 2005 *in* GROPPPO, 2015b, p.573).

O importante em compreender a juventude, como valor em si mesma, reside numa visualização dos/as jovens como sujeitos de direitos. Ou seja, passaram a serem considerados seus sonhos, desejos, medos e discute-se em quais condições eles/as tem se realizado a transição para vida adulta. Isso implica reconhecer o contexto social e a origem dos indivíduos. Diante das transformações citadas, o conceito de Juventude adquire na contemporaneidade outros significados. O tempo como característica da modernidade era expressão de um tempo máquina, produzido como se fosse uma coisa, por uma cronologização extremamente objetiva da vida.

Na contemporaneidade, o tempo passou a ser sentido de modo fragmentado, separado em “tempo interior” e “tempo exterior” que não coincidem. Essa desintegração entre aquilo que

¹⁴Isso equivale a dizer que não existe mais uma transição linear da juventude à idade adulta, mas que o contexto do sec. XXI apresenta diferentes possibilidades para que ela se realize.

¹⁵Não iremos retomar aqui a discussão da sociologia da juventude, já realizada com excelência por Luís Antônio Groppo. Ver mais em: “As teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis (GROPPPO, 2015a). E “Teorias pós-críticas da juventude: juvenalização, tribalismo e socialização ativa” (GROPPPO, 2015b).

acontece interiormente com os sujeitos e que acontece exteriormente nos processos sociais tornou-se uma experiência de descontinuidade comum da sociedade atual (MELUCCI, 1997 p.7). Biológica e culturalmente, a juventude estabelece uma íntima relação com o tempo na maneira como ele é vivenciado.

As alterações no modelo de vida, tem transformado o jovem em modelo cultural do presente e não mais promessa de futuro. Os/as jovens se constituem num mundo radicalmente novo, originário das transformações da sociedade contemporânea, que os afeta e compõem. Enquanto os adultos vivem sobre o impacto de uma sociedade que se decompõe (PERALVA, 1997). “Nesse sentido [a juventude], condensa as angústias, os medos assim como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura” (ABRAMO, 1997, p.28).

Além das reflexões teóricas, esse momento histórico caracterizado pela experiência direta das consequências da crise ambiental, ameaças econômicas, novas formas de desigualdade social, terrorismo e outras questões vivenciadas mundialmente. Tornam-se relacionais, as categorias: Futuro e Risco. Este último, embora tenha sido gerado pela ação humana não é governado por ela, o que resulta em desdobramentos no plano existencial dos indivíduos. “Se o futuro que a primeira modernidade observava era o *futuro aberto*, o futuro da modernidade contemporânea é o futuro *indeterminado e indeterminável*, governado pelo risco” (LECARDI, 2005, p.43 grifos da autora). Desse modo, para autora, a contemporaneidade confronta a ideia de controle estabelecida na modernidade, tanto no plano político como social.

Nessa nova maneira de experimentação do tempo, a fragmentação tornou menos previsível a biografia das pessoas. Os projetos de vida dos jovens passam a ser definidos com maior autonomia dos indivíduos:

A natureza precária da juventude coloca para a sociedade a questão do tempo. A juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica. As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade. Revela-se pelo modelo da condição juvenil um apelo mais geral: o direito de fazer retroceder o relógio da vida, tornando provisórias decisões profissionais e existenciais, para dispor de um tempo que não se pode medir somente em termos de objetivos instrumentais (MELUCCI, 1997, p.13)

Esse contexto, cujas informações estão disponíveis e os novos caminhos são abertos pela tecnologia, ao mesmo passo que gera desigualdades e sensação de incertezas, abrem ao mesmo tempo diversas possibilidades. Trajetórias de vida que permitem a construção de projetos de vida personalizados. A reflexão sobre a transição da juventude para vida adulta tem sido realizada partir destas condições ambivalentes. Nesse sentido, Lecardi discute que houve

uma alteração em termos gerais. Ela pontua que as instituições sociais (família, escola, igreja) continuam a existir, mas não detêm capacidade de definir o sentido da continuidade biográfica: “na sociedade do ‘risco mundial’, uma trajetória socialmente normalizada em direção à idade adulta deixou de existir. O ponto de chegada dessa trajetória, por sua vez, é incerto, bem como os itinerários para alcançá-lo”. Portanto, essa configuração atual exige dos/as jovens, autonomia e capacidade de fazer escolhas, de lidar com o novo, de construir e reconstruir suas narrativas (LECCARDI, 2005, p.49).

Estes sujeitos entram em contato com um “fundo de experiências sociais que, pela primeira vez na vida, são conscientemente recebidas”. Desse modo, emergem preocupação em relação ao futuro juntamente com questionamentos e dúvidas sobre o presente. Tornar-se adulto, não significa necessariamente a resolução destas questões, pois esta categoria também tornou-se precária (GROPPO, 2015^a. p.5). Ressaltamos da juventude, a ênfase das esperanças em relação ao futuro (individuais e coletivas), da construção das identidades dos sujeitos, da construção de um projeto de vida.

Os/as jovens da atualidade contam com uma gama de informações abundantes, configuram uma geração *online* cujas trocas de informações virtuais acontecem quase ou simultaneamente aos fatos ocorridos, isso é inédito. Desse modo, enraízam suas identidades no presente e este assume um caráter inesgotável e ilimitado (MELUCCI, 1997). Inclusive a separação entre real x virtual tem sido questionada. Desse prisma, a juventude é vivenciada como se estivesse “descolada” da história da humanidade e dos limites do tempo: só existe o agora. No contexto de descontinuidade temporal, a juventude pode deixar de ser “material” e passar a ser um símbolo, pois a passagem para fase adulta pode ser adiada e até negada quando descolada de tempo e/ou do recorte etário. Groppo (2015b) denominou “juvenilização” o processo que a juventude deixa de ser uma categoria social que existe enquanto dimensão social e representação social, e passa a ser um valor da sociedade contemporânea.

Para entendermos a juventude operando como valor, é necessário recorrer aos conceitos de Margulis e Urresti da relação entre a *moratória vital*, que refere-se a maior vitalidade dos jovens em relação ao adultos, sua energia e o fato de terem uma maior expectativa de vida e a *moratória social*, é um tempo apartado das relações dos adultos, dedicado ao estudo, ao lazer onde existem maior possibilidades de experimentação social. Os autores, discutem que

não necessariamente as duas moratórias estão acopladas, ainda que esta seja uma tendência ou um desejo. A moratória vital, presente em jovens de todas as camadas sociais, no caso das camadas populares pode não vir acompanhada do reconhecimento da moratória social: seriam estes os “jovens não juvenis”. A manutenção da condição da moratória social, acompanhada de signos que ostentam uma suposta juventude,

pode acontecer com pessoas que já estão com baixa moratória vital: seriam os “não jovens juvenis” (MARGULIS e URRESTI, 1996 *in* GROPPPO, 2015b p.18).

Eles estão discutindo a desigualdade como é vivenciada a juventude entre os/as jovens a partir da disponibilidade de condições econômicas e culturais necessárias para vivenciar a “moratória social”, embora todos eles/elas disponham de “moratória vital”. Em relação aos adultos, ocorre outro processo. Melucci (1997 p.8) afirma que existem “pessoas que não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade”. Ou seja, neste caso a juventude é um *valor* que pode ser adquirido através do comportamento, mas também de produtos, intervenções estéticas e etc.

Desta maneira, reconhecemos que a discussão sobre a transição para vida adulta considera a individualização e as mudanças da sociedade moderna, com implicações diretas sobre a experiência dos indivíduos (jovens e adultos), mas que isso não significa desconsiderar os condicionamentos econômicos e políticos da experiência destes. Sobre isso, Streck discute que tanto a globalização como a utilização de novas tecnologias digitais, alteraram a percepção do espaço e desconstruíram, de certa forma, a noção de território. Porém isso não equivale dizer que “as pessoas vivam suspensas no ar” (STRECK, 2013, p.357). As relações sociais continuam existindo num determinado espaço.

De acordo com Pappámikail (2010 p.397) “é um processo lento, como são por definição os processos de mudança social, aquele que dá origem à constituição da juventude como grupo social abrangente e (quase) universal nas sociedades ocidentais contemporâneas”. Portanto, nossa pretensão não objetivou esgotar a discussão referente à juventude, mas apresenta-la e demonstrar que tendo sua origem em contexto social específico, o conceito sofre modificações com as transformações sociais.

2.2- A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS/AS JOVENS

Uma característica da modernidade é a rapidez com que se processam as mudanças. Peralva e Sposito (1997, p.3) ressaltam a maneira como se tornam obsoletas categorias utilizadas até agora para pensar o mundo: “o trabalho, a escola, os valores, a política, constituem elementos centrais dessas transformações, que afetam os jovens, mais do que outras categorias da população, simplesmente porque se trata de uma história que está nascendo com eles”. Assim, modernidade e juventude são categorias de análise intrínsecas, isso é um aspecto constatado também por Melucci (1997), Groppo (2000) e Abramo (1997). E as mudanças em

relação ao tempo e a transitoriedade, destacam-se a partir da discussão de Groppo (2015a) e Lecardi (2005).

As teorias e sistematizações sobre a compreensão da juventude como categoria social, gestadas refletindo as modificações da sociedade, estabelecem relação no modo como os sujeitos: os/as jovens são tratados. Ou seja, é um caminho de mão dupla que implica em refletir teoria e prática com momentos de encontro e de dissonância entre essas dimensões. Desse modo voltamos nosso olhar as especificidades dos jovens brasileiros em relação as demandas educacionais e sua relação com obtenção de trabalho. Essa discussão se estende as ações das OSCs. Finalmente, discutimos a relação entre autonomia e educação.

A escola configurou-se como um território legítimo para a convivência juvenil. Sua obrigatoriedade precede o ingresso no mercado de trabalho, de acordo com a legislação brasileira. Esta também descreve em que condições os/as jovens podem trabalhar formalmente. Deste modo, Pappámikail (2010 p.397) analisa que foram os “fenómenos como a democratização do acesso ao ensino, bem como o prolongamento da sua obrigatoriedade e aumento da participação até aos níveis actuais, a também contribuir para um maior relevo social da juventude (enquanto condição duplamente etária e cultural)” Esta análise refere-se a realidade de Portugal, mas também está adequada a questão dos jovens brasileiros.

A conquista do direito a educação pública é importante, haja vista que a educação escolar outrora não foi considerada direito de todos e nem era provida pelo Estado brasileiro. Ainda nessas condições, a frequência e permanência na escola se relacionam com a constituição e com a passagem para vida adulta. Esse processo se mantém, apesar de estar modificado. Na pesquisa “O perfil da juventude brasileira”¹⁶, o questionamento sobre a ‘importância da Escola’ revelou que 76% dos/as jovens consideram que ela é “importante para seu futuro profissional e 74% para entender a realidade” (ABRAMO e BRANCO, 2005 p.391). Portanto, podemos afirmar que a educação tem expressiva importância para os/as jovens.

Nesse caso, a discussão limita-se a educação escolar, pois embora a pesquisa tenha citado a participação dos/as jovens em vários espaços e organizações da sociedade civil, não destacou o caráter educativo dessas atividades. E não foram construídas, portanto, informações sobre estas outras possibilidades educativas, além da dimensão caracterizada pela participação nesses espaços.

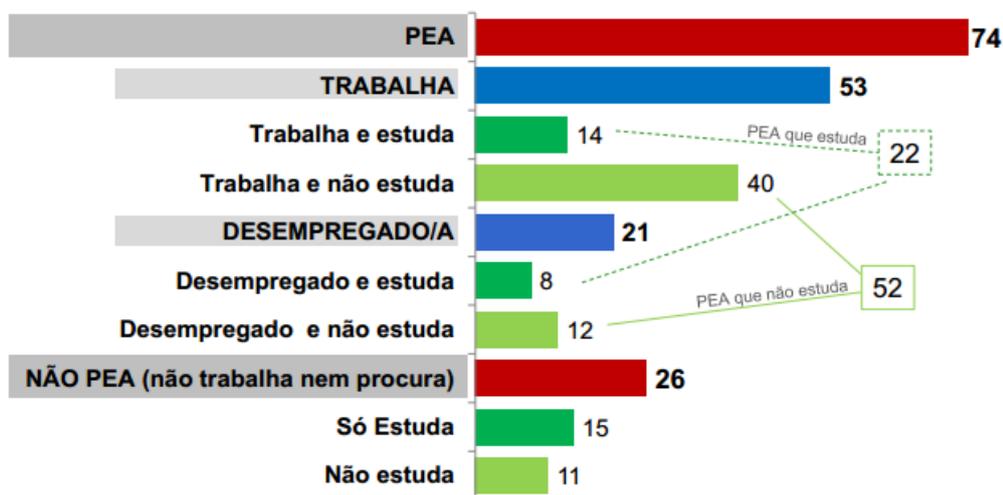
Educação e trabalho se entrelaçam à discussão da juventude, para sua compreensão analítica ou para entendimento da transição para vida adulta. Segundo Flávio Sofiati estes são

¹⁶ Gráfico 40, anexos do livro “Retratos da Juventude Brasileira”, Fundação Perseu Abramo, 2004.

os “assuntos que mais interessam aos jovens nos dias atuais. A pesquisa da Fundação Perseu Abramo aponta que respectivamente 38% e 37% dos jovens entrevistados têm preocupação com essas duas questões [educação e trabalho]”. Após identificado o elevado grau de importância conferido a educação escolar, o autor discute a relação escola-trabalho. Ele afirma que duas coisas podem ser observadas nos/as jovens dos anos 2000: a centralidade do trabalho e a constatação que a escola pública brasileira ainda está construída sobre a premissa do acesso ao trabalho (SOFIATI, 2008, p.5).

A pesquisa acima, Retratos da Juventude Brasileira, da fundação Perseu Abramo é referência nos estudos sobre os/as jovens brasileiros/as. Por isso, dez anos depois a Secretária Nacional de Juventude – SNJ realizou uma investigação com as mesmas características daquela realizada em 2003. A Agenda Juventude brasileira – 2013 e apresenta informações além do perfil econômico, a opinião dos/as jovens sobre vários temas. Quando perguntados/as sobre “quais são os problemas que mais lhe preocupam atualmente?”, os quatro primeiros itens apontados espontaneamente foram respectivamente: 24% segurança-violência, 19% emprego-profissão, 9% educação e 7% saúde. Ou seja, trabalho e educação continuam sendo temas relevantes para juventude brasileira uma década após a primeira constatação.

Na imagem a seguir, visualizamos a quantidade de jovens que trabalham e/ou estudam:



(SNJ, 2013, p.12)

Em relação a juventude empobrecida, haja visto que 40% da População Economicamente Ativa - PEA jovens “trabalha e não estuda”. O trabalho é uma necessidade mas nem sempre uma possibilidade, como podemos observar na imagem que indica que 20% da PEA da juventude brasileira está desempregada. Sobre isso, Sílvio Marcus de Souza Correa

(2008, p.13) afirma que “os jovens são frequentemente subempregados, trabalham ilegalmente e em condições precárias ou de risco. Isso significa que o problema para os jovens não é somente o acesso ao emprego, mas também as condições de emprego”. Deste modo, um dos principais fatores da evasão escolar dos jovens reside no fato da escola ter se constituído como um local privilegiado para qualificar o acesso ao mundo do trabalho, porém, muitas vezes ela não consegue cumprir esse objetivo (SOFIATI, 2008).

O modelo educacional de escola pública e laica promovida pelo estado brasileiro começou a ser desenvolvido a partir da década de 1930¹⁷. O processo de expansão foi gradual, e nas últimas décadas um largo crescimento, mas o sistema educacional público ainda não alcançou a totalidade dos/as brasileiros/as, persistindo situações de analfabetismo no Brasil. Sobre o processo de consolidação da educação formal, Sposito afirma que é um equívoco falar em “perda de qualidade” ao se referir à educação pública, pois isso seria supor um antecedente de alta qualidade cuja abrangência contemplaria toda população, incluindo os/as pobres. Quando de fato, este grupo não detinha acesso à escola, portanto não há parâmetros para tal comparação. Para os novos usuários, trata-se de uma expansão importante. Desse modo, somente aquela classe que já havia ingressado na educação escolar antes de sua expansão, pode descrever essa “perda de qualidade”. A autora complementa a reflexão, afirmando que a discussão sobre a qualidade de ensino não é estritamente técnica ou pedagógica, mas envolve dimensões políticas que afetam diferentemente as classes sociais e implica na maneira como elas acessam aos direitos sociais (SPOSITO, 2008, p.85).

Como estas questões extrapolam o limite da discussão proposta aqui, queremos enfatizar apenas que vem crescendo a exigência de mais escolarização e qualificação técnica para os/as jovens e como estas se relacionam com a demanda por obtenção de trabalho, por isso a escola pública continua se expandindo. Inclusive, esta demanda ultrapassou os muros da escola e tem afetado outras práticas educativas, como nos informa Ivania Maria Pítton:

[...] por um lado as pessoas passaram a procurar uma formação constante, em busca de ser empregável (usando um termo fetiche para o mercado de trabalho), por outro lado, aumenta no cenário da educação não formal, exatamente algo que além e buscar formação constante, busca, de certa forma, combater e questionar os mecanismos do capital e a organização social vigente, são os processos não-formais voltados a questões da cultura, da política, das organizações comunitárias e voltados a construção da democracia participativa (PITON, 2007 p.3)

¹⁷Palma Filho (2010, p.86), destaca ainda em relação a “Educação na 2ª República (1930-1937) os principais acontecimentos no campo educacional ou com repercussão no setor educacional foram: a) Criação do ministério da educação e Saúde Pública; b) reforma do ensino Secundário e do ensino Superior (1931); c) manifesto dos Pioneiros pela educação nova (1932); d) Constituição federal de 1934; e) Projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil.

As alterações advindas da contemporaneidade, alterando e flexibilizando a organização do modo de produção, tem exigido novas competências e habilidades que a escola sozinha não tem sido capaz de responder. Isto porque toda sorte de assuntos que impactam o contexto atual foram incorporados ao currículo escolar. A discussão sobre cidadania, meio ambiente, sexualidade, direitos humanos e etc. foram acrescentadas ao trabalho pedagógico escolar sem correspondente investimento (de recursos humanos e materiais) para que pudessem ser trabalhados efetivamente. Soma-se a isso, a implementação de políticas neoliberais no Brasil da década de 1990, que reduziram a atuação do Estado nas áreas sociais, como saúde e educação.

Justamente esse período, das décadas de 1980 e 1990 no Brasil, é marcado pela reorganização política no país, inclusive no âmbito da sociedade civil. Nesse novo cenário, destaca-se a realização de projetos sociais¹⁸. Eles são construídos para promover a inclusão social de indivíduos/grupos, geralmente preenchendo lacunas deixadas pela ausência de atuação do Estado. Ou muitas vezes, as organizações da sociedade civil realizam ações de competência do governo. As OSCs atuam com diversas temáticas e perspectivas, trabalham com meninos de rua, educação ambiental, atividade de educação no trânsito, prevenção de DST/AIDS etc. Temas relacionado a cidadania e identidades específicas também são desenvolvidos por essas instituições. Desenvolvem ações educativas que atendem a um público diverso, incluindo jovens.

Helena Abramo, ressalta que trabalho realizado pelas organizações da sociedade civil destinada aos jovens, existem a mais tempo e em número maior do que as ações governamentais. Porém,

A maior parte desses projetos destina-se a prestar atendimento para adolescentes em situação de “desvantagem social” (adolescentes carentes é o termo mais usado, visando adolescentes de família com baixa renda ou de “comunidades pobres”) ou de “risco”, termo muito empregado para designar adolescentes que vivem fora das unidades familiares (os “meninos de rua”), adolescentes submetidos à exploração sexual, ou aqueles envolvidos com o consumo ou o tráfico de drogas, em atos de delinquência etc. (ABRAMO, 1997, p.26).

De acordo com a autora, esses projetos concentram-se em promover a integração social, naquela perspectiva da sociologia funcionalista e faz isso através de programas de ressocialização ou capacitação profissional, de modo que poucas destas ações estão baseadas numa perspectiva da educação não formal ou no paradigma de sujeitos de direitos. São ações

¹⁸ Por Projeto social entendemos uma iniciativa de alteração ou contribuição com a sociedade. Eles são propostos geralmente por coletivos: OSCs e instituições filantrópicas a partir dos objetivos definidos pelas mesmas para essa interferência.

que ainda apresentam traços de tutela. Observa “uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos, mesmo quando é essa a intenção, salvo raras exceções”. Isso implica, numa postura de que os/as jovens são apenas parte do problema social, não sendo considerados capazes de assumir posição numa relação dialógica: formular questões significantes, propor, contribuir para resolução dos problemas sociais (ABRAMO, 1997, p.28)

Dialogando com autora, Marília Sposito (1997) discute o empobrecimento da dimensão da cidadania, quando as ações são realizadas nessa perspectiva, pois o termo foi consolidado numa relação que implica conquista e acesso a direitos sociais, “se essa dimensão pode ser esvaziada e permanecer privilegiada a dimensão do ensino das regras da convivência, do respeito, pode ser descaracterizada a própria ideia da cidadania enquanto direito”. A discussão referente ao conceito foi realizada anteriormente, aqui destacamos que tipo de cidadania que se almeja alcançar através dos projetos sociais propostos desconsiderando os sujeitos.

Muitos projetos sociais se assentam sobre uma compreensão negativa de vulnerabilidade social, a ideia de fragilidade, quando esta significa a ausência de ativos (materiais e imateriais) que possam acrescentar à qualidade de vida das pessoas. É uma compreensão maior que pobreza, embora esta esteja incluída no conceito, não se resume a isso. Este conceito que configura um das áreas de atuação das organizações da sociedade civil, mas que deve ser trabalhado com cuidado para não estabelecer uma relação direta com violência ou com ausência de autonomia da população em situação de vulnerabilidade social.

Buscando entender como deve ser realizado o trabalho com jovens em situação de vulnerabilidade social, sem desqualificá-los ou estigmatizá-los, encontramos na discussão “vulnerabilidade social positiva” uma resposta. Isso significa compreender que “mesmo que haja um consenso de que esses jovens se encontram em situações socialmente negativas, é importante reconhecermos a força criativa e as potencialidades presentes na vida cotidiana deles [...] Nesse caso, deve-se identificar o potencial inovador dos jovens, a possibilidade do positivo” (CASTRO E ABRAMOVAY, 2004 p.3 *in* MALVASI, 2008). Esse olhar se entrelaça com a discussão da juventude cidadã.

Lia Pappámikail discute “os algures na relação complexa entre os processos de *construção da autonomia, conquista de liberdade e aquisição de independência*, agregados numa tríade de processos inter-relacionados, que parece ser mais adequado para desenvolver as noções de individuação e emancipação” da sociedade contemporânea. A autora descreve como anteriormente, nas compreensões o processo de emancipação da juventude, acreditava ser necessário adquirir independência financeira para que depois os indivíduos tivessem autonomia. Estes processos que são relacionais vinham sendo analisado como sequenciais

(PAPPAMIKAIL, 2010, p.405, grifos da autora). A autora realiza uma segunda diferenciação entre “*ser* autónomo e *ter* autonomia”, discutindo a categoria liberdade com base na obra de Singly (2000)

A autonomia pode ser entendida como uma competência (ou conjunto de competências) do sujeito, ou seja, uma condição eminentemente subjectiva e interior, ao passo que a liberdade situa-se no espaço que vai do indivíduo e suas motivações ao exterior e aos potenciais constrangimentos à acção. Uma liberdade, que no caso dos jovens a viver em contexto familiar, é frequentemente territorializada, o que torna mais adequado o uso da ideia de *liberdades* - atribuídas pelos pais na gestão da vida privada por oposição da vida escolar, para referir apenas um exemplo (SINGLY, 2000 *in* PAPPAMIKAIL, 2010, p.405, grifos da autora)

Assim, na experiência atual de juventude, independência financeira e autonomia se dissociaram. E esta última é reivindicada cada vez mais cedo, inclusive por jovens em situação de vulnerabilidade social. Mesmo que os/as jovens ainda dependam materialmente de seus responsáveis, essa dependência não tem limitado suas escolhas, formas de agir e/ou processo de construção de sua autonomia como ocorreu anteriormente. Contudo, a ausência de recursos materiais podem interferir na concretização da autonomia ou do reconhecimento público que ela existe nos/as jovens. Desse modo, a autonomia tem sido mobilizada como constituinte das identidades juvenis na atualidade (PAPPAMIKAIL, 2010).

2.3 -AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL

A expressão numérica da população jovem no Brasil têm obrigado o Estado a olhar para especificidades dessa população. Em 2010, havia 51,3 milhões de jovens, correspondentes a 26,1% do total da população brasileira (CENSO, 2010). Embora a idade não seja um referencial teórico capaz de esgotar satisfatoriamente a compreensão de juventude, pois a mesma tem duração diferente de acordo com as condições sociais dos sujeitos e envolve as demais questões discutidas anteriormente, ela pode ser um ponto de partida para análises mais profundas.

A idade é utilizada como referencial demográfico como nos aponta Oscar Dávila León (2005) ao afirmar que a juventude

não é um “dom” que se perde com o tempo, e sim uma condição social com qualidades específicas que se manifesta de diferentes maneiras segundo as características históricas sociais de cada indivíduo [...] Um jovem de uma zona rural não tem a mesma significação etária que um jovem da cidade, como tampouco os de setores marginalizados e as classes de altos ingressos econômicos. Por esta razão, não se pode estabelecer um critério de idade universal que seja válido para todos os sectores e

todas as épocas: a idade se transforma somente em um referente demográfico (2005 p.13)

Quando discutimos políticas públicas direcionadas a qualquer segmento, o recorte etário é um referente significativo. Desde a criação do Estatuto da Juventude, a partir da Lei nº 12.852 de 2013, são considerados jovens as pessoas entre 15 e 29 anos de idade¹⁹. Essa mesma classificação foi adotada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) para análise socioeconômica da realidade juvenil (SNJ, 2014).

Mundialmente, a discussão de juventude vinha sendo realizada pelas Organizações das Nações Unidas – ONU desde 1965 quando seus Estados-membros assinaram a “Declaração sobre o Fomento entre a Juventude dos Ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos”. Em 1985 foi decretado o ano da juventude. Em 1992 foi realizada a VI Conferência Ibero-Americana de Ministros de Juventude que fomentou a criação da Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ).

O reconhecimento das demandas sociais da juventude equivale a compreensão de que ela se tornou um ator social relevante e portanto, que suas demandas carecem atenção. Ao mesmo tempo, refletem sua importância socioeconômica e seu peso demográfico. A temática juventude ganhou corpo no Brasil, permeando o campo das políticas públicas. A mudança significativa nesse cenário aconteceu a partir dos anos 1990 quando tornou-se uma preocupação social os problemas vivenciados por este segmento²⁰ (FREITAS, 2005).

De acordo com Helena Wendel Abramo (2005) existiram diferentes orientações na construção de políticas de juventude no Brasil. Destas, 4 (quatro) principais paradigmas de juventude tem alicerçado a construção de PPJ no país. Apresentados de forma sintética são eles:

- I. A juventude como período preparatório:** Em voga desde década de 1950 na América Latina, continua existindo no Brasil. Este paradigma traz como centralidade a preparação para o mundo adulto com políticas voltadas para isso, deste modo é dada ênfase no período de transição entre a infância e a vida adulta. Destaque ao papel da *educação* nesse processo, tanto a formal quanto a pedagogia social, através de

¹⁹ Para categoria Juventude, o recorte etário adotado no Brasil segue a seguinte subdivisão etária: jovem-adolescente, entre 15 e 17 anos; jovem-jovem, entre 18 e 24 anos; jovem-adulto, entre 25 e 29 anos. [...] essa mesma classificação foi adotada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) para análise socioeconômica da realidade juvenil (SNJ, 2013).

²⁰ Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 3,7 milhões de jovens estavam sem trabalho em 2001, representando 47% do total de desempregados do país. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2001 (PNAD 2001, do IBGE), a taxa de desemprego aberto para os jovens estava em torno de 18%, quando a média brasileira era de 9,4% (HELENA e BRANCO, 2005)

programas dirigidos ao uso do tempo livre dos/as jovens, esporte e lazer e qualquer sorte de ações que garanta formação “saudável” dos sujeitos. Além de desconsiderar os/as jovens como sujeitos do presente, pois o foco está naquilo que precisam aprender para serem adultos no futuro, esse paradigma desconsidera que a desigualdade como é vivenciada a juventude. Isso gera situações de exclusão pois nem todos/as os/as jovens têm a possibilidade de viver esse período de ‘moratória’, ou seja de estarem dedicados à preparação para vida adulta.

- II. A juventude como etapa problemática:** Aqui o foco está nos comportamentos de risco ou transgressão e os/as jovens são entendidos/as como problema social a ser tratado. Aparecem a partir dos problemas que ameaçam a ordem social ou por causa do déficit de seu desenvolvimento. Portanto, essa perspectiva gerou políticas de caráter compensatório voltadas para grupos vulnerabilizados ou de risco. Esse paradigma fomentou ações tanto por parte do Estado quanto por parte da sociedade civil, predominou principalmente nas décadas de 1980 e 1990.
- III. Jovem como ator estratégico do desenvolvimento:** Apresenta a juventude como protagonista do desenvolvimento local. Nesse paradigma o destaque é dado a formação dos/as jovens para que sejam capazes de enfrentar os problemas sociais que os/as atingem e outras questões sociais, como aqueles referentes aos idosos, desemprego e etc. Ainda atualizar o país para os novos padrões de desenvolvimento mundial. Embora demonstre um avanço em relação ao paradigma anterior, pois reconhece o/a jovem como sujeito, poucas vezes incluí a juventude na discussão daquilo que se espera dela. Há uma excessiva carga depositada sobre eles/as sem que sejam consideradas suas necessidades, eles/as são responsabilizados/as por promover grandes mudanças sociais.
- IV. A juventude cidadã como sujeito de direitos:** Este é o paradigma mais recente, começou a ser utilizado na década de 1990. Ele considera os/as jovens como sujeitos de direitos, ou seja, deixam de ser definidos por suas potencialidades ou incompletudes e a juventude passa a ser compreendida como uma etapa singular do desenvolvimento pessoal e social. Essa mudança promove uma superação da visão negativa dos/as jovens fomentando políticas centradas na perspectiva da cidadania, abrindo possibilidade para formação integral. Este paradigma, ainda está em processo de consolidação nas práticas destinadas à juventude.

Os conceitos de cidadania e democracia são parte relevante do trabalho dos direitos humanos e se relacionam com o paradigma de sujeito de direitos:

Pela ótica das demandas juvenis, a referência aos direitos humanos – com suas variadas apropriações – funciona como: I) um instrumento para enfrentar as atuais formas de preconceito, discriminação e violências que atingem os jovens; II) um expediente agregador da diversidade de demandas juvenis; III) um *locus de aggiornamento* das diferentes gerações de direitos – civis, sociais, políticos e difusos. (NOVAES, 2009 *in* CASTRO, 2009, p.20).

Embora tenham surgido em contextos diferentes, estes paradigmas coexistem na sociedade brasileira e são utilizados por atores de diversas orientações políticas e em distintas situações. Por isso, as PPJ foram planejadas por muito tempo focando os/as jovens como problema social e não sujeitos de direitos (ABRAMO, 2005). O problema geral dos paradigmas I, II e III é construir visões reduzidas dos/as jovens, limitando à aquilo que podem ser ou enfatizar aquilo que não são. Sem considerá-los, portanto, como sujeitos de direitos e do presente. Desse modo, há um histórico de políticas voltadas à juventude construídas de forma fragmentada, paradoxais, e muitas vezes, limitadas em relação ao significado de ser jovem no Brasil. Desconsiderando, portanto o contexto social em que vivenciam a juventude e realizam a transição para vida adulta.

Ocorre ainda, que os paradigmas de juventude também compõem o imaginário social sobre os/as jovens, sendo operacionalizado em outros ambientes além dos governamentais. Constituem as relações familiares e nas demais instituições que compõem a vida dos jovens, como igreja, espaços de lazer, OSCs e etc. São vinculados pela mídia e muitas vezes são reproduzidos pelos próprios jovens. E embora a discussão analítica mais recente, tenha se encaminhado para o entendimento de jovem como sujeito de direito, a prática com os sujeitos ainda se mostra insatisfatória nesse sentido.

Sposito e Carrano (2007) afirmam que as ações que existiam destinadas a juventude, entre a década de 1980 e 1990, não configuram nenhum tipo de Política Nacional, pois não estavam articuladas e não havia diagnósticos específicos sobre a condição dos/as jovens no Brasil. Este quadro se alterou quando as ações começaram a ser desenhadas como política com abrangência nacional e de modo intersetorial. A construção de uma política nacional de juventude PNJ no Brasil tem pouco mais de 15 anos. As primeiras ações nesse sentido foram realizadas pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Seu sucessor, o presidente Luís Inácio da Silva (2003-2011) deu continuidade a PNJ intensificando e ampliando as ações voltadas atender as especificidades da população jovem brasileira.

Flávio Sofiati faz uma excelente análise da implementação da PNJ no Brasil²¹. Sem pretender refazer a discussão apresentada pelo autor, apresentamos o que ele discutiu sobre os avanços e os limites na tentativa de consolidação desta política:

[...] não houve muita mudança na implementação das políticas públicas de juventude nos últimos 16 anos, apesar da evidente tentativa de melhoria proporcionada pela Era Lula. Entretanto, a baixa integração das ações e sobreposições de projetos e programas dificultavam o avanço. A contradição entre a abrangência, faixa etária e aplicação dos benefícios também continuou presente em virtude de falta de planejamento, de análise adequada da realidade da juventude em vista da realização eficiente das políticas de juventude (SOFIATI, 2013, p.146).

Ele conclui essa análise afirmando que:

Para que o plano nacional de juventude, que continua em vigor no Governo Dilma, transforme-se em uma iniciativa capaz de gerar Políticas Públicas de Juventude nos moldes definidos neste texto – como projeto articulado e interconectado, no qual o Estado, por meio de determinada temática, produza políticas de emancipação do indivíduo na construção da cidadania – é fundamental que haja cobrança mais radical e organizada da sociedade civil também.

Complementarmente, faz-se necessário a ampliação do processo de formação de gestores de políticas públicas com capacidade de articular ações em cenários de exclusão e dificuldades sociais. Para que a juventude seja atendida em suas necessidades básicas, torna-se fundamental a qualificação do Estado em busca da implementação de iniciativas eficientes de combate à desigualdade, pois entende-se que a melhor integração da juventude na sociedade é ‘peça-chave’ para melhor desenvolvimento do país (SOFIATI, 2013, p.148).

De modo geral, observamos a existência de esforços na tentativa de mudar as condições da vida dos jovens brasileiros, mas os resultados ainda são tímidos nesse sentido. Uma mudança já vem sendo percebida, reside em ações para o fortalecimento do paradigma da juventude como sujeito de direito, visando superar a visão negativa e estereotipada dos/as jovens.

²¹ Sobre isso ver discussão realizada com excelência por Flávio Sofiati, “Juventude e Políticas Públicas: O governo de FHC e Lula” (2013)

CAPÍTULO 3 - O CONJUNTO DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL DE GOIÂNIA E ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS VOLTADAS A(S) JUVENTUDE(S)

*A ideia de que só a mudança das estruturas pode produzir transformações,
sem envolver os nossos modos de construir;
individual e coletivamente, a mesma experiência humana,
Pertence as ilusões do passado.
Alberto Melucci*

Neste capítulo apresentamos as reflexões sobre o trabalho de campo que realizamos. Para isso, iniciamos discutindo os conceitos que são fundamentais para entender o conjunto das Organizações da Sociedade Civil, e na sequência, caracterizamos essas OSCs. Apresentando os aspectos gerais que configuram estas instituições e os aspectos específicos das organizações de Goiânia. Os dados quantitativos serão valorizados pelo reconhecimento de sua importância, pois se mostram fundamentais para dimensionar esse grupo e assim, permitir aprofundar as compreensões qualitativas.

Realizamos uma caracterização do trabalho realizado pelas OSCs e análise das práticas educativas destas organizações. Depois de apresentadas e caracterizadas, iniciamos a reflexão sobre as configurações dos Projetos Sócio Políticos e Culturais dessas instituições.

3.1 - SOCIEDADE CIVIL, TERCEIRO SETOR E ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL

Dos conceitos discutidos a seguir o conceito sociedade civil é o mais amplo e ele pode ser utilizado em diferentes sentidos. De modo geral, a compreensão clássica da expressão remete a uma contraposição à abrangência do Estado. Anna Cynthia Oliveira e Sérgio Haddad (2001), Evelina Dagnino (2004), Maria Felix Melo (2014) e Maria da Glória Gohn (2008), são autores/as que além de discutir o conceito clássico de sociedade civil, teceram reflexões deste em relação a realidade brasileira. Iremos situar a discussão sobre sociedade civil relacionada ao cenário do Brasil durante o regime militar e no processo de redemocratização.

Na atualidade, sociedade civil é entendida como outra esfera de organização política, que pode se relacionar ou não com Estado. A partir da década de 1970 o termo foi utilizado no Brasil, principalmente como oposição aos governos militares, nesse sentido traduzia o anseio

da construção de um Estado de Direito. O motivo em estabelecer esta separação/oposição ao Estado se justificava na busca de construir autonomia que possibilitasse evitar “alianças espúrias”, ou seja, garantir que as práticas autoritárias estatais dos governos militares não fossem reproduzidas no âmbito da sociedade civil após o término da ditadura (GOHN, 2008 p.71). Assim, o conceito adquiriu um caráter Político não só no Brasil, como nos demais países da América Latina que também passaram pelo processo de resistência as ditaduras militares.

Em relação as mudanças na ordem mundial pós 1989, Marina Félix Melo destaca uma compreensão de sociedade civil que possibilita compreender como as Organizações Não Governamentais - ONGs se articulam para além do Mercado e do Estado. Na análise da autora “a sociedade civil [é vista] como uma esfera de interação social entre o público e o privado, ligada ao âmbito da família (esfera íntima), à vida associativa, aos movimentos sociais etc.” (MELO, 2014, p.51).

No Brasil já haviam, desde o período de ditadura militar, diversos movimentos sociais que se organizam principalmente relacionados a defesa dos direitos civis. Havia também outros que demandavam acesso à terra e lidavam com questões trabalhistas. Todos estes movimentos sociais passaram a disputar espaço com os grupos que estavam se articulando na sociedade civil, apresentando demandas ao governo e trabalhando junto à população.

Estes grupos eram centros de formação e de educação popular que existiam para atender determinados setores da população (jovens, mulheres etc.) ou as organizações de assessoria a determinado movimento social. Eles viriam a constituir o conjunto da Organizações Não Governamentais, as ONGs²², mas a princípio se definiam apenas a partir das função que realizavam. Desse modo, na fase inicial das ONGs, as discussões não estavam centradas no caráter institucional dessas organizações, mas no trabalho que realizavam.

Embora, atividades fora do âmbito do Estado²³ fossem realizadas no Brasil há algumas décadas, observa-se que somente a partir dos

anos 70 e 80 houve no Brasil uma efervescente criação de instituições privadas, sem fins lucrativos, frequentemente ligadas à Igreja Católica e suas pastorais sociais, com

²² O termo ONG foi utilizado pela primeira vez em 1945, pelas Organizações das Nações Unidas – ONU, para nomear as instituições não governamentais que atuavam em diferentes atividades no âmbito da sociedade civil. No Brasil, ganha destaque após a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, conhecida como Rio-92.

²³ Embora a filantropia via ações, principalmente da igreja católica, venham sendo realizadas no Brasil há muito tempo, Landim nos informa que nas primeiras décadas do século XX, começam a multiplicar associações voluntárias e autônomas de tipo mutualistas, profissionais e sindicais no cenário brasileiro. Durante a Era Vargas, há um fortalecimento de sindicatos, organizações previdenciárias e de mais um conjunto de organizações sem fins lucrativos, numa relação simbiótica de igrejas (católicas, evangélicas e espíritas) com Estado - nas áreas da saúde, educação, assistência, lazer. Deste contexto, data a primeira legislação brasileira referente a esse tipo de organizações (LANDIM, 2003).

atuação na assessoria e apoio aos movimentos sociais (associações de moradores, de produtores rurais, de jovens, sindicais etc.).

A conjuntura estava marcada pela luta contra a ditadura militar, pela Teoria da Dependência - que dominava a economia política desde a década de 60, e pela Teologia da Libertação que cresceu a partir do Concílio Ecumênico Vaticano II, também nos anos 60. Partia-se, portanto, de uma leitura política da realidade de exclusão social do país e da falta de liberdades democráticas, como resultante de uma equação de poder, onde determinadas alianças utilizavam o estado, tanto para reproduzir sua dominação, como para impor a coerção sobre os dominados (RAVILOLO, 2003 *In* FIEGE, 2003 p.15)

Esse processo foi potencializado pelos investimentos de diversos governos da Europa e agências financiadoras internacionais de caráter religioso que objetivavam fortalecer a democracia. Destinavam recursos para América Latina, incluindo Brasil num contexto marcado por ditaduras militares. Estes financiamentos visavam potencializar a articulação da sociedade civil e fortalecer o exercício da cidadania (PAIVA, 2003), pois este é fundamental para esse propósito.

Evelina Dagnino (2004) chama de *nova cidadania* ou *cidadania ampliada*, a maneira como o conceito foi elaborado pelos movimentos sociais que se organizavam em torno de demandas urbanas de moradia, infraestrutura, educação, transporte e etc. No processo de (re) democratização, o conceito de cidadania já se inspirava na luta em defesa dos direitos humanos, buscando efetivar um projeto de sociedade democrática, garantindo a efetivação do Estado de Direito.

Maria da Glória Gohn (2008) nos lembra que ser cidadão no Brasil, na Argentina ou na Europa, são situações diferentes em relação a direitos e deveres. O conceito é carregado de uma ideia eminentemente política, portanto, ligada as decisões realizadas por meio de um ordenamento jurídico-político e não está ligada a valores universais. O Estado, através de sua constituição define quem é ou não cidadão, a partir de variáveis como idade, condição de sanidade mental, entre outros critérios.

Ressaltamos a discussão realizada por Gohn, sobre as questões relacionadas a cidadania que acontecem a partir do final século XX²⁴. Nesse contexto histórico, emergem outras concepções de cidadania, elaboradas a partir das mudanças sociais, ampliando o conceito de indivíduos para grupos:

Quer seja por motivos socioeconômicos (situação de pobreza, desemprego ou não garantia de acesso ao trabalho e seu usufruto), quer seja por razões identitárias/culturais (raça, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc.), a cidadania coletiva une coletivos sociais da sociedade civil, pressiona o Estado pela regulamentação, implementação e vigilância de direitos de inúmeras ordens. Os

²⁴ Ela remota o conceito de cidadania e a modificação de seu sentido e significado ao longo do tempo, desde antiguidade. Ver em Gohn (2008) p.18-30

movimentos sociais, populares e não populares, rurais e urbanos, são os sujeitos históricos que construíram e expressam a cidadania coletiva (GOHN, 2008, p.26)

Essa perspectiva requer sujeitos sociais que participem ativamente do processo democrático. Desse modo, o conceito de cidadania adquire um sentido político específico. No caso brasileiro, refere-se à participação de grupos marginalizados, identicamente a construção de relações democráticas e novas formas de sociabilidade (pessoal e coletiva). Existe ainda, uma demanda em aprender a conviver com esses “cidadãos emergentes que se recusam a permanecer nos lugares definidos social e culturalmente para eles”. Isso é uma mudança ao mesmo tempo política e cultural (DAGNINO, 2004 p.105).

O campo dos direitos culturais abrange quase tudo que refere-se a experiência da diferença. Compreende as questões sobre as dimensões dos seres humanos (gênero, etnia, religião etc.), as manifestações artísticas (culturais, folclóricas, esportistas e etc.), modo e estilo da vida cotidiana (comer, vestir, cuidar do corpo, etc.), formas de agir e pensar, hábitos, comportamentos, o respeito, a natureza, entre outras coisas. “Para dizer o óbvio supõe o exercício pleno da cidadania [...] supõe também a coexistência com respeito a diferença, às múltiplas identidades culturais” (GOHN, 2008, p.43).

A autora relata ainda, que participar do processo de organização da sociedade civil, era entendido como “um ato de desobediência civil” (GOHN, 2008 p.72). Nesse mesma perspectiva, Hans-Jurgen Fiege (2003) destaca a gênese das ONGs ainda no período da ditadura militar, como um espaço do exercício político apesar desse regime. Desse modo, a constituição do campo de atuação destas organizações, carregava uma perspectiva de esperança em relação ao contexto em que surgiu. Destacava-se o aspecto da transformação social e aglutinamento de diversos temas efervescentes na sociedade brasileira, desde anos finais da ditadura e depois no processo de redemocratização.

A organização de pessoas em coletivos e movimentos de defesa dos direitos humanos, a preocupação com meio ambiente e a experiência da educação popular, fortaleciam a perspectiva de uma democracia participativa. “E ao contrário dos programas estaduais ‘de cima’, as ONGs defendem um desenvolvimento ‘de baixo’, ligado às ideias da participação cidadã, da democracia e responsabilidade social” (FIEGE, 2003, p.11). Nesse sentido, nos referimos a Democracia cuja participação das pessoas não se resume ao processo eleitoral.

De acordo com Leilah Landim, a identidade das ONGs foi produzida por saberes produzidos pelas próprias instituições, por meio das pessoas que as constituíam. Estas organizações sentiram necessidade de separar de outras áreas de atuação, demarcando seu

espaço, como aquele que ao mesmo tempo está fora do âmbito do mercado e também do Estado. Essa delimitação resultou no que conhecemos atualmente como organizações não governamentais ou sem fins lucrativos.

Ao refazer o percurso da construção das identidades das ONGs no Brasil, Leilah Landim destaca que na

invenção de um “setor sem fins lucrativos” estão em jogo questões como a da “construção de sociedades civis”, ou a de “combate à exclusão dos pobres”, ou de “alívio da miséria”, ou de “substituição de agências governamentais na prestação de serviços sociais”, ou de “pressão quanto à formulação de políticas públicas”. Ou ainda essas organizações são vistas como *locus* de valores geralmente ligados ao ideário liberal como “pluralismo”, “participação”, “altruísmo”, ou mesmo a valores inspirados pela religião como a “caridade” e o “amor ao próximo” (LANDIM, 1993, p.178).

Essas características colocam o trabalho das ONGs em concorrência com os trabalhos de cunho assistencialista ou filantrópico desenvolvidos com valores e princípios diferentes daquelas primeiras (LANDIM, 1993) que também compõe o conjunto das organizações da sociedade civil. Deste modo, é compreensível que existam dificuldades em diferenciar essa gama de trabalhos, pois o conjunto de atuação das organizações da sociedade civil é vasto, plural e marcado por ambiguidades.

Ainda nesse sentido, Fiege (2003, p.16) crítica a maneira como diferentes trabalhos realizados por organizações da sociedade civil tem sido considerado ONGs, quando muitas vezes deveriam ser denominadas de “OQUANG - organização quase não governamental ou projetos de um dono só “ING - indivíduo não-governamental”. Isso acontece, porque o “ser não governamental” tornou-se um lugar onde qualquer tipo de trabalho pode ser realizado. Assim, há uma proliferação de ações que procuram atender interesses políticos ou de mercado, desvinculando essas organizações da missão que lhes originou (RAVILOLO, 2003, p.14).

Dessa forma, Flávio Paiva ressalta que

a diferença entre as ONGs, no sentido político da expressão, e as demais associações sem fins lucrativos, mesmo que consideradas oficialmente de utilidade pública, **está no efeito da sua ação** e não na verborragia das respectivas missões e objetivos. Não é difícil observar se tais ações são transformadoras e direcionadas para o longo prazo ou se concorrem como paliativo para acalmar os pobres, conformá-los e fazê-los compreender as razões divinas, comerciais e naturais das desigualdades. No Brasil, as ONGs desempenham um papel fundamental na melhoria do padrão político da sociedade civil, por atuarem diretamente na reforma da base do alicerce cultural que suporta as instituições ainda duramente vulneráveis ao poder do estado patriarca e do mercado padrasto, tradicionalmente coniventes entre si (PAIVA, 2003, p.68 grifos nossos).

Portanto, nessa seara de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, é o *resultado* do trabalho que permite diferenciar uma ONG desses outros tipos de OSCs. Mas está

distinção é difícil de ser realizada, porque os resultados do trabalho realizado exigem ferramentas adequadas para serem visualizados. Como toda ação fora do Estado pode ser considerada não-governamental o termo sofreu desgaste. E o nome que antes foi utilizado para diferenciar o serviço político realizado por instituições que tinham por objetivo a crítica e/ou a mudança da sociedade e atuação contra um Estado autoritário, esvaziou-se de sentido original e adquiriu um caráter negativo vinculado a corrupção e relações duvidosas com o governo²⁵.

O processo de redemocratização brasileiro ocorreu sob a ótica de dois distintos projetos políticos: o primeiro seria aquele do alargamento da democracia, expresso na criação de espaços públicos e na crescente participação da sociedade civil organizada, nos processos de discussão e de tomada de decisão. Este processo é resultante da luta contra o regime militar e tem ampla contribuição dos movimentos sociais e posteriormente das ONGs. O segundo projeto, por outro lado, trata das estratégias de ajuste da implementação do Estado Neoliberal, com privatização de empresas nacionais e a diminuição de investimento em áreas sociais. Isso procurava inserir o Brasil na nova ordem mundial, estabelecida pela hegemonia dos Estados Unidos sobre o restante do planeta, após término da guerra fria (DAGNINO, 2004).

Na conformação do conjunto de OSCs, a implementação de políticas neoliberais estabeleceu um Estado mínimo que se isenta do seu papel de garantidor de direitos, diminuindo suas responsabilidades e transferindo parcela destas obrigações para organizações da sociedade civil. O papel desempenhado pelas OSCs foi salientando por Dagnino seguinte maneira:

O predomínio maciço das ONGs, expressa, por um lado, a difusão de um paradigma global que mantém estreitos vínculos com o modelo neoliberal, na medida em que responde às exigências dos ajustes estruturais por ele determinados. Por outro lado, com o crescente abandono de vínculos orgânicos com os movimentos sociais que as caracterizava em períodos anteriores, a autonomização política das ONGs cria uma situação peculiar onde essas organizações são responsáveis perante as agências internacionais que as financiam e o Estado que as contrata como prestadoras de serviços, mas não perante a sociedade civil, da qual se intitulam representantes, nem tampouco perante os setores sociais de cujos interesses são portadoras, ou perante qualquer outra instância de caráter propriamente público. Por mais bem-intencionadas que sejam, sua atuação traduz fundamentalmente os desejos de suas equipes diretivas (DAGNINO, 2004, pág. 101).

Maria da Glória Gohn, discute a consolidação da “cidadania de mercado” onde

²⁵Entre os anos de 2007 a 2010, houve no Brasil a instalação uma CPI das ONGs para investigar denúncias de corrupção por parte dessas instituições. Ao final foi produzido um relatório sobre o trabalho realizado, ele está disponível em:

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/194594/CPIongs.pdf?sequence=6>

Depois dessa CPI a discussão sobre a relação Estado e o financiamento de organizações da sociedade civil foi ampliada. Para isso realizou-se a organização de uma agenda para tratar destas questões e construir um marco legal para regularizar as condições dessa relação.

o neoliberalismo tem ressignificado a cidadania e criado um novo tipo: a cidadania voltada para o mercado de trabalho ou adquirida via mercado. Trata-se de um processo de desvirtuamento no qual o cidadão transforma-se em cliente consumidor de bens e serviços, e não mais detentor de direitos, direitos esses que deveriam ser alcançados pelo acesso aos serviços públicos estatais. Exemplos de tais serviços, tratados como lógica mercadológica, são educação e saúde. Os ‘clientes’ são tratados como objetos das ações e não como sujeitos (GOHN, 2008, p.28)

Dessa proliferação de instituições na sociedade civil, emerge a formulação da terminologia Terceiro Setor. Concordamos com Marina Felix Melo (2014) quando ela afirma que o termo se configura como um objeto difícil, embora ele não seja mais desconhecido. Ele se apresenta como um grande “guarda-chuva” que abrigada toda sorte de entidade. As OSCs (Organizações da Sociedade Civil), as OBCs (Organizações de Base Comunitária), os MS, (Movimentos Sociais), Institutos e as ONGs (Organizações Não Governamentais) são reunidas sob a premissa de que tem como objetivo comum trabalharem para fins públicos sem visar lucro. Por isso, ainda que não seja consenso, a terminologia expressa um trabalho reconhecido e identificado no imaginário social brasileiro.

A complexidade contida na terminologia terceiro setor reside em diluir “a ideia de conflito ou contradição e inclina-se a esvaziar as dinâmicas politizadas que marcam, pela força das circunstâncias, a tradição associativista das últimas décadas (e talvez da história) do Brasil” (LANDIM, 2003, p.109). Tendo, portanto, uma vocação a homogeneidade das ações dessas organizações, reunindo aquelas que têm caráter político com outras que estão sob orientação mercadológica ou religiosa.

Mesmo em condições contraditórias, a expressão serve como referência do trabalho realizado pelos diferentes tipos de organizações que atuam nessa faixa fora do Estado e do Mercado. Sendo, portanto, representativo de uma fração da sociedade civil. Melo afirma que “terceiro setor e sociedade civil não são sinônimos, mas acrescentamos que a primeira está contida na segunda” (MELO, 2014, p.53). Entendendo que há diversas atividades realizadas na sociedade civil, optamos em utilizar o termo Organizações da Sociedade Civil - OSCs, ao invés de terceiro setor para fazer referência específica ao trabalho dessas instituições.

As OSCs comportam as associações e fundações sem fins lucrativos e podem receber designações de acordo com o trabalho que realizam. Podem ser certificadas como organizações de *Utilidade Pública* ou *OSCIP*²⁶. Como *Entidade Beneficente de Assistência Social*

²⁶ Os títulos de Utilidade Pública Municipal (UPM), Utilidade Pública Estadual (UPE) e Utilidade Pública Federal (UPF) e OSCIP (Organização Da Sociedade Civil De Interesse Público) são requeridos junto ao Ministério da Justiça ou seu correspondente local. Ver mais em <http://www.justica.gov.br/noticias/nova-lei-universaliza-e-desburocratiza-acesso-a-beneficios-de-organizacoes-da-sociedade-civil>

(CEBAS)²⁷, ou qualificadas como Organização Social – OS de acordo com a Lei 9.637, de 15 de maio de 1998²⁸. Para adquirir tais certificados, as organizações precisam preencher alguns de requisitos legais e estas titulações e qualificações, além de qualificarem o tipo de trabalho que as OSCs realizam, garante a isenção de alguns impostos.

Embora tenha sido incorporada ao vocabulário e dicionários brasileiros, a palavra ONG não existe em termos de legislação. Haddad e Oliveira (2001, p.75), se referem as “ONGs brasileiras como classe especial de OSCs”. Nesse sentido, o termo ONG também é um tipo de qualificação não-oficial e de caráter político-identitário que algumas instituições sem fins lucrativos utilizam para se diferenciar das demais OSCs, a exemplo da caracterização realizada anteriormente por Paiva (2003).

A classificação das organizações sem fins lucrativos de fim público é clássica em países de tradição anglo-saxônica, mas permanece como desafio na América Latina (Oliveira e Haddad, 2001). Existe um movimento de convergência entre a sociedade civil e diferentes níveis do governo para regulamentação do trabalho realizado por essas organizações. A construção do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil - MROSC é apresentada como um esforço de sintetizar algumas demandas das OSCs, facilitar a parceria com governo (nos três níveis) e dar transparência ao uso dos recursos públicos, nacionais e internacionais utilizados por essas instituições. Além disso, ele propõe alinhar as diferentes leis que existem e regulam o funcionamento das OSCs²⁹.

A construção do MROSC se iniciou num contexto pós denúncias de corrupção por parte de algumas instituições formam o conjunto das OSCs. Várias destas organizações foram investigadas num processo de CPI que durou três anos. A existência desse marco demonstra o desejo da continuidade da parceria Estado com as OSCs, com clareza de regras e orientações para o uso do dinheiro público. Dentro desse esforço, é promulgada a nova Lei de Fomento e Colaboração – Lei nº 13.019/2014³⁰, “cuja contribuição principal é combinar a valorização das

²⁷ O Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS) é concedido para as áreas de Saúde, Educação e Assistência Social, de acordo com preenchimento dos requisitos do Ministério da Saúde, Ministério da Educação ou Ministério do Desenvolvimento Social.

²⁸ Ver sobre as especificações de cada título em Lopes *et al*, quadro 12. “Principais títulos e certificações para OSCs no âmbito federal” (2014 p.169). E também em <http://www.abong.org.br/ongs.php?id=846>

²⁹ O interesse por parte do Estado, através de pesquisas e estudos sobre OSCs é recente. Apenas em 2002, o IBGE começou a pesquisar e quantificar essas instituições numa série de publicações conhecidas como FASFIL – Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos. E em 2014 foi criada uma lei específica para atender as características dessas organizações, reunindo pontos e orientações diversos quanto ao convênios, financiamento, titulações e certificações que já existiam espalhados pela legislação brasileira.

³⁰ Essa nova lei determina o chamamento público como regra geral, exige três anos de existência e experiência prévia das organizações, além de ficha limpa para as organizações e seus dirigentes. A lei regula também a atuação em rede das instituições para a execução de iniciativas agregadoras, as despesas com as equipes contratadas para

organizações da sociedade civil com a transparência na aplicação dos recursos públicos” (LOPES *et al.*, 2014, p.12).

O documento do MROSC é o resultado de um movimento iniciado em 2010, articulando sociedade civil e Estado, via gabinete da Secretaria da Presidência da República. Para tanto, foi constituído um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)³¹ de composição paritária entre representantes do governo federal e da sociedade civil objetivando diagnosticar e propor soluções aos problemas provenientes da relação de parceria das OSCs e do poder público. O trabalho desse GTI foi desenhado de maneira a permitir a construção de um plano de ação contendo propostas agrupadas nos seguintes eixos temáticos: contratualização, sustentabilidade econômica e certificação, conforme figura abaixo:

DIAGRAMA 2. EIXOS E DIMENSÕES DA AGENDA DO MARCO REGULATÓRIO DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL



Imagem extraída do documento “MROSC – agenda 2011-2014”, LOPES et al, 2014. (CENTRALIZADO)

As modificações propostas pela MROSC visam sanar questões antigas tanto da ordem de legislação quanto de financiamento. Contudo, como a Lei nº 13.019/2014 só entrou em vigor em 23/01/2016, não há condições para mensurar as mudanças entre a parceria Estado e OSCs. Embora seu texto apresente avanços em relação às discussões anteriores, ainda há um longo

execução dos projetos, as despesas administrativas daí derivadas e os procedimentos e prazos para entrega e análise das prestações de contas (LOPES et al, 2014).

³¹O GTI16, coordenado pela Secretária-Geral da Presidência da República, contou com a participação da Casa Civil da Presidência da República; da Controladoria-Geral da União (CGU); da Advocacia-Geral da União (AGU); do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG); do Ministério da Justiça (MJ); do Ministério da Fazenda (MF); do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e catorze organizações de representatividade nacional indicadas pela Plataforma por um Novo Marco Regulatório para as Organizações Sociedade Civil. São elas: Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG); Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE); Confederação Brasileira de Fundações (CEBRAFI); Fundação Grupo Esquel Brasil; Coordenadoria Ecumênica de Serviços (CESE) representando o Conselho Latino Americano de Igrejas (Clai-Brasil); União Nacional de Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária (UNICAFES); Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB) representando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social; Associação de Proteção ao Meio Ambiente (APEMA) representando o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Cáritas Brasileira; Visão Mundial representando a Rede Evangélica Nacional de Ação Social (Renas); Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC); Instituto Socioambiental (ISA) representando o Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (FBOMS) e Federação Nacional das APAES /FENAPAE (LOPES et al, 2014)

caminho a ser percorrido, conforme os 25 pontos citados³² como desafios para implementação do MROSC de 2015 a 2018.

Outro ponto importante sobre as OSCs é a dimensão da sustentabilidade a respeito daquilo que é necessário para garantir a existência dessas organizações. Iniciamos essa discussão, apoiados na compreensão de Domingos Armani (2003) que relaciona a dimensão financeira e a gestão institucional. A questão financeira é um ponto fundamental do trabalho realizado pelas organizações sociais da sociedade civil, cuja transparência do serviço e do quadro orçamentário deve ser justificada na finalidade do serviço prestado: atingir objetivos de interesse públicos e não particulares (OLIVEIRA e HADDAD, 2001).

A Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais - ABONG discorre sobre o tema³³ da sustentabilidade financeira. Ela apresenta algumas crenças sobre as origens do dinheiro utilizado pelas organizações para manterem e financiarem seus projetos: “uma pergunta sempre vem à tona: de onde vem o dinheiro? A dúvida ganha ares de acusação quando o tema chega aos repasses de recursos públicos, vistos pelo senso comum como a única (e suspeita) forma de financiamento das ONGs” (ABONG, 2014, p.6).

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, apenas uma pequena porcentagem das OSCs utilizam dinheiro público brasileiro para garantir a realização de suas atividades. Do total de 290 mil fundações e associações sem fins lucrativos existentes no país, apenas 10 mil são financiadas por este tipo de recurso, conforme imagem abaixo:

GRÁFICO 6. ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL QUE RECEBEM RECURSOS DO GOVERNO FEDERAL POR MEIO DE PARCERIAS CELEBRADAS MEDIANTE CONVÊNIOS



Fonte: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). *As entidades sem fins lucrativos e as políticas públicas federais: tipologia e análise de convênios e organizações (2003-2011)*. Texto para Discussão, n. 1.896, 2013.

³²São alguns pontos: Regularizar a Lei de Fomento e Colaboração com OSCs (Lei nº 13.019/2014); Prestar assistência técnica aos estados e municípios na implementação desta lei; Estimular atendimentos jurídicos especializados e gratuitos para organizações da sociedade civil pela Defensoria Pública. Ver mais em LOPES *et al*, 2014 p.217.

³³ “O dinheiro das ONGs - Como as Organizações da Sociedade Civil sustentam suas atividades – e porque isso é fundamental para o Brasil”. Observatório da Sociedade Civil e Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais – ABONG, 2014.

O restante dos recursos utilizados pelas OSCs é proveniente de financiamentos internacionais (governos e agencias), atividades que as organizações promovem para arrecadar fundos (almoços, jantares, bazares e etc.), venda de artesanato e de doações (individuais ou coletivas) que elas mobilizam. Algumas OSCs, também produzem materiais para publicação (livros e manuais) e realizam assessoria para outras organizações.

Para construção do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil - MROSC foi realizada uma análise de regularidade por meio do Decreto nº 7.592/2011. Com base nesse decreto, os ministérios e demais órgãos públicos deviam observar e apontar falhas nas instituições com as quais mantinham parcerias e/ou convênios. Os seguintes pontos foram destacados para esta análise:

Omissão no dever de prestar contas; Descumprimento injustificado do objeto de convênios, contratos de repasse ou termos de parceria; Desvio de finalidade na aplicação dos recursos transferidos; Danos ao erário público; ou prática de outros atos ilícitos na execução dos instrumentos celebrados (LOPES *et al*, 2014 p.32).

A realização do exame desses itens, realizado por parte do governo, permitiu constatar que a maioria das organizações que utilizam dinheiro público brasileiro estão com as prestações de contas atualizadas. As demais OSCs, utilizando outros tipos de financiamento, como o capital internacional destinado ao país. Este tipo de recurso é proveniente de “organizações de desenvolvimento e fundações ligadas a partidos da Europa e fundações independentes da América do Norte” (ABONG, 2014, p.9).

As OSCs brasileiras que iniciaram seus projetos, no período de redemocratização, foram aquelas que por mais tempo beneficiadas pelo financiamento internacional. Atualmente o *status* do Brasil se alterou aos olhos da comunidade mundial, isso resultou na queda de repasses, pois o país deixou de ser considerado de renda baixa e passou a ser classificado como renda média. Desse modo houve um deslocamento de recursos para outros países considerados pobres. Além dessa mudança, a crise econômica que afetou os países europeus nos últimos anos diminuiu consideravelmente a retirada de recursos do continente europeu (ABONG, 2014, p.9).

Sobre a utilização do dinheiro público brasileiro, uma característica que é continuamente ressaltada pelas OSCs repousa no argumento de que há por parte da gestão governamental um excesso de burocracia na utilização e aplicação desses recursos. De modo geral, a crítica presente no texto da ABONG pode ser traduzida na relação que o Estado estabelece com as organizações: tratando-as como prestadoras de serviço, apenas e tão somente.

Desse modo muitas vezes as ONGs expressam ausência de reconhecimento pela luta social e política que realizam:

as primeiras discussões sobre o marco regulatório para as OSCs, ocorridas na segunda metade da década de 1990, criaram um modelo de relacionamento que ainda hoje tem consequências: os gestores do Estado passaram a ver as ONGs principalmente como executoras de projetos gestados e definidos dentro do governo. Com isso, atraíram tanto ONGs tradicionalmente ligadas à assistência quanto entidades de *advocacy* e defesa de direitos, que passaram a pensar projetos em busca de oportunidades de financiamento deixando de lado as atividades em que tinham experiência: desenvolvimento de novas tecnologias sociais, organização comunitária, pesquisa, formação e análise de políticas públicas (ABONG, 2014, p.6).

Nessas condições, o uso dos recursos é destinado a execução dos objetivos específicos da entidade, ou seja, a realização dos projetos, ações e atividades. Mas não contempla o desenvolvimento do objetivo geral, que é a missão para qual as organizações foram criadas. Esses objetivos são relacionais, mas quando o financiamento prevê apenas execução de atividades e não garante a contratação de pessoal ou a realização de formação, a dimensão da sustentabilidade institucional e política é prejudicada.

Nessa lógica os/as trabalhadores/as das organizações são deslocados das ações de formação ou das atividades políticas para realizar prestação de contas ou executar projetos definidos pelo governo. Resultando em sobrecarga de trabalho ou priorizando as atividades e questões burocráticas em função da perspectiva política. Ressaltamos que os convênios e parcerias firmados entre as OSC e Estado demandam o preenchimento de diversos documentos no portal específico para isso, o SINCOV³⁴.

Estamos falando de organizações, mas é preciso considerar que estas só existem por meio do expediente de grupo de trabalhadores/as. Este coletivo, acumula experiência na operacionalização dos processos administrativos e pedagógicos, realiza as articulações políticas e parcerias como outras organizações, promove amadurecimento das ações realizadas, através do planejamento e avaliação. Por isso, é fundamental para sustentabilidade institucional garantir que este grupo de trabalhadores/as reúna condições para consolidar a missão da instituição.

³⁴“SICONV é o Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse. O SICONV bem como o Portal de Convênios foram legalmente instituídos pelo Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007, alterado pelo Decreto nº 6.329, de 27 de dezembro de 2007, que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse”. Fonte: MDS. Acesso em 24/03/2015. Disponível em:

<http://mds.gov.br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/assistencia-social/fnas-fundo-nacional-assistencia-social/convenios-e-contratos/siconv>

Para operacionalizar o SICONV é necessária capacitação específica, pois o sistema é extremamente técnico e detalhado como pode ser observado em seu manual de instruções:

<http://www2.anac.gov.br/transparencia/convenios/MANUAL%20COMPLETO%20PARA%20ENTIDADES%20PRIVADAS%20SEM%20FINS%20LUCRATIVOS.pdf>

Desse modo, o problema destacado pelas OSCs é a imposição dos objetivos que devem ser priorizados e a limitação da contratação de pessoas com vínculo empregatício com as organizações. Portanto, a reclamação não reside na obrigatoriedade da prestação de contas ou na execução das atividades contratadas via convênio/editais, mas na maneira como este processo vem sendo conduzido pelo governo.

Para garantir a administração das OSCs faz-se necessário um conjunto de profissionais com formação específica: assistentes sociais, advogados, pedagogos, psicólogos entres outros que reúnam capacidade técnica para gerenciar essas instituições e atender o público. Há, portanto, a constituição de um grupo de trabalhadores/as voltados a atender as exigências do funcionamento dessas organizações. Sobre isso, Gohn descreve as transformações na forma de atuar, fizeram que as OSCs passassem a “buscar qualificação dos atores sociais [...] Cursos, seminários, capacitações, treinamentos passaram a ser rotina de pacotes de serviços oferecidos e vendidos e pelas ONGs” (GOHN, 2008, p.91) para responder a nova conjuntura econômica nacional e internacional.

Na ocasião da construção do MROSC, ponderou sobre o assunto da remuneração da equipe, pois haviam diferentes compreensões sobre o tema na legislação brasileira: diferenças quanto a importância e finalidade das contratações de equipe própria, sobre o pagamento ou não dos dirigentes e ainda a respeito da contratação de terceiros para ações específicas, como contabilidade (LOPES *et al*, 2014). Como resultado, novas regras de remuneração foram introduzidas por meio do Decreto nº 8.244/2014. Este passou a reconhecer a possibilidade de remuneração com recurso público para contratar equipe para projetos específicos e também realizar o pagamento de funcionários das organizações (despesas trabalhistas) descritos nesses três cenários distintos:

- I.O primeiro é a possibilidade de realizar o pagamento de profissionais independentemente de seu vínculo estatutário, ou seja, reconhece a possibilidade de pagar dirigentes da entidade pela função desempenhada no projeto, descrita em plano de trabalho;
- II. Outra possibilidade é a remuneração dos funcionários contratados com vínculo trabalhista pela organização, que poderão ser alocados no projeto e ser pagos com recursos públicos durante o tempo em que se dedicará ao projeto;
- III. O terceiro cenário é o caso da contratação de terceiros, sejam eles pessoas físicas contratadas como prestadores de serviços autônomos ou pessoas jurídicas contratadas por fornecimento de bens ou prestação de serviços específicos (LOPES *et al*, 2014).

A análise da ABONG reconhece avanços na maneira como o governo brasileiro tem proposto convênios e parcerias, mas destaca que ainda existem atrasos nos pagamentos dos convênios. Em alguns casos, os pagamentos só são efetuados no final das parcerias, desse modo,

as OSCs acabam tendo que utilizar recursos próprios³⁵ para pagar pelo trabalho com o compromisso de receberem do governo após execução do mesmo (ABONG, 2014). Esse procedimento gera um clima de insegurança nas instituições, pois sem saber quando receberão ou recebendo os pagamentos com atraso, o trabalho das instituições pode ser interrompido, ocasionando a demissão na equipe de trabalho e a paralisação dos projetos em andamento.

Sobre a doação de empresas privadas com fins lucrativos, foi constatado que as primeiras preferem gerir seus próprios projetos a fazer doações para fundações e associações sem fins lucrativos. Dados do Grupo de Institutos Fundações e Empresas - GIFE revelam que 48% dos associados alocam seus recursos em programas e ações sociais próprios, enquanto 27% contribuem para o fomento de programas e ações sociais de outras organizações, por meio de doações e patrocínios (LOPES, *at el*, 2015, p.134).

As questões referentes a dimensão da sustentabilidade têm obrigado as OSCs, procurarem e ampliarem suas estratégias de financiamento. Uma destas tem sido a captação de doações individuais, que é uma prática recente no Brasil. Outro exemplo, são os fundos de financiamento, ou seja, instituições/grupos que captam recurso e repassam para outras menores. Um exemplo dessa prática é o Fundo Brasil³⁶ que articula diversas organizações, cujos objetivos são semelhantes e se propõem a atuar financiando grupos e movimentos, de pequenos e médios portes, considerados de base, que atuam mais próximos às populações vulneráveis (ABONG, 2014).

Domingos Armani afirma que a

Sustentabilidade deste tipo de organização vai sempre combinar, na melhor das hipóteses, uma capacidade para obter receitas ‘próprias’ de forma regular (contribuição de sócios e de ‘rede de amigos’, prestação de serviços de forma remunerada, venda de produtos, etc.), com a capacidade de acessar fontes de financiamento públicas, privadas e não-governamentais nacionais e internacionais. Esta constatação, hoje consensual, tem implicações muito importantes, tanto porque tira um peso e uma responsabilidade excessiva e desproporcional das ONGs em relação à sua sustentação duradoura, bem como porque sinaliza que é necessário preparar-se institucionalmente para acessar recursos de fontes variadas também em plano nacional, sejam elas públicas, privadas ou não-governamentais (ARMANI, 2003, p.142)

³⁵Aquelas que dispõem de fundo de reserva, nesse caso, geralmente as OSCs de grande porte, pois conforme legislação que regulamenta o trabalho, como elas não tem por objetivo gerar lucro, são “sem fins lucrativos”, aqueles recursos conseguidos por meio de venda de mercadoria e/ou mão de obra devem ser (re)investidos na própria instituição.

³⁶A exemplo, do Fundo Brasil “estes novos atores estão organizados na Rede de Fundos Independentes para a Justiça Social, que inclui Fundo Baobá (voltado para a equidade racial), Fundo Social Elas (com foco na promoção do protagonismo feminino), Fundo Socioambiental Casa (que atua com a temática ambiental), Brazil Foundation (que visa promover a transformação de realidades sociais), além do Fundo Brasil de Direitos Humanos e de três fundações comunitárias: o Instituto Rio, Instituto Florianópolis e o Instituto Baixada Maranhense (ABONG, 2014 p. 43).

Ainda, sobre a questão da sustentabilidade, o autor destaca que além da organização financeira é preciso consolidar elementos políticos que respaldem o trabalho desenvolvido através de seu projeto institucional, pois isso possibilita credibilidade junto aos órgãos financiadores. Nesse sentido, ele salienta a necessidade do “desenvolvimento de estratégias coletivas de interlocução pública visando à mudança dos fatores jurídicos, políticos, institucionais e operacionais que circunscrevem as possibilidades de sustentação deste tipo de organização no país” (ARMANI, 2003, p.144). Buscando assim, fortalecer o trabalho das organizações em particular e também o campo do qual fazem parte. Desse modo no item seguinte iremos analisar a configuração do conjunto das organizações da sociedade civil a partir de seus aspectos gerais e também daqueles mais específicos.

3.2 - AS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL – OSCS

3.2.1 – OS ASPECTOS GERAIS

A constituição de 1988, formulada pós ditadura militar, reconhece a participação cidadã dos atores sociais, via associações, movimentos, fundações sem fins lucrativos e etc. (IBGE, 2012). O termo FASFIL³⁷ - Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos é o conceito utilizado pelo governo brasileiro para filtrar, quantificar e identificar o conjunto das organizações da sociedade civil brasileiras. Diferenciando-as de outros tipos de trabalho realizados no mesmo espaço, como por exemplo, os partidos políticos e agremiações esportivas. Atualmente no Brasil existem 290,7 mil organizações nessa classificação, divididas em dois grandes grupos Associações e Fundações conforme diferenciação feita no quadro abaixo:

³⁷ São classificação como FASFIL aquelas organizações que atendem estes cinco critérios: a)Privadas, não integrantes, portanto do aparelho do estado; b)Sem fins lucrativos, isto é, organizações que não distribuem eventualmente excedentes entre os proprietários ou diretores e que não possuem como razão primeira de existência a geração de lucros podendo até gera-los desde que aplicados nas atividades fins; c)Institucionalizadas, isto é, legalmente constituídas; d)Auto administradas ou capazes de gerenciar suas próprias atividades; e)Voluntárias, na medida em que podem ser constituídas livremente por qualquer grupo de pessoas, isto é, a atividade de associação ou de fundação da entidade é livremente decidida pelos sócios ou fundadores (IBGE, 2012)

QUADRO 1. ASSOCIAÇÕES E FUNDAÇÕES NO BRASIL

| | ASSOCIAÇÃO | FUNDAÇÃO |
|-------------------|---|--|
| Origem | Conjunto de pessoas que se organizam para um determinado fim. | Patrimônio (conjunto de bens) destinado a um objetivo determinado. |
| Finalidade | Não lucrativa, de interesse público ou mútuo (dos associados). A depender dos estatutos, existe a possibilidade de os associados alterarem a finalidade institucional por meio de assembleia. | Não lucrativa, de interesse público. Finalidade perene e que deve seguir o determinado pelo(s) fundador(es). Só pode ser alterada sob autorização do Ministério Público. |
| Patrimônio | Não há obrigação de existência de capital social ou patrimônio inicial. | Obrigatoriedade de existência de um patrimônio mínimo e de um plano de sustentabilidade aprovado pelo Ministério Público. |

Fonte: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2012.

Imagem retirada do documento “Agenda do MROSC 2011-2014”, LOPES et al, 2014. (CENTRALIZADO)

As organizações sem fins lucrativos, associações ou fundações, realizam trabalhos em diferentes frentes. Três grupos se destacam, são eles: aquelas instituições voltadas para *defesa de direitos e interesse de cidadãos (30,1%)*: que são as Associações de moradores, Centros e associações comunitárias, Desenvolvimento rural, Emprego e treinamento, Defesa de direitos de grupos e minorias, Outras formas de desenvolvimento e defesa de direitos, Associações empresariais e patronais, Associações profissionais e Associações de produtores rurais). As *religiosas (28,5%)*, que desempenham atividades de administração de serviços ou rituais religiosos, mas que atuam também com atividades de fins assistenciais ou educacionais, o que dificulta dimensionar a abrangência efetiva das ações religiosas. Há ainda aquelas que atuam na *Área de pesquisa e assistência social*, que são *18,6%* (IBGE, 2012).

As OSCs estão distribuídas no território brasileiro da seguinte maneira: no Norte estão 4,9%, no Nordeste 22,9%, no Sudeste 44,2%, no Sul 21,5% e no Centro-Oeste 6,5%. As instituições mais antigas foram criadas na década de 1980, representam atualmente 12,7% do total de associações e fundações sem fins lucrativos. No período entre 1981 a 2000 foram criadas 46,5% das organizações ativas atualmente. E 40,8% destas foram criadas no período de 2001 a 2010, metade somente nos últimos cinco anos dessa década (IBGE, 2012). O período de constituição dessas organizações coincide com o declínio da ditadura militar. E o auge de seu crescimento, faz parte do contexto de retomada da democracia.

3.2.2 - ASPECTOS ESPECÍFICOS: MAPEAMENTO DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL DE GOIÂNIA

Como dissemos anteriormente, as FASFIL existentes no centro-oeste correspondem a 6,5% do total existente no país. Isso equivale ao quantitativo de 18.783 organizações distribuídas entre o Distrito Federal, Mato Grosso, Mato Grosso do sul e Goiás. Neste último existem 6.609 instituições que correspondem a 2,3% da porcentagem da região. São 42.317mil pessoas trabalhando formalmente nessas organizações.

Em 2010 existiam de 1.706 associações e fundações sem fins lucrativos em Goiânia. Elas são classificadas da seguinte forma:

| Tabela 11 - Unidades locais, pessoal ocupado assalariado em 31.12 e salários e outras remunerações das Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos, segundo municípios selecionados e grupos da classificação das entidades sem fins lucrativos- Brasil - 2010 | | | |
|--|-----------------|--------------------------------------|--|
| Municípios selecionados* e grupos da classificação ³⁸ das entidades sem fins lucrativos | Unidades locais | Pessoal ocupado assalariado em 31.12 | Salários e outras remunerações (1 000 R\$) |
| Goiás | 6.609 | 42 317 | 756.518 |
| Goiânia | 1.706 | 26 720 | 515 451 |
| Habitação | 1 | X | x |
| Saúde | 43 | 3 999 | 74 123 |
| Cultura e recreação | 152 | 3 884 | 158 308 |
| Educação e pesquisa | 144 | 10 492 | 168 847 |
| Assistência social | 167 | 2 033 | 37 165 |
| Religião | 678 | 2 983 | 29 711 |
| Associações patronais, profissionais e de produtores rurais | 222 | 967 | 17 235 |
| Meio ambiente e proteção animal | 13 | X | x |
| Desenvolvimento e defesa de direitos | 80 | 1 427 | 14 354 |
| Outras instituições privadas sem fins lucrativos | 206 | 904 | 15 131 |

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Cadastro Central de Empresas 2010.

O banco de informações que estamos utilizando, o estudo FASFIL/2010 do IBGE, classifica as instituições quanto ao tipo de trabalho realizado, não especificando o perfil do público atendido em cada organização. Como nosso interesse reside nas ações direcionadas à juventude, precisamos realizar um levantamento das OSCs existentes na cidade de Goiânia, depois estabelecemos alguns critérios para selecionar aquelas cujas práticas educativas nos interessavam.

³⁸ Classificação dos Objetivos das Instituições sem Fins Lucrativos a Serviço das Famílias - COPNI (IBGE, 2012).

Para realizar o mapeamento das instituições que existem em Goiânia. Os critérios utilizados para fazer a seleção das organizações com perfil para esta pesquisa foram os seguintes:

- a) Ser uma instituição situada na cidade Goiânia;
- b) Trabalhar com jovens entre 15 e 29 anos (não exclusivamente);
- c) Oferecer atividades formativas continuadas (oficinas, cursos e etc.) que não sejam realizadas no âmbito escolar;
- d) Estar com atividades em andamento, ou seja, ser uma instituição ativa;

E foram desconsideradas aquelas instituições que oferecem

- a) Atendimento na área de saúde (odontológico, oftalmológico, psicológico, para dependentes químicos);
- b) Trabalham com assessorias no formato de palestras e seminários; (pois entendemos que essa ação é pontual e não configura processo formativo nos moldes almejados para desta investigação);
- c) Atendem crianças e adolescente (0-14 anos) ou pessoas com mais de 30 anos;
- d) Instituições que realizam educação formal, particular ou conveniado com Estado;

As buscas pelas OSCs de Goiânia foram realizadas pela internet a partir de quatro bancos de informação, apresentados a seguir:

1.ONGS BRASIL

No site consta a seguinte descrição sobre o trabalho que realizam:

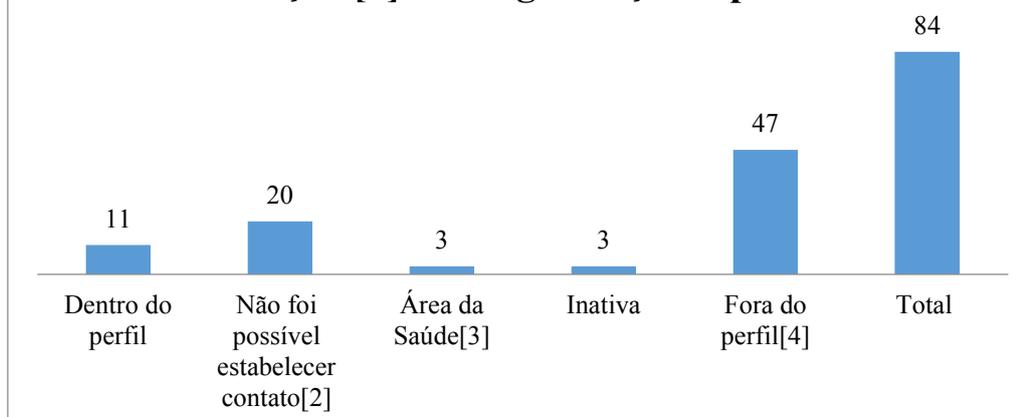
O portal OngsBrasil tem como objetivo melhorar a divulgação na internet do trabalho de instituições sociais brasileiras. O OngsBrasil é uma iniciativa da Irradie, empresa social que tem como missão tornar mais visível na internet o trabalho das organizações sociais, para que estas consigam mais voluntários e doadores

Fonte: <http://www.ongsbrasil.com.br/>

Não há critérios para se cadastrar neste site. Para se vincular a ele é necessário apenas enviar e-mail com razão social, telefone, descrever o tipo de trabalho. A página permite realizar buscas *simples* e *combinadas* das organizações. Na seleção agrupando ‘cidade’ (Goiânia) e ‘tipo’ (Educação) foram listadas 84 instituições. Conforme descritas no gráfico a seguir³⁹:

³⁹Os critérios de *classificação*[1] seguem o mesmo para padrão para os demais bancos de dados. O item *Não foi possível estabelecer contato*[2], significa que o telefone cadastrado não atende ou atende com a gravação da operadora telefônica informando que o número está indisponível. Nesse caso foram enviados e-mails, mas também sem retorno. O item *Área da saúde*[3] corresponde aquelas organizações que estão cadastradas como exercendo mais de um tipo de atividade: educação e saúde. Portanto, prestam atendimento na área de saúde também realizam

Tabela 1 - ONG BRASIL
Classificação [1] das organizações após contato



2.ABONG:

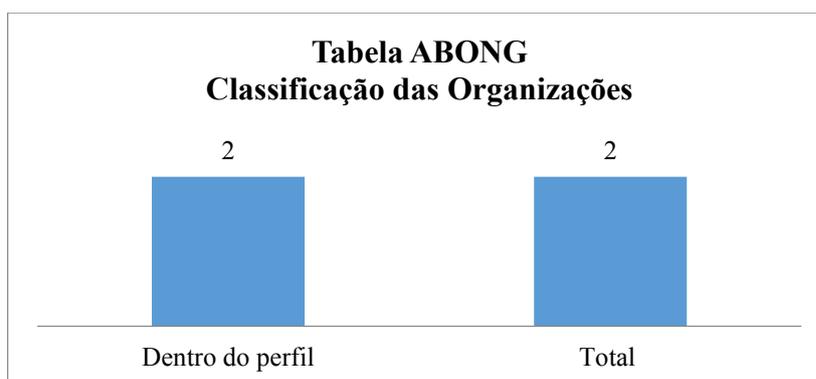
A “Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais - ABONG, fundada em 10 de agosto de 1991, é uma associação civil sem fins lucrativos e econômicos, democrática e pluralista, com duração ilimitada” (fonte: <http://www.abong.org.br/>).

Para se associar a ABONG é preciso: “Concordância formal com a Carta de Princípios⁴⁰; Carta de recomendação de duas organizações associadas ou da direção estadual; Comprovação da existência jurídica da organização; Relatórios ou outros materiais que demonstrem o trabalho realizado pela organização”. Além dessas exigências, a instituição que propõe filiação, receberá a visita de um membro da ABONG e deverá fazer uma contribuição percentual a sua arrecadação para manutenção desta.

Esse site também permite busca combinada pelas organizações. Cruzando os itens ‘cidade’ (Goiânia) e ‘tipo’ (Educação) foram localizadas 02 instituições em Goiânia.

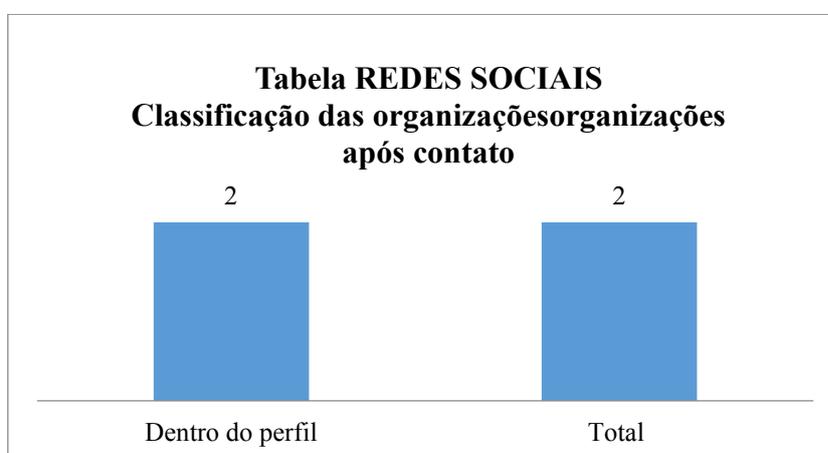
atividades formativa, que não estão dentro dos critérios estabelecidos. E o item *Fora do perfil[4]* estão as OSCs classificadas como educacionais, mas que realizam educação formal particular ou conveniada com a prefeitura de Goiânia.

⁴⁰Ver mais no site da ABONG: http://www.abong.org.br/quem_somos.php?id=2



3. REDES SOCIAIS

Foram acrescentadas 02 organizações que trabalham especificamente com jovens localizadas via redes sociais.



4. MAPA DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL

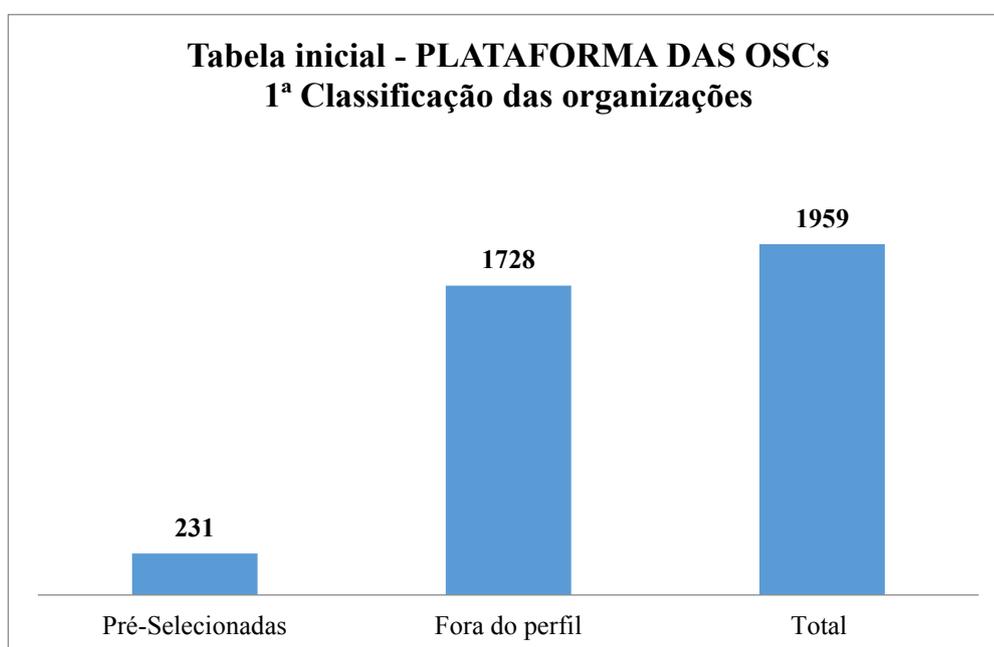
No site, consta a seguinte descrição sobre o Mapa das OSCs, dizendo que ela é

uma plataforma georreferenciada que apresenta dados relativos às organizações da sociedade civil (OSC) no Brasil, a partir de bases de dados do Governo Federal. Fruto de uma pesquisa realizada pela Secretaria Geral da Presidência da República com a Fundação Getúlio Vargas sobre 'Organizações da Sociedade Civil e suas Parcerias com o Governo Federal', tem como objetivo fortalecer as relações de parceria e gerar mais conhecimentos sobre o universo das organizações da sociedade civil no Brasil, apresentando os dados da pesquisa de forma gráfica e acessível ao público em geral. <https://mapaosc.ipea.gov.br/>

As organizações deste site, foram cadastradas seguindo os critérios de classificação descritos no documento FASFIL-2010 (IBGE, 2012). Essas organizações são cadastradas com base em informações do Cadastro Nacional de Empresas –CEMPRE, onde constam as seguintes

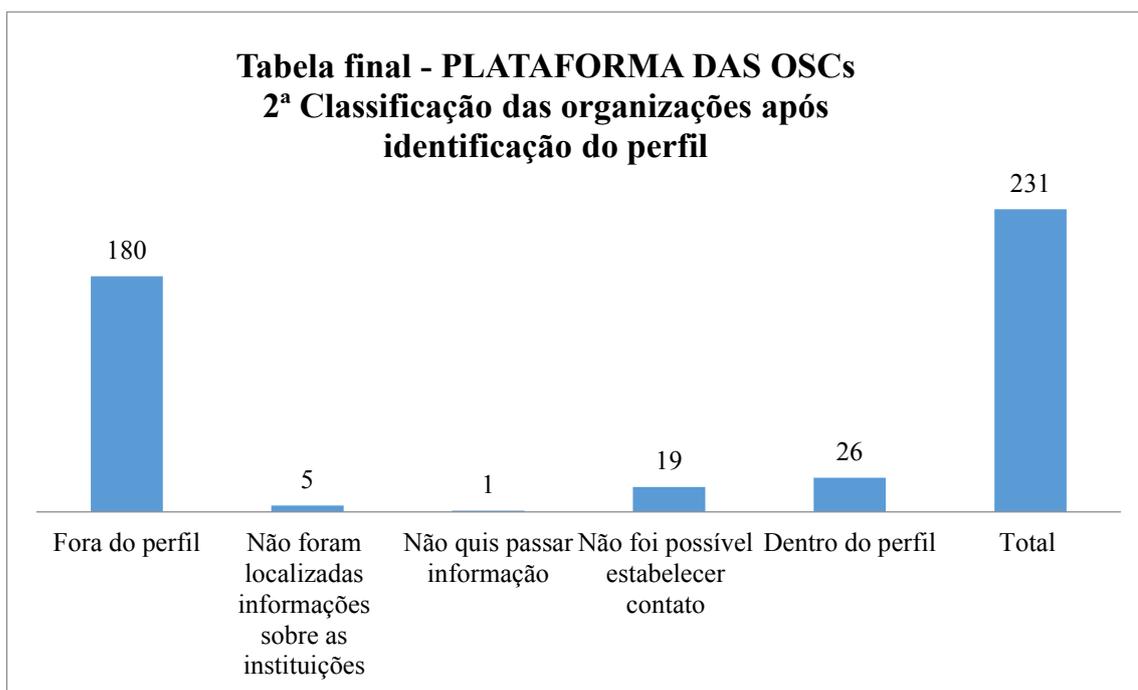
informações: razão social, código da natureza jurídica, classificação da atividade econômica a partir da estrutura de códigos da Classificação Nacional de Atividades Econômicas - CNAE2.0, endereço completo, nome fantasia, ano de fundação, pessoal ocupado total, pessoal ocupado assalariado e salários e outras remunerações.

Até Dezembro de 2015, existem 1.959 instituições sem fins lucrativos cadastradas em Goiânia na página Plataforma das OSCs⁴¹. Esse quantitativo engloba todas as organizações da cidade. Desse modo, separamos a partir da razão social aquelas instituições que estavam fora do perfil procurado, excluindo inicialmente as igrejas (católicas e suas congregações, evangélicas de todas as denominações listadas, centros espíritas, seitas *new age* e centros de religiosidade de matriz africana), as associações de trabalhadores (educação, saúde, agricultores, pecuaristas, e etc.) e as associações culturais.

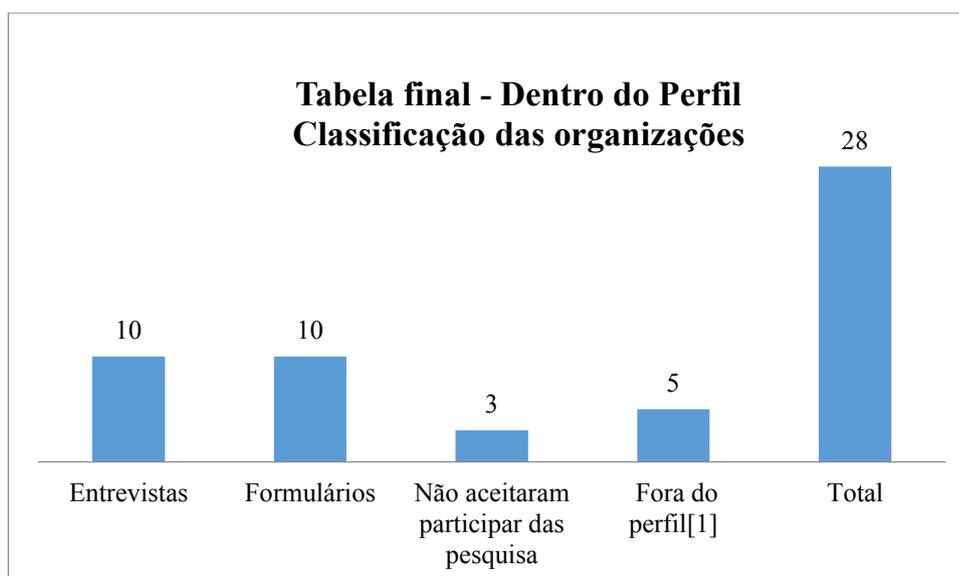


Destas 231 organizações cuja razão social não permitiu identificar o tipo de atividade desenvolvida, buscamos informações (site, telefone, e-mail) na internet para contatá-las. O objetivo era entender que tipo de projetos desenvolviam e identificar aquelas que atendiam nossos critérios de seleção.

⁴¹ Embora a aparência da página, seja agradável esteticamente, dificultava a construção de uma tabela, pois as instituições são apresentadas em abas. Estas por sua vez, contêm 5 sub-abas para informar: Recursos públicos, Relações de trabalho, Certificações, Acesso a informações (documentos), Conselho e Comissões. Por isso, entramos em contato com a Plataforma do MROSC, solicitando a extração desses dados em formato de Excel para que pudessem ser (re)organizados a serviço desta pesquisa. Alguns dias depois recebemos a planilha conforme solicitada. A tabela enviada pelo MROSC continha as seguintes informações: UF, ID Estado, razão social e endereço, sem telefone e e-mail.



Conforme descrito anteriormente, o site da Plataforma das OSCs foi construído com base em informações oficiais do Cadastro Central de Empresas – CEMPRE. Este contém informações cadastrais e econômicas de todas as organizações formalmente constituídas e inscritas no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica - CNPJ, da Secretaria da Receita Federal. Portanto, algumas organizações apareceram repetidas quando unificamos as listagens. A somatória de final do item “dentro do perfil”, dos quatro bancos de dados resultou em 41 OSCs. Destas, 13 instituições foram reincidentes e portanto excluídas da tabela, restando assim 28 instituições:



O mapeamento das organizações foi realizado entre Dezembro de 2015 e Fevereiro de 2016. Priorizamos a realização das entrevistas com aquelas organizações que trabalham com jovens e direitos humanos. Depois foram entrevistadas as instituições que atendem jovens, mas não exclusivamente. Estas foram selecionadas de acordo com atendimento a públicos específicos, mulheres e pessoas com deficiência, incluindo jovens. Esta etapa, do trabalho de campo, aconteceu entre Fevereiro e Maio de 2016. Também nesse período, enviamos formulários⁴² para aquelas organizações que estavam dentro do perfil da pesquisa mas que realizam projetos semelhantes as instituições que já haviam sido entrevistadas.

3.3- CARACTERIZAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES PESQUISADAS

Em relação às OSCs pesquisadas, sentimos necessidade de realizar uma distinção sobre o perfil das organizações da sociedade civil que estamos contatando, pois houve no Brasil uma Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI específica para investigar instituições de caráter duvidoso ou acusadas de corrupção. Neste caso, essas instituições são fundadas com interesse de adquirir vantagens ou promover o enriquecimento ilícito de seus sócios, através do desvio de dinheiro público. Consideramos ser importante destacar que este grupo não foi almejado

⁴² Utilizamos a ferramenta Google Docs. O modelo de formulário construído foi este: https://docs.google.com/forms/d/10Igd_UWqOvMqjrleetfnSxRQfEt69F2qxkml-UFwY_0/edit
Enviamos 10 formulários, recebemos respostas de duas organizações.

nesta pesquisa pois seriam necessárias outras estratégias para acessar essas instituições e investiga-las profundamente para alcançar algum tipo de comprovação nesse sentido.

Destacamos que ao realizar a separação das instituições que estavam *dentro do perfil*, deixamos fora desta listagem as organizações de caráter duvidoso. Ou seja, aquelas instituições que embora descritas como realizando atividades sem fins lucrativos constam nos bancos de dados consultados com razão social que identifica atividades comerciais⁴³. Também foram consideradas suspeitas aquelas organizações que se negaram a fornecer informações ou cuja informações fornecidas não coincidiam com o que estava descrito no banco de dados, portanto estas também foram excluídas.

Assim, acreditamos estar analisado o grupo de associações e fundações ‘sem fins lucrativos’, que a partir das informações recolhidas, demonstram realmente trabalhar dentro dessa perspectiva. Feita esta diferenciação, prosseguimos em sua caracterização.

As organizações selecionadas *dentro do perfil* foram convidadas a participar desta pesquisa através de entrevistas que seguiam um roteiro com questões norteadoras. Tínhamos por objetivo identificar a instituição a partir de seu histórico e configuração (recursos humanos e físicos), o trabalho realizado (ações ou projetos, planejamento e conteúdos desenvolvidos) e questões sobre público atendido. Essas informações foram organizadas e apresentadas na sequência. Para melhor visualização, organizamos uma tabela e dividimos as instituições em dois quadros com a mesma estrutura.

⁴³ Na listagem da Plataforma das OSCs, que contém dados oficiais estão cadastradas como ‘sem fins lucrativos’, escritórios de advocacia S.A., estância de lazer, previdências S.A, comércio de produtos entre outros.

Quadro A – ORGANIZAÇÕES de 1 a 5

| | Organização 1⁴⁴ | Organização 2 | Organização 3 | Organização 4 | Organização 5 |
|--|---|--|--|--|---|
| Missão / Objetivo | "O objetivo é estimular o adolescente e o jovem as culturas juvenis, a educação formal e informal, prepara-los para o cotidiano da vida mesmo". | "O objetivo é incluir o menor aprendiz no mercado de trabalho e também oferecer cultura e lazer". | Atender pessoas com deficiência | “Objetivo da instituição é empoderar as mulheres, emancipa-las para que elas sejam protagonistas e autoras da sua própria vida”. | Participação ativa na defesa e garantia dos direitos sociais básicos, ação solidária, crítica democrática, livre e libertadora de todos (as). |
| Tipo de Entidade | Privada | Instituição filantrópica | Instituição filantrópica, sem fins lucrativos | Associação sem fins lucrativos | Associação sem fins lucrativos e não econômicos |
| Certificação / Qualificação | CEBAS Assistência social e Educação | Não possui certificado | Utilidade Pública Estadual e Federal | Não possui certificado | Não possui certificado |
| Sede | Própria | Própria | Própria | Própria | Própria |
| Público | Jovens de 14 a 29 anos | Jovens de 15 a 18 anos | Pessoa com deficiência (sem limite de idade ou patologia) | Mulheres (sem limites de idade) prioridade as vítimas de violência | Várias idades |
| Características do público | Reside nas proximidades da entidade. Em sua maioria negros/as; quantidade equivalente de homens e mulheres; carentes; | O perfil do público é diversificado quanto a cor de pele; maioria de baixa renda; ambos gêneros. Moram nos bairros periféricos da região metropolitana de Goiânia, utilizando transporte público para chegar a entidade. | Moradores de regiões periféricas de Goiânia. Maioria brancos e pardos, gênero masculino. De baixa renda. | São atendidas mulheres de todas as faixas etária. São de classe média baixa, majoritariamente negras. | População das comunidades rurais do interior do estado de Goiás. Conselheiros estaduais e municipais |
| Número de atendimentos ou vagas | 140 vagas (disponibilizadas em diferentes projetos). | 1200 jovens | 70 por turno (matutino e vespertino) | 500 atendimentos | Não tinha essa informação atualizada. |

⁴⁴ Esta pesquisa foi cadastrada no comitê de ética da UFG e segue suas orientações. Desse modo, o Termo de Anuência e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram assinados para realização das entrevistas. Este último estabelece os procedimentos utilizados para construção das informações. Nele consta que as entrevistas deveriam ser realizadas com pessoas autorizadas a falar em nome da instituição, desse modo, procuramos os gestores/as destas. As entrevistas aconteceram nos espaços das organizações selecionadas e foram gravadas em áudio. Porém, nem a gravação, nem as transcrições terão seu nome registrado para preservar o seu anonimato das pessoas entrevistadas. Desse modo, identificamos cada entidade por um numeral na sequência da realização das entrevistas. Os gestores/as também foram identificados da mesma maneira.

| | | | | | |
|---|---|---|--|---|--|
| disponibilizadas (Média anual) | | | | | |
| Tempo de Existência | 19 anos (Fundada em 1997 e desde 2006 atende especificamente jovens) | 43 anos (Fundada em 1973) | 33 anos (Fundada em 1983) | 31 anos (Fundada em 1985) | 32 anos (fundada em 1984) |
| Estrutura física | 03 salas de aula, 01 biblioteca, 01 auditório, banheiros (incluindo com adaptação), copa, refeitório, sala de estudo, sala de professores, sala de informática, secretaria e a sala | 03 salas de aula, 02 laboratórios de informática, 01 sala de administração, 01 sala da coordenação geral, 01 sala da coordenação pedagógica, 01 serviço social, 01 sala da psicologia, cozinha, pátio, salão e banheiros (incluindo com adaptação). Há um piso superior, que não está sendo utilizado porque está em reforma. | 25 salas (12 salas estão sendo utilizadas como salas de aulas), 6 salas administrativas, 01 sala para fisioterapia, 01 para psicologia e fonoterapia, 01 sala dos professores, 01 brinquedoteca, 01 sala das mães, banheiros coletivos (divididos por gênero, adaptados e sem adaptação), 01 piscina e 01 galpão também utilizado como espaço educacional. | Uma sala comercial, subdivida em dois espaços: um mais amplo onde fica a biblioteca e a mesa de reuniões. E uma sala menor para atendimento (jurídico ou psicológico). Há também banheiros e cozinha. | Três salas comerciais em um prédio localizado no centro de Goiânia. O espaço está organizado em mesas, biblioteca, banheiros e copa. |
| Equipe de trabalho | Ao todo são 15 trabalhadores/as, entre equipe de contratados/as e voluntários/as | Entre 18 a 20 funcionários trabalhando na entidade. Há convênio para participação de voluntários, inclusive com a contribuição de profissionais que fazem palestras. | 65 servidores do Estado. E mais 05 funcionários contratados pela associação: uma fisioterapeuta, uma fonoaudióloga, uma psicóloga, uma secretária e uma assistente social | Só existe uma funcionária contratada para secretaria. As demais colaboradas são voluntárias, incluindo as 26 diretoras da entidade | 03 funcionários contratados e a contribuição pontual de algum voluntário/a. |
| Formação para equipe de Trabalho | Sim. É realizada pela própria instituição, através de reuniões Administrativas-pedagógicas a cada 15 dias | Sim. Treinamento mensal que reuni toda equipe e reuniões semanais das equipes pedagógica e técnica. | Não realizam formação para o quadro de funcionários. | Não há uma formação específica, ela se dá na participação de seminários, debates e das atividades promovidas com organizações parceiras | Não há formação por parte da instituição aos funcionários, mas as atividades que participam (organizando ou em parcerias) são consideradas parte do processo formativo |

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|---|
| <p>Atividades Desenvolvidas</p> | <p>03 pilares: Formação Profissional e Tecnológica (informática básica e avançada, inglês, auxiliar administrativo); Formação Cultural (teatro, hip-hop, show de talentos, apresentações culturais com participação dos equipamentos sociais da região) e Formação Política (Projeto de vida, Projeto Escola Integrada e o Projeto Integra Mais);</p> | <p>As atividades estão organizadas em dois pilares: 1) sócio aprendizagem, que é o encaminhamento dos adolescentes para o mercado de trabalho, de acordo com a legislação trabalhista 2) O projeto de assistência social, inclui atendimento as famílias e quando necessário encaminhamento para equipamentos sociais.</p> | <p>03 grupos de ação educacional: ASI - Autonomia e Socialização, que atende alunos/as que não estão no ensino regular. O Refazer, que atende autista ou deficiência intelectual motora severa. E o AEE – Atendimento Educacional Especializado, que atende aquele aluno/a que vai para escola num turno e no outro vai para essa instituição. Há também atividades de Dança, informática educacional, psicomotricidade e natação.</p> | <p>Realizam acompanhamento psicológico. Atendimento e consultas jurídicas (não abre/acompanha processo). Curso de geração de renda na perspectiva da economia solidária, atividade de auto estima visando fortalecimento e empoderamento das mulheres (aulas para aprender tocar instrumentos musicais), curso de informática e atividades que objetivam fortalecer a autoestima delas.</p> | <p>Dois projetos: um que contempla formação e desenvolvimento social para comunidades rurais e outro voltado a capacitação de conselheiros. E parceria para realização de um curso de capacitação em direitos humanos que acontece em várias cidades do interior do Estado de Goiás.</p> |
| <p>Realiza trabalho com Educação popular e/ou Educação em Direitos Humanos</p> | <p>Sim. Trabalham com DH a partir da discussão sobre direitos e deveres. Há referência ao trabalho com EP no PPP da entidade, mas isso não foi informado durante a entrevista.</p> | <p>Na matriz curricular dos cursos, consta uma carga horaria destinada a trabalhar conteúdo dos Direitos Humanos. Mas o gestor entrevistado não soube explicar como o trabalho é realizado.</p> | <p>A instituição não trabalha com Educação popular e educação em direitos humanos. O gestor informou que de forma indireta, os conteúdos podem até ser trabalhados mas esses nomes/conceitos não constam nos conteúdos de sistemático</p> | <p>Trabalha com DH através da discussão de direitos. Não citou EP</p> | <p>Trabalha com EP e EDH no desenvolvimento de suas atividades. Citou o PNDH-3.</p> |
| <p>Planejamento das Atividades</p> | <p>Planejamento realizado pela equipe de trabalho. O público participa através da avaliações e sugerindo temas para o projeto de vida.</p> | <p>A principal orientação é a normatização do Ministério do Trabalho e Emprego – TEM sobre aprendizagem</p> | <p>Projeto Político anual realizado pela equipe de educadores/as</p> | <p>Realizado pela diretoria, através de reuniões e seminários</p> | <p>Algumas atividades a instituição planejada. E aquelas conveniadas com Estado já vem elaboradas.</p> |
| <p>Sustentabilidade</p> | <p>Os recursos humanos e financeiros são providos pela mantenedora (Empresa privada).</p> | <p>As empresas contratantes pagam um valor por vaga preenchida.</p> | <p>Convênios, doações (dos associados e organizações privadas) e atividades de arrecadação de fundos, como galinhada, feijoada e</p> | <p>A instituição mantém um convênio com a prefeitura de Goiânia e realiza atividades como bazar,</p> | <p>Se mantem financeiramente por meio dos convênios contratados</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|---|---------------------------------------|--|
| | | | etc. O gestor fala da precariedade da estrutura de trabalho e como contam com doações e recursos para manter o funcionamento das atividades | jantares e etc. para arrecadar fundos | |
|--|--|--|---|---------------------------------------|--|

Quadro B – ORGANIZAÇÕES de 6 a 10

| | Organização 6 | Organização 7 | Organização 8 | Organização 9 | Organização 10 |
|------------------------------------|---|--|--|---|--|
| Missão / Objetivo | “O primeiro objetivo seria a prática e divulgação da doutrina espírita, como Religião, Filosofia e Ciência nos moldes da codificação de Allan Kardec [...] A prática da caridade como dever social” | A missão específica é o desenvolvimento da consciência dos jovens e adolescentes da Capital e de outras cidades do Estado, para o árduo combate da luta contra o flagelo das drogas, evitando a prática de condutas antissociais | “Nós temos três eixos: formação, pesquisa e assessoria. E dentro desses três eixos temos a juventude empobrecida como foco. E a ideia dos direitos humanos, da educação popular, da mística da transformação social. Isso são assim, as balizas da instituição”. | Promover oportunidade de inclusão digna, buscando a qualidade de vida dessa pessoa e também a busca dos direitos dessa pessoa com deficiência intelectual e múltipla. Inserção de jovens no mercado de trabalho | Contribuir para formação política da juventude da escola pública |
| Tipo de Entidade | Associação religiosa sem fins lucrativos | Associação sem fins lucrativos | Associação sem fins lucrativos | Entidade de Defesa de Direitos, filantrópica | ONG |
| Certificação / Qualificação | Não possui certificado | Tem certificação de Assistência social, Educação, Cultura e O.S. para três áreas | Não possui certificado | Utilidade pública | Não possui certificado |
| Sede | Própria | Imóvel da prefeitura, concessão de uso | Espaço cedido por outra ONG | Própria | Cedida |
| Público | Atendimento: Gestantes, Jovens, Idosos. | Jovens, suas famílias, outros coletivos e ONGs | Jovens 15 a 29 anos | Pessoas com deficiência a partir dos 16 anos | Jovens de escola pública da periferia de Goiânia |
| Características do público | Não é relatada predominância de gênero e cor de pele. São jovens baixa renda, que vem dos bairros da periferia de | “Juventude dos 3P: Preta, pobre e da periferia”. | Jovens empobrecidos. Não há uma predominância de gênero, a maioria é população negra e residentes nas periferias da região metropolitana de Goiânia. | Acima dos 16, prioritariamente sexo masculinos, baixa renda, moram na região metropolitana | “São Jovens trabalhadores (as vezes estudam e trabalham), negros (embora nem sempre tenham essa visão), são jovens que |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| | Goiânia e também das cidades entorno. | | | | tiveram a possibilidade de futuro sequestrado” |
| Número de atendimentos ou vagas disponibilizadas (Média anual) | 200 jovens | 500 jovens atendidos diretamente (Há atendimento indireto, mas não foi quantificado). | Total de atendimentos diretos: 330 jovens. Ainda há os atendimentos indiretos, mas estes não foram quantificados | 60 jovens | Não tem esse quantitativo |
| Tempo de Existência | 57 anos (Fundada em 1959) | 13 anos (Fundada em 2003) | 03 anos (Fundada em 2013) | 47 anos (há 14 anos foi criada essa unidade que trabalha com jovens) | 12 anos (Fundada em 2004) |
| Estrutura física | 10 salas de aula, vários banheiros, refeitório, cozinha industrial, prédio da administração (com várias salas, copa e banheiro) e o pátio | Um prédio de um antigo hotel. Os quartos estão sendo utilizados como salas de aulas, banheiros, cozinha industrial, salão de eventos, estúdio de música, sala de rádio e WebTv, Lan House. | Utilizam 04 salas de trabalho, localizada num prédio onde outros coletivos também trabalham | 5 salas (utilizadas para oficinas e sala de aula de EEJA), 01 cozinha, 01 laboratório de informática, pátio multiuso, espaço das plantas/horta, 01 quiosque de venda das peças produzidas. E no prédio administrativo existem 03 consultórios multiprofissionais, sala da coordenação e secretária | 01 sala de escritório, 01 sede com várias salas na região noroeste. |
| Equipe de trabalho | 04 funcionários contratados pela associação: guarda noturno, limpeza, coordenação administrativa e auxiliar administrativo. Contam com trabalho de voluntários/as, aproximadamente 20 | A entidade não tem funcionários contratados, são 38 voluntários que compõem o quadro fixo. E ainda aqueles que fazem atividades pontuais que foram quantificados. | Não há funcionários contratados pela instituição, as atividades são realizadas por voluntários/as. | 21 funcionários, sem voluntários | Não há funcionários contratados pela instituição, as atividades são realizadas por trabalhadores/as que recebem pontualmente |
| Formação para equipe de Trabalho | Não realizam formação para o quadro de funcionários. | Realizam e o objetivo principal dessa capacitação é apresentar a missão da associação e realizar uma avaliação psicológica com possíveis colaboradores; | Sim. A partir de reflexão das assessorias que são realizadas externamente; Grupo de estudos da educação popular (encontros mensais), seminários (anuais); ofícios nas casas; | Sim. Realizando sensibilização no ato da contratação, formações anuais – no início das atividades, dia do colaborador, semana das pessoas com deficiência; | Sim, através da preparação e realização das atividades |

| | | | | | |
|--|---|---|---|--|--|
| Atividades Desenvolvidas | 03 projetos: A obra do berço - confecção e doação de enxovais para gestantes carentes. Jesus nos lares: trabalho de acompanhamento de famílias com baixa renda, auxílio de cestas básicas e trabalhos assistenciais diversos. Escola profissionalizante (oficina de cabelereiro, oficina de informática, oficina de costura industrial) para jovens a partir dos 14 anos. | Dois projetos guarda-chuva: o primeiro deles tem diversas atividades (violão, inglês, capoeira, curso pré-Enem, Grafite, Street Dance etc.) que atendem especificamente jovens e outro são atividades culturais que atende idades diferentes. | Projeto de preparação que os jovens entrem nas universidades. Projeto que objetiva Formar jovens comunicadores; Realização de Seminário; Parcerias com outras instituições no desenvolvimento de projetos; Acompanhamento e assessoria a instituições e grupos; Publicações de materiais; A realização de um curso virtual internacional (essa edição conta com 14 países) voltados grupos de jovens católicos. | Oficinas profissionalizantes (copa/cozinha, artesanato, marcenarias), dança, EEJA, | Biblioteca ambulante (Kombi adaptada), tenda cultural (biblioteca, cine debate, show culturais com artistas da periferia), mostras cinematográficas, cursos (como compreender a sociedade capitalista, como falar em público, gênero, raça e etnia, tentativa revolucionaria dos trabalhadores/as através de várias revoluções) grafite, violão, capoeira, áudio visual e oferecem seminários para escolas públicas. |
| Realiza trabalho com Educação popular e/ou Educação em Direitos Humanos | Não são conteúdos contemplados no desenvolvimento das atividades | Sim. Trabalha com EP e DH e consegue identifica-las através das ações da entidade | Sim. EP e DH constituem o eixo de trabalho da entidade | Desconhece os conceitos | Sim. Discutem com direitos humanos a partir da discussão de porquê da existência deles direitos. Sem referência a EP |
| Planejamento das Atividades | Existe os projetos padrões que foram construídos no início das atividades. Estes são revisados conforme a instituição ache necessário | Realizada pela equipe pedagógica | A maioria dos projetos foi planejada por um grupo de educadores/as. Um projeto contou com a consulta de alguns jovens. Um projeto foi construído com os jovens. | Realizado em equipe (professores, instrutores e técnicos) | Realizado coletivamente pela direção |
| Sustentabilidade | A instituição se mantém financeiramente a partir da doação dos frequentadores do espaço, de pessoas físicas, alguns convênios | Convênios e editais | Dois pilares: 1) Planejamento participativo, pela decisão coletiva, o acompanhamento dos grupos e a preparação de novos líderes. 2) Financeiro através de | Doações pelo telemarting, convênios com a secretária de Educação (municipal e estadual) e com a Sec. De Ass. Social, SUS | Editais públicos |

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| (para pagar água e energia) e atividades para arrecadar fundos (almoços, chás e etc.) | | convênios, financiamento internacional e a doação de trabalho de profissionais voluntários. | | |
|---|--|---|--|--|

Organizações que responderam FORMULÁRIOS

| | Organização 11 | Organização 12 |
|---|--|--|
| Missão / Objetivo | "São três eixos: formação, articulação política, capacitação com produção e divulgação de conhecimentos que dizem respeito às mulheres negras feministas, em direitos humanos, moradia, combate ao racismo e sexismo, saúde da população negra, direitos sexuais e reprodutivos". | "Ser uma trincheira de luta em defesa das mulheres, crianças e adolescentes". |
| Tipo de Entidade | Associação sem Fins Lucrativos | Associação sem Fins Lucrativos |
| Certificação / Qualificação | Não possui certificação | CEBAS - Assistência Social |
| Sede | Casa alugada | Própria |
| Público | Mulheres, mulheres negras, Comunidades quilombolas | Mulheres |
| Características do público | “Mulheres, mulheres negras, Comunidades quilombolas, bem como a sociedade em geral, pois acreditamos que para combater o racismo cultural temos que atuar na sociedade como um todo [...] Em específico com a juventude temos ajudado no incentivo a educação, concurso para o mundo do trabalho, encaminhamento para atendimentos específicos, rodas de conversas, escuta, empoderamento especialmente das jovens negras da ONG e suas famílias...” | Essa organização acolhe mulheres (crianças, adolescentes e adultas) vítimas de violência |
| Número de atendimentos ou vagas disponibilizadas | 200 pessoas | 1.200 |
| Tempo de Existência | 1991 | 1981 |
| Estrutura física | 1 Sala na Recepção; 1 Sala para a Biblioteca com várias prateleiras e livros; 1 Sala – Escritório; 1 banheiro; 1 cozinha; 1 Sala de costura; 1 área no fundo para reuniões e trabalhos; 1 área na frente; 1 almoxarifado; Garagem | 38 cômodos |

| | | |
|--|---|--|
| Equipe de trabalho | Somente voluntários/as, são 30 pessoas | 10 funcionários/as e 165 voluntários/as cadastrados |
| Formação para equipe de Trabalho | Sim. Através de Rodas de conversa; oficinas de capacitação; participação em seminários, cursos e outros | Sim. Semestralmente, dentro da organização |
| Atividades Desenvolvidas | 1) Programa Geração de Trabalho e Renda; 2) Programa Saúde Reprodutiva; 3) Programa de fortalecimento institucional; 4) Programa Direitos Humanos e Cidadania das mulheres; 5) Programa Fortalecimento das Comunidades Quilombolas; 6) Programa Gênero, Raça/Etnia; 7) Programa Dia da Mulher Negra da América e Caribe | Promove e participa de debates em escolas, universidades, jornais, televisão e outros; Desenvolve campanhas contra a violência e outros temas relativos a condição da mulher em Goiás; Promovem discussões e reflexão sobre a saúde da mulher com conhecimento do corpo, sexualidade, doenças mais comuns, anticoncepção, gravidez, etc.; Desenvolve campanhas contra a violência infantil, assim como campanhas educativas alertando sobre o alto índice de pedofilia em nosso Estado; Mantém um SOS para dar apoio à mulher necessitada; Assessora a delegacia de defesa da mulher, visando assegurar um atendimento adequado as mulheres; Luta pela maior participação da mulher nas decisões dos partidos políticos e órgãos do governo; Promove campanhas e discussões nas escolas sobre a educação diferenciada entre meninos e meninas, uma das fontes de discriminação das mulheres; DISTRIBUIÇÃO: Cobertores; Cestas Básicas; Enxovais; Brinquedos e outros. PALESTRAS: Direitos Humanos e Cidadania; Violência Contra a Mulher, criança e adolescente; Lei Maria da Penha; Saúde da Mulher/ DST's / Hiv / Aids; |
| Realiza trabalho com Educação popular e/ou Educação em Direitos Humanos | Sim. "Todo o nosso processo é educação popular com rodas de conversa, oficinas, encontros pensado e realizados não só pela coordenação mas num processo de aprendizagem coletiva." | Sim. "Tentando segue todos os tratados firmados para fortalecer os Direitos Humanos". |
| Planejamento das Atividades | Pensadas coletivamente; | Pelo corpo diretivo da instituição e seus funcionários e voluntários. |
| Sustentabilidade | Se mantem financeiramente da doação das associadas e das atividades que promovem para arrecadar fundos | Através de doações, projetos e convênios |

3.4 – ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL DE GOIÂNIA DIRECIONADAS AOS JOVENS

Conforme observamos no quadro anterior o trabalho realizado pelas instituições existentes em Goiânia é diversificado. São organizações que atendem apenas jovens, apenas mulheres, outras que atendem a partir de critérios de vulnerabilidade social e existem instituições que contemplam o atendimento de múltiplos perfis. Nossa atenção se voltou em perceber, as práticas educativas dessas organizações e como elas se relacionam à juventude.

A população jovem atendida nas OSCs de Goiânia foi apresentada a partir da percepção dos gestores/as entrevistados/as. Algumas organizações traçam esse perfil dos atendimentos realizados, mas no momento da entrevista foi realizada uma aproximação com a realidade. As características descritas apresentam similaridades: os/as jovens são retratados como “baixa renda, carentes, pobres, empobrecidos” e outras qualificações para dizer de uma situação de vulnerabilidade social. Eles/as em sua maioria, residem nas periferias da região metropolitana de Goiânia, assim se deslocam de transporte coletivo por longas distâncias para participar das atividades. Em sua maioria são negros ou afrodescendentes.

Existe grande oferta de atividades profissionalizantes voltadas aos jovens: curso de informática, de inglês, de auxiliar administrativo, de costura, de marcenaria e vários outros. Muitas instituições oferecem os cursos, mas não garantem encaminhamento para o mercado de trabalho, mas existem outras organizações que realizam esse procedimento. Existem ainda, aquelas organizações que trabalham com atividades culturais, fomentam cines-debates, oficinas de leitura, trabalham com a temática do projeto de vida e muitas vezes essas atividades são complementares.

As condições que formulam seus processos educativos, também são diversos. Destacam-se aquelas entidade em que existe um tempo dedicado à formação de profissionais e amadurecimento dos processos pedagógicos em relação ao público atendido. Estas participam/realizam cursos e seminários de formação, além de reuniões periódicas. Nestas condições, o processo educativo com os/as jovens caminha para maior integralidade das dimensões humanas.

Essas instituições oferecem atividades tipificadas como *atendimentos* (atendimento psicológico, jurídico, etc.) e outras voltadas à *formação* (cursos, oficinas, seminários etc.). Aquelas organizações que trabalham com atendimento, conseguem abranger um número maior de pessoas em relação àquelas que fazem formação. Isso ocorre porque os atendimentos podem ser pontuais e não necessariamente ser continuados, por isso a rotatividade é maior. Enquanto

os processos formativos contínuos e as organizações permanecem mais tempo com o mesmo público.

Discutimos anteriormente, que a sustentabilidade das organizações envolve além da dimensão financeira a dimensão política. Isso foi identificado em campo, primeiro observando as estratégias que as instituições utilizam para se manter financeiramente na ausência de convênio e/ou além deles. E na dimensão da sustentabilidade institucional, como realizam atividades em parcerias com outras OSCs, colaborando no fortalecimento de outras instituições. Observamos que nem todas elas operam com estas duas dimensões.

A gestora 5, afirma haver “grande dificuldade da construção de uma agenda comum no âmbito das organizações sociedade civil, ocasionando muitas ações repetidas ou isoladas”. Por outro lado, esse é um esforço presente nas ações em diversas organizações, principalmente as ONGs, realizar parcerias para realização de projetos e em alguns casos para qualificar o atendimento ao público. Quando isso ocorre, o trabalho visa fortalecer outras instituições por meio de capacitação jurídica, contábil e metodológica. Isso soma força política ao conjunto das organizações.

Destacamos que mesmo naquelas organizações que prestam serviço a vários segmentos populacionais, os/as jovens não estão invisibilizados/as. Por exemplo, numa das instituições cujo perfil é atendimento de pessoas com deficiência, foi possível identificar as especificidades da participação do público jovem, embora este não seja o critério para participação. Numa outra organização que atende mulheres, foi observado que as jovens já não se reconhecem como tal. Estas são principalmente aquelas que chegam a instituição depois desfeito um casamento, ou com filhos, ainda sem formação profissional e/ou com baixa escolaridade.

Esta pesquisa analisou a perspectiva educativa dos projetos sociais desenvolvidos por OSCs, direcionados aos jovens de Goiânia. Por isso, optamos por entrevistar os/as gestores/as das instituições, procurando entender sob quais fundamentos as ações institucionais são construídas. Queríamos nesse processo obter respostas para seguinte questão-problema “os conteúdos e metodologias desenvolvidos nas ações e projetos sociais oferecidos como processo de formação para juventude(s), por Organizações da Sociedade Civil, dialogam com aqueles da educação não formal, através dos conteúdos/metodologia da educação popular e da educação em direitos humanos?”.

Foram entrevistadas 10 organizações e 02 responderam formulários. Cada uma delas expressa diferentes níveis de compreensão e conhecimento sobre os assuntos que compõe nossa questão problema. Observamos que existe um grupo que trabalha com educação popular enquanto noutro grupo muitos gestores/as afirmaram desconhecer tanto EP como EDH,

assumindo que “se” trabalham com esses conceitos, não o faziam com intencionalidade. Diante dessas primeiras constatações, nos propusemos a sistematização do trabalho de campo a partir das hipóteses⁴⁵ construídas *a priori* para esta pesquisa. Contudo, na tentativa de responde-las separadamente percebemos que organizar as informações desse modo tornava-se confuso, pois as respostas obtidas perpassavam diversas perguntas. Assim, consideramos as hipóteses e construímos categorias de análise para leitura das informações produzidas pelas entrevistas e questionários. Consideramos ainda, a discussão teórica realizada pelos autores que dão sustentação a esta pesquisa.

Desse modo, formulamos as seguintes categorias de análise:

1. *Cultura política da organização*: formulado a partir do conceito de Maria da Glória Gohn (2008), que enfatiza a política para além dos processos eleitorais. Refere-se portanto, ao debate de temas e problemas públicos que dizem respeito a sociedade, a maneira como os grupos constroem sua identidade e suas ações.
2. *Finalidade da organização*: identificada a partir da análise do conjunto de elementos que compõe a missão e/ou objetivo da entidade e também da análise dos documentos oficiais (Estatuto, PPP). Consideramos o que as organizações entendem ser os resultados obtidos por suas ações.
3. *Trabalho pedagógico da organização*: Analisamos a composição da equipe de trabalhadores/as, a compreensão das organizações sobre os/as jovens, a metodologia utilizada e como é realizada a avaliação de resultados.

Começamos pontuado, como é expressa a *cultura política* nessas organizações. Observamos que algumas organizações realizam uma discussão política abrangente. Estas instituições relacionam a luta das mulheres, as questões trabalhistas, as demandas dos/as jovens, a discussão sobre educação (inclusive da educação da escola pública), bandeiras dos movimentos sociais (Movimento Negro, movimento LGBTTT) na leitura do contexto em que realizam suas ações, vinculando a discussão seu trabalho a conjuntura da sociedade.

⁴⁵ Embora, tenhamos apresentado as hipóteses na introdução desta pesquisa, acreditamos ser necessários retomá-las aqui: 1) As organizações da sociedade civil atuam sem parâmetros de referência teóricos ou metodológicos dados “a priori”, o que dá a cada uma delas grandes particularidades; 2) Elas trabalham os conteúdos dos direitos humanos de modo diluído e muitas vezes desvinculado do campo de tradição da educação não formal; 3) O funcionamento dessas organizações está diretamente ligado ao financiamento dos projetos e ações; 4) As demandas do público atendido por organizações da sociedade civil ficam em segundo plano em relação aos interesses da própria instituição; 5) Os projetos sociais voltados para juventude são prioritariamente construídos sobre o paradigma da juventude como problema social; e 6) Os/as jovens procuram esses espaços de formação, preocupados/as com inserção no mercado de trabalho, mas também para ampliar espaços de socialização.

Um exemplo disso está na discussão sobre a educação escolar. Como estamos analisando ações dirigidas aos jovens, a discussão da escola foi assinalada diversas vezes mesmo não sendo o foco da pesquisa. Isso ocorre porque o tema compõe a realidade do público atendido. Sobre a relação juventude, movimento social e educação, uma gestora nos informa que:

O movimento social, hoje, para juventude, é uma válvula de escape para esse anseio que a gente tem né? Por esse fato da gente⁴⁶ ser muito imperativo e pró ativo de mudar a realidade [...]

O movimento social é uma válvula de escape para uma alternativa pro comodismo, uma galera que não se sente confortável, elas procuram a vincular para conseguir uma outra forma de mobilização. A escola hoje é quadrada, é a mesma do tempo dos nossos avós, que não tem tecnologia nenhuma, se a gente pegar nosso celular tem mais tecnologia do que a sala de aula com um professor ensinando normativamente num quadro cinza. E que o movimento social acaba ensinando de uma forma alegre e divertida o que a gente não aprende em sala de aula [...] dentro movimento social eu aprendi mais que em sala de aula, na escola não teve professor de história ou geografia nunca soube me enfiar na cabeça o que era neoliberalismo. Dentro do movimento social e do movimento político eu já aprendi (Gestora da organização 4).

Outro gestor criticou a tentativa do governo de Goiás de implantar OS⁴⁷ na administração das escolas públicas do estado, como já existe na área de saúde. É ressaltada a capacidade técnica e administrativa do trabalho realizado pelas ONGs, incluindo a que o entrevistado trabalha, que resistem a décadas administrando não só os processos educativos, como as demandas financeiras necessárias ao funcionamento da instituição:

Também com essa mesma visão [discordando] das instituições que viram OS da noite para o dia para mamar no dinheiro público. Isso também acontece, está acontecendo aqui em Goiás. O governo está lançando como piloto essa ideia de OS para educação, nós discordamos. Isso é mal caráter. Um grupo econômico montar OS da noite para o dia para disputar esses espaços aí. Isso que a justiça tinha que estar previsto nos editais 'ah que você [instituição proponente] que tem menos de três anos de vida' não pode disputar OS. Não, lá não tem esse critério não. Isso é uma coisa que nos criticamos. Só aí vai selecionar o terceiro setor, que vem sobrevivendo a 10, 20, 30 anos. É um critério que nós levamos aí e estamos discutindo nos conselhos. Então é isso, nós acreditamos que o terceiro setor consegue fazer sim essa transformação na educação formal, porque na educação não formal nós já temos provado e mostrado. Na educação formal ela também vai ser transformadora, além de uma administração presente na escola, muda toda uma linguagem educacional, artística, pedagógica toda! É a comunidade para dentro da comunidade (Gestor da organização 7).

Além de estarem atualizados quanto a discussão referente a educação escolar, que implica os/as jovens diretamente, essas instituições se posicionaram sobre este assunto. Uma

⁴⁶ A gestora entrevistada tem 22 anos, é presidenta da entidade (Cumprindo mandato 2015-2017) por isso ela se inclui na fala sobre juventude.

⁴⁷Titulação que permite que organizações da sociedade civil possam administrar órgão públicos.

das organizações pesquisadas relatou o apoio as ocupações que os/as estudantes de Goiânia promoveram em vários colégios públicos da cidade⁴⁸ contra a implantação das OSCs na Educação.

Desse modo, estas organizações vinculam a realização de sua missão institucional as demandas que extrapolam sua área de atuação e atingem seu público e o cenário social. Por isso, também se fez presente as questões sobre o contexto político brasileiro atual. Foram tecidas avaliações sobre o fortalecimento de uma direita conservadora-reacionária, sobre o questionamento da legitimidade dos processos democráticos e de direitos sociais já conquistados. Essa discussão é vinculada à construção do projeto de vida dos/as jovens e a realização da missão da organização.

Embora a maioria das OSCs realizem essas reflexões, existem instituições cuja *discussão política* inexistente. Nestas, o trabalho que realizam é apresentado apartado do contexto social, desconsiderando o modelo econômico ou decisões políticas implicam na vida dos sujeitos que atendem. Realizam, por vezes, uma prática clientelista, voltada a sanar necessidades pontuais, mas se horizonte de transformação social.

Finalidade

Além de diversificado, o trabalho realizado pelas instituições que atuam em Goiânia, expressam diferentes finalidades que dialogam com as missões de cada organização. Assim, existem aquelas que fundamentam suas ações a partir da filosofia religiosa que professam e outras que instrumentalizaram as demandas do mercado de trabalho por mão de obra dos/as jovens. Isso equivale a dizer que há um público beneficiário das ações e atividades oferecidas, mas estas ações não existem em função deste público. Sobre isso, Arantes nos lembra que existe um mercado voltado as práticas sociais, pois ocorre

é que também existe um mercado atraente para as iniciativas cidadãs. Ocorre que simplesmente que a mais estrita observância da cláusula sem fins-lucrativos não é uma barreira à entrada no mundo dos negócios, podendo até representar uma senha privilegiada de ingresso (...) De sorte que nem sempre é fácil perceber onde termina a utopia republicana e principia um empreendimento tocado à imagem e semelhança do mundo dos negócios (ARANTES, 2000 p. *in* PAIVA, 2003).

Desse modo, constatamos haver organizações que funcionam como empresas, embora estejam enquadradas juridicamente como “sem fins lucrativos”. Salientamos a diferenciação

⁴⁸Ver mais em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-01/contrarios-novo-modelo-de-gestao-estudantes-ocupam-27-escolas-em-goias>
<http://www.opopular.com.br/editorias/vida-urbana/minist%C3%A9rio-p%C3%BAblico-quer-suspender-edital-das-oss-na-educa%C3%A7%C3%A3o-1.1038535>

quanto as finalidades das instituições, analisando aquelas que recrutam e encaminham adolescentes e jovens para o mercado de trabalho, pois aqui a visualização das *finalidades* foi mais expressiva. Pois algumas organizações sem fins lucrativos funcionam como empresa de “Recursos Humanos Jovens”⁴⁹: recrutam e selecionam jovens com perfil laboral, recebem pelas contratações realizadas e orientam o processo pedagógico visando atender as empresas contratantes.

Isso significa capacitar os jovens quanto as normas de convívio social, para falarem bem em público ou desenvolver outras habilidades que sejam uteis a realização do trabalho contratado. E inclui ainda atender as famílias, na gestão dos conflitos com os jovens, realizar encaminhamento das demandas de saúde, assistência social ou jurídica com objetivo de favorecer a permanência do jovem no emprego. Os/as jovens não contribuem com o planejamento ou execução dos projetos. Este modelo é o mais recorrente, mas não é único.

Observamos outra instituição que encaminha jovens (neste caso, são portadores de deficiência intelectual e/ou outras síndromes) para o mercado de trabalho. Nesta organização existe um processo de acompanhamento do/a jovem que se inicia com a seleção para ingresso na instituição, passando pela qualificação para obtenção do emprego e se encerra com o acompanhamento⁵⁰ da integração do/a jovem na empresa. O processo é realizado por uma equipe multiprofissional que considera, a partir das potencialidades do sujeito, o tempo necessário para que os/as jovens estejam em condições para assumir determinados postos de trabalho. Por isso, esse processo pode variar de alguns meses até alguns anos.

Nesta compreensão, o mercado de trabalho é entendido como uma fração o mundo do trabalho:

Porque a proposta aqui não é só o mercado de trabalho, é o mundo do trabalho. Então a gente trabalha com autonomia e autogestão dessa pessoa. Então é trabalhar esse perfil laboral para ele ser autônomo e fazer as coisas da sua própria vida, da sua sobrevivência. Lavar um banheiro? Ele precisa ajudar na casa a lavar um banheiro. Fazer lanche rápido, um suco, um sanduiche que ele precisa para ele comer e não depender do outro. Então tudo isso a gente chama do mundo do trabalho. Tem alguma pessoas aqui que tem perfil laboral, pro mercado de trabalho? Não. Mas para essas outras coisas sim. É importante sair desse lugar de ser sempre cuidado e aprender ser cuidador dele e dos outros também. Porque as famílias vão envelhecendo, os pais vão envelhecendo e ele não! (Gestora da organização 10).

⁴⁹A instituição se mantém com dinheiro que recebe por parte das empresas contratante. Não reunimos condições de avaliar proporção do lucro e o destino dado a ele. Ressaltamos porém que não há grandes diferenças entre a rotina desta empresa e de qualquer outra empresa de RH que realizam processos de recrutamento e seleção.

⁵⁰ Inicialmente é realizada uma palestra de sensibilização sobre deficiência intelectual na empresa contratante. Neste momento é apresentado o profissional contratado. No decorrer do primeiro ano, são realizadas reuniões mensais para realização de “avaliação de desempenho”. O objetivo é garantir o emprego da pessoa e sua adaptação ao novo ambiente.

As ações desenvolvidas pela OSC visam construir a autonomia e a autogestão dos sujeitos atendidos. Desse modo, as atividades procuram empoderar as pessoas com deficiências, pois muitas vezes elas são desacreditadas até mesmo pela própria família, a partir da compreensão que se “eles não aprenderam a ler ou escrever então não vão aprender mais nada” (Gestora da organização 10).

No intuito de desconstruir esse tipo de preconceito e favorecer o processo dos/as jovens, três eixos são trabalhados com a família: vivência da *sexualidade* (alguns/mas jovens namoram e outros/as demonstram esse desejo, por isso as discussões são realizadas com sujeitos e suas famílias), aquisição da *autonomia* (aprendizado necessário para garantir um deslocamento dos/as jovens para ir e vir para instituição ou para o trabalho) e o *trabalho* (na perspectiva do mundo do trabalho e/ou da geração de renda). Há representantes jovens que participam das reuniões diretivas da organização.

A partir da categoria *finalidade*, constatamos que os resultados obtidos através da realização de ações similares promovidas em diferentes organizações pode ser diferente. Esta discussão está vinculada a certo modo de olhar para os sujeitos, como relatado nos depoimentos que seguem. Neste primeiro, o gestor ao falar das atividades que realiza expressa sua visão dos/as jovens:

A gente tenta ao máximo mesmo estar com esses jovens. A gente quer um futuro brilhantes para eles. Claro que a gente instiga neles que isso depende deles também né? Porque não adianta você ter um bom conselho e não segui-lo. Então a gente conversa, orienta, mostra tudo, vários caminhos que eles têm. E é tão interessante, eles são inteligentes demais esses meninos! A gente acha que sabe tudo, sabe nada! Eles sabem muito mais que a gente, eles são muito criativos. [...] no projeto de vida geralmente a gente termina assim, com as profissões e umas perguntas: como chegar a ser esse profissional? Qual o mercado de trabalho dele? Qual a renda? Então eles fazem uma pesquisa junto com professor [*e descreve como organizam a apresentação a partir dessas questões*] E você no final assim, no final o resultado do semestre. E nós queremos mantê-los mais tempo aqui, um ano e meio para gente trabalhar mais questões assim. Essa questão política com direitos que eles têm, os deveres também. Porque não adianta só a gente falar que direitos eles têm e não instigá-los a ir atrás do direito. Então que botar a boca no mundo, tem que correr atrás dos seus direitos mesmo [...] (Gestor da organização 1)

Outro gestor descreve porque sua organização trabalha com jovens, também relacionando a *finalidade* da organização e da compreensão do sujeito atendido:

Estamos perdendo essa queda de braço para drogas. E nós temos essa missão quando constituímos essa instituição: dar ocupação, formação e opção para essa juventude se manifestar de forma legal, positiva, sem contrariar a lei e valorizando a família. Por isso que nós trabalhamos com juventude, não só acreditando que ela é o futuro. Ela é o presente. Se não pensarmos nela no presente ela não terá futuro, porque as drogas estão muito presente desses jovens. Em especial daqueles pobres, pretos e da periferia (Gestor da organização 7).

Conforme discutimos anteriormente, trabalho e estudo são necessidades dos/as jovens. Verificamos que os projetos sociais voltados para público jovem, podem ser construídos sobre a premissa de evitar que estes sujeitos se desencaminhem na vida. Nessa perspectiva os/as jovens, aparecem a partir dos problemas que ameaçam a ordem social ou por causa do déficit de seu desenvolvimento. Portanto, são ações de caráter compensatório voltadas para grupos vulnerabilizados ou considerados de risco.

Em outra perspectiva, as ações das OSCS podem potencializar a experiência da(s) juventude(s), desenvolvendo autonomia e ampliando as possibilidades da construção de um projeto de vida, pautado no direito e na dignidade. A compreensão que estes gestores/as demonstram sobre os/as jovens, relaciona-se, portanto, com as categorias *finalidade* e a *cultura política* que caracteriza cada organização.

O trabalho pedagógico

Como vimos, são diferentes as compreensões sobre os/as jovens e a partir destas, as equipes de multiprofissionais planejam e gerenciam os projetos e ações que as instituições oferecem. Muitas vezes estas concepções se misturam, conforme discutimos em relação aos paradigmas de juventude. Destacamos que quando existe a realização de formação específica para o quadro de funcionários/as da organização, busca-se ampliar o conhecimento sobre o público atendido e também qualificar a realização do planejamento e da avaliação das atividades realizadas. Nesse sentido, estas OSCs se aproximam da realidade dos sujeitos atendidos.

O *trabalho pedagógico* realizado nessas organizações é desenvolvido por equipes multidisciplinares, composta por um misto de funcionários/as e voluntários/as. Hans-Jurgen Fiege (2003, p. 52) destaca que os trabalhadores/as das OSCs, “podem ser classificados conforme seu vínculo empregatício em 4 categorias básicas: técnicos contratados com carteira assinada; estagiários e bolsistas; prestadores de serviço e voluntários (geralmente de forma esporádica para determinadas ações)”. Toda esta variedade de formas de trabalhos foram identificadas em campo.

As organizações contam com pedagogos, assistentes sociais, arte educadores, psicólogos, educadores populares ou sociais e profissionais para atender especificidades de seu atendimento (fisioterapeutas, fonoaudiólogos/as ou advogados/as). Estes compõem a primeira categoria, os/as técnicos contratados. Muitas organizações contam com trabalho de pessoas

voluntárias, algumas instituições se mantêm apenas com este trabalho. Estas pessoas, também tem formação técnica, embora não recebem pelas atividades desenvolvidas, as vezes ocorre o pagamento de uma “contrapartida⁵¹” pelo serviço realizado. Nesses caso, estes trabalhadores/as se sustentam financeiramente a partir de outras ocupações.

Os profissionais que trabalham nesse tipo de instituição têm uma perspectiva de trabalho que não está vinculada somente a obtenção de lucro. Mesmo, aqueles trabalhadores/as que recebem salário pelas atividades que realizam, estão plenamente conscientes das limitações dessa remuneração. Há um incentivo para que seus funcionários façam curso superior, especialização e etc.

O planejamento das atividades é realizado em consonância com aquilo que está previsto no Estatuto, no PPP, na descrição da missão ou visão de mundo das organizações. São exceções aquelas que consideram a participação dos/as jovens no planejamento de suas ações. Quando isso ocorre é através das avaliações, geralmente realizadas ao final dos projetos. Por vezes, os/as jovens participam sugerindo temas para as atividades que não constituem o núcleo central da organização. Mesmo as ações sendo desenvolvidas por meio de oficinas e cursos, mantém-se o formato similar a sala de aula.

Como os projetos sociais são de adesão voluntária, ou seja, não tem a mesma obrigatoriedade da frequência escolar, é necessário que os/as jovens estejam dispostos a participar. A partir das entrevistas realizadas, constatamos que os cursos técnicos que tem uma finalidade mais *objetiva*, como aprender informática ou outras ferramentas que podem ser utilizadas para conseguir um emprego, não necessitam de tanto convencimento à participação. Diferentemente do que ocorre nas atividades que se caracterizam de modo mais *subjetivo*, geralmente relacionadas a construção de um projeto de vida e/ou a discussão de temas apontados pelos/as gestores/as como transversais: sexualidade, direitos humanos, linguagem e etc.

Outra dimensão necessária para garantir a adesão à projetos sociais, além da motivação dos/as próprios/as jovens, está na necessidade de uma metodologia específica que atenda e dialogue com os anseios desta população, conforme apontado por uma gestora:

Eu acho o seguinte, pela experiência que eu já tive. Eu já coordenei juventude durante 11 anos. É vejo que, o que se propõe, primeiro o mundo mudou, hoje tem uma série

⁵¹Contrapartida é uma espécie de pagamento pelo reconhecimento do trabalho realizado. Trata-se de um acordo realizado entre a entidade e o voluntário. Como depende da disponibilidade de recursos financeiros muitas vezes não equivale a um salário mínimo, porque não é fixo. É portanto, um acordo pessoal e não trabalhista. Visa garantir que a pessoa que contribuí com determinado serviço, mesmo não recebendo o equivalente pela atividade realizada, não tenham despesas. Muitas vezes esses gastos tem o objetivo de cobrir as despesas com alimentação e deslocamento.

de coisas aí que muito mais chamam atenção. Depois juventude não é uma coisa de você sentar e ficar com reunião, né? Reuni hoje tá tom, reuni amanhã tá bom, depois tá bom, mais isso vai cansando. E quando você não vê que não vai sair daquilo, aí você tem o desânimo e as pessoas começam a não participar mais. E outra: eu vejo que a juventude, ela precisaria ela (ênfase na palavra) dizer ‘olha nós queremos isso!’ e a gente leva as coisas prontas! Isso não é só para juventude, mas como estamos falando da juventude, eu vejo assim, a juventude precisa, ela é quem sabe, eu não posso dizer pra você, o que é bom para você. Ela é que tem que dizer ‘eu como jovem gostaria que no meu município fosse trabalhado isso’. Mas não, a gente leva lá e toma! **A discussão é muito boa, mas não atende aquilo que a juventude precisa.** Hoje nós temos um universo de violência, de droga, de tanta coisa. A parte cultural da juventude: o que essa juventude tem? No interior, por exemplo, é um boteco pra sentar e beber cerveja, mas você não tem uma iniciativa de atração, um resgate cultural das coisas da cidade. Você vê isso ainda em algumas comunidades tradicionais [...] que não deixa isso morrer e a juventude então participa, mas isso são experiências em poucas comunidades, não são em todas. A gente discute nos seminários ‘por que os jovens vão para cidade?’. A discussão é muito boa, mas na prática a gente não tem isso [...] então tem coisas que se a gente não repensar a forma de inserção dessas pessoas, e a juventude é uma parcela dessa população, isso não vai acontecer. [...] ‘ahhh avançou muito criou a secretária da juventude!’ Pra que é essa secretária? Eu as vezes me pergunto, que proposta essa secretária tem? O jovem que não tem onde trabalhar, o jovem que não tem uma educação de qualidade. Aí minha filha é muito mais prático eu sentar num boteco e beber cerveja sem compromisso nenhum. Aí você não consegue trazer. E nas ... [citação sobre os locais onde realiza os projetos] tem uma juventude assim, perdida: vai para escola, mas a escola também não oferece grande coisa. E se não pensar bem, no que é que a juventude precisa hoje, não só a juventude, mas eu sempre falo, a política para juventude deixa muito a desejar, ela não atende os anseios da juventude, aquilo que ela precisa, a parte cultural é fundamental e isso a gente não tem. É solto. (Gestora da organização 5, grifos nossos).

A crítica realizada pela gestora 5 é orientada as atividades planejadas de cima para baixo, tanto por parte do governo como das organizações da sociedade civil ou ainda, através desta parceria. Desse modo, os projetos desconsideram as necessidades e interesses do público. Esse elemento nos ajuda a entender a desmobilização para participação em determinada atividade e ainda perceber que é necessário avançar na associação entre formação objetiva e subjetiva, para alcançar uma formação integral.

Pensando nos resultados a longo prazo, nos perguntamos: como saber se o público das OSCs promoveram modificações em suas vidas? E ainda, em que medidas essas transformações colaboram para mudança social? Além do tempo, estas são respostas possíveis de serem apreendidas apenas com instrumentais adequados. E outra dificuldade que podemos apontar na ausência talvez desse retorno, reside na falta ou no pouco contato das instituições com seus egressos. Pois, depois que os/as jovens deixam de participar das atividades na instituição, o contato se fragiliza, não possibilitando mensurar os resultados do trabalho realizado. Há um esforço de acompanhar os/as jovens que passaram pelas organizações, “mas é um acompanhamento mais espontâneo que planejado”, como nos diz a Gestora 8.

O acompanhamento aos egressos é uma das lacunas metodológicas existentes a consolidação da educação não formal descritas por Maria da Glória Gohn:

Formação específica a educadores a partir da definição de seu papel e as atividades a realizar;
Definição mais clara de funções e objetivos da educação não formal;
Sistematização das metodologias utilizadas no trabalho cotidiano;
Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho que vem sendo realizado;
Construção de instrumentos metodológicos de avaliação e análise do trabalho realizado;
Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho de egressos que participaram de programas de educação não formal;
Criação de metodologias e indicadores para estudo e análise de trabalhos da Educação não formal em campos não sistematizados. Aprendizado gerado por atos de vontade do receptor tais como a aprendizagem via Internet, para aprender música, tocar um instrumento etc.;
Mapeamento das formas de educação não formal na auto aprendizagem dos cidadãos (principalmente jovens) (GOHN, 2006, p.31, *grifos nossos*)

Podemos perceber nas entrevistas realizadas com as OSCs, a dificuldade em mensurar os resultados obtidos através do trabalho realizado, não somente com egressos. Outras lacunas metodológicas foram percebidas e/ou apontadas pelas instituições. Como a dificuldade de sistematizar o trabalho realizado e ausência de instrumentais para realizar a avaliação dos processos e dos resultados com público atendido. Torres (2013) apresenta como Paulo Freire já havia tecido essa reflexão sobre os resultados do trabalho realizado a partir da qualidade e não da quantidade de ações realizadas. Isso expressaria o estabelecimento de novas relações entre os atores que participam do processo educativo.

Outro item que deve ser considerado na avaliação de resultados é *finalidade* da organização em relação seu objetivo maior. Pois além da realização dos cursos e oficinas, existem expectativas em relação a concretização da missão para qual a instituição foi criada, como nos relata uma das gestoras entrevistadas:

Gente é muito tempo e muito trabalho. Aí vai percebendo que como a demanda é grande, parece que a gente não fez nada. Mas quando você vai percebendo os profissionais que passaram aqui são exemplos de profissionais, né? Do departamento de serviço social, outros como professores, outros são advogados. Com por exemplo [*nome de um estagiaria de serviço social*], ela veio para cá no início do curso de serviço social com uma dificuldade imensa de pagar o curso, de fazer, de participar do estágio, de estar dentro das atividades. Mas hoje é uma profissional respeitadíssima que trabalha com os princípios da dignidade humana. Quer dizer, com um resultado desse você não precisa de outro. Né? [...] a pessoa cresce, ela mesma e passa isso para os outros. O importante é isso você não fazer para você e guardar, mas é repassar esse conhecimento, essa experiência. E a sua atitude, sua forma de agir no local que você trabalha [...] a forma como vive sua vida. Isso é importante. Então as vezes você não vê o resultado que você gostaria de ver, mas tem muito resultado. Eu sempre digo o seguinte, a gente nas entidades, quando vai fazer uma avaliação nunca começa pelo lado negativo 'ah podia ter sido assim, ah faltou isso', então a gente precisa inverter também essas coisas. Vamos falar também das coisas positivas e depois vem as outras, porque se a gente começar pelo positivo, a gente vê o quanto de coisa a gente fez e resultado que a gente tem. Porque tem resultado que não é palpável, que não dá pra você mensurar (Gestora da organização 5).

Essa é uma avaliação de resultados realizada por uma entidade que trabalha com perspectiva da transformação social. Assim, existe uma dimensão do trabalho que é possível mensurar e outra que demanda avaliação e instrumentais mais complexos para ser alcançada. Como pesquisas e levantamentos que por vezes não compõem o expediente das OSCs. Para aquelas instituições, cuja missão se resume a questões específicas (aprender informática, conseguir trabalho), os resultados são mensuráveis. De modo que as avaliações dos resultados podem ser realizadas a partir do entendimento do *como* e *por que* as entidade se organizam, mas também de como avaliam os resultados do seu trabalho em função de sua missão.

3.5 - OS PROJETOS POLÍTICOS DAS INSTITUIÇÕES: ENTRE A REPRODUÇÃO E A AUTONOMIA

É preciso considerar sobre a existência das OSCs os interesses políticos e sociais dessas instituições e também a maneira como se organizam a partir de pessoas e/ou grupos que tem objetivos próprios para o trabalho realizado: acreditam na mudança social? Ou trabalham tentando aliviar as desigualdades que existem? Estas são respostas difíceis, porque o processo de autonomização das OSCs, responde por um lado a consolidação do projeto neoliberal e seus reajustes estruturais. Por outro lado, apresenta uma renovação no modo como militantes e coletivos políticos passaram a trabalhar.

Desse modo, nos dedicamos a seguir na análise da configuração dos projetos políticos das organizações entrevistadas. Maria da Glória Gohn (2008, p.35) caracteriza *Projeto Sócio Político e Cultural* - PSPC como “o conjunto de crenças, valores, ideologias, formas de conceber e de fazer as ações sociais coletivas concretas”. Ou seja, cada grupo constrói sua maneira de atuar, a partir destes elementos, que também são expressos nos documentos que fundamentam o planejamento de suas ações, como vimos anteriormente. São pressupostos são de longa duração que se relacionam com a qualidade da discussão política e da compressão do público atendido. Outro elemento, ressaltado pela autora, é caráter dinâmico e histórico como são constituídos estes projetos políticos a partir da configuração do contexto social.

Como dissemos anteriormente, o termo ONG não é um termo jurídico. Se uso tem sido reforçado por aquelas organizações que buscam se diferenciar dentro da variedade de instituições atuantes na sociedade civil. Desta análise parte o pressuposto que fundamenta realizar uma distinção entre o trabalho realizado pelas ONGs dos demais tipos de OSCs que

atuam em Goiânia. A distinção entre ONG e OSC foi realizada através de identificação do Projeto Sócio Político e Cultural – PSPC das instituições entrevistadas e este será relacionado a conformação de suas práticas educativas.

Assim, caracterizamos como ONGs as associações cujo *Projeto Sócio Político e Cultural* se fundamenta na transformação da sociedade atual, com vista a superação da desigualdade social. Sua cultura política foi construída sob essas premissas, por isso, relacionam a formação do sujeito ao meio social em que vivem. Seu público é tratado como sujeito de direito. Trabalham a partir dos fundamentos do campo da educação não formal, seja da práxis da educação popular ou a partir da aproximação que realizamos entre EP e EDH: a emancipação e autonomia dos sujeitos atendidos.

As ONGs Realizam discussão de cidadania na direção do coletivo. Aqui as prioridades são as necessidades do público atendido e há um reconhecimento do trabalho realizado como conquista de direito(s). Os/as trabalhadores/as destas instituições tem formação política e técnica. Muitas vezes a formação política é realizada através da militância e uma precede a formação da outra. Estas instituições trazem um histórico de vinculação aos movimentos sociais da década 1980, a configuração do campo dos direitos humanos ou dos trabalhos iniciados pela igreja católica quando no contexto da Teologia da Libertação.

Embora as demais OSCs, atuam no mesmo âmbito das ONGs, atendendo muitas vezes o mesmo público, a orientação do seu trabalho é outro. O Projeto Sócio Político e Cultural das OSCs busca atender e incluir a população em situação de vulnerabilidade no modelo de sociedade vigente. Portanto, não há crítica ou perspectiva de mudança social. Os projetos sociais são dirigidos aos “excluídos” do sistema. As OSCs realizam seus processos de formação a partir dos fundamentos da pedagogia social ou da sócio educação, conforme discussão realizada por Groppo e Coutinho (2013). Pouco trabalham com a dimensão dos sujeitos de direitos, desse modo o público se apresenta agradecido pelas ações realizada, sobressaindo o assistencialismo.

Os/as trabalhadores/as das OSC tem formação técnica, mas pouca ou nenhuma formação política. Identificamos, portanto, um trabalho que pode ser qualificado como humanitário, pois é realizado por profissionais especializados, cuja capacitação técnica (principalmente quando existe nas equipes profissionais de psicologia, serviço social e pedagogia) se volta a preocupação na melhoria da vida de outras pessoas. Assim, os projetos sociais são realizados por um grupo de profissionais que realizam adequadamente suas funções, porém atuam numa organização cuja *cultura política* não contempla a perspectiva da transformação social.

Candau (2007) enfatizou sobre os enfoques construídos para análise da EDH a inexistência de casos puros, havendo muitas vezes a combinação entre as características apresentadas. Da mesma forma, observamos que as organizações não atuam absolutamente sob uma ou outra perspectiva. Foram observados casos de instituições que misturam os traços acima descritos, principalmente em relação a compreensão do público atendido.

Assim, fizemos a distinção entre as ONGs e as OSCs destacando aquilo que é predominante, na configuração dos Projetos Sócio Político e Cultura - PSPC das instituições. Quando as características destes projetos se apresentavam misturadas, utilizamos o critério definitivo referências ao processo de transformação da sociedade para separar as ONGs das demais OSCs. Desse modo, realizamos a seguinte identificação das instituições entrevistadas:

| Organização | Identificação |
|----------------|---------------|
| Organização 1 | OSC |
| Organização 2 | OSC |
| Organização 3 | OSC |
| Organização 4 | ONG |
| Organização 5 | ONG |
| Organização 6 | OSC |
| Organização 7 | ONG |
| Organização 8 | ONG |
| Organização 9 | OSC |
| Organização 10 | ONG |
| Organização 11 | ONG |
| Organização 12 | ONG |

A visualização dos PSPC é fundamental para compreensão das práticas educativas dessas organizações. Na análise de Torres (2013 p.24) os centros de educação popular podem ser considerados sujeitos pedagógicos, pois “educam não somente através de seus programas, projetos e atividades formativas que desenvolvem, mas como organizações sociais, [são] portanto portadoras de imaginários, valores, símbolos, rituais, práticas e estilos de trabalho que vão modelando seus integrantes”. Acreditamos que este diagnóstico pode ser estendido a todas as OSCs.

Desse modo, além de ensinar informática, encaminhar jovens para o mercado de trabalho, as instituições analisadas acrescentam elementos na subjetividade dos/as jovens atendidos/as. Com isso estamos dizendo que a maneira como são operacionalizadas as atividades são apropriados objetivamente e subjetivamente pelos sujeitos que delas participam.

Por exemplo, um projeto que visa inclusão de jovens no sistema capitalista através da inserção no mercado de trabalho, precisa além de ensinar um ofício que possibilite este acesso, garantir o aprendizado das competências necessárias para ser bem sucedido neste sistema. Isso equivale a formar pessoas que operem com a lógica da competitividade, do individualismo, que traduzam sucesso prioritariamente como dinheiro e *status*.

Gohn (2013) nos lembra que a desigualdade social persiste nas relações cotidianas e no desejo de acesso ao bens de consumo ofertados pela mídia. É intensificado o cenário de exploração do trabalho, embora haja pessoas que não conseguem trabalhar ou trabalham na informalidade. Por isso, a necessidade de capacitação e estar qualificado para competir por um posto ou vaga de trabalho, faz-se presente. Estamos vivenciando um contexto social de uma nova fase capitalismo, em que ele se mostra entremeadado a todas as esferas da vida social, cultural e produtiva, portanto, não é estranho que haja esforços por parte dos indivíduos em se incluir nesse modelo ou que existam organizações que contribuam para reprodução desse sistema.

Valemos tanto quanto nosso poder de compra, por isso a necessidade da superação da economia de mercado (FREIRE, 1997). Nestas circunstâncias, Torres afirma que seria pertinente falarmos em *subjetividades críticas*:

Freire foi insistente em mostrar que assumir uma posição crítica não é uma questão meramente intelectual: envolve os sujeitos em todo seu ser, por isso, é mais pertinente falar em subjetividades críticas para abarcar tantas opções e concepções conscientemente assumidas quanto os valores, as vontades e atitudes críticas necessárias para posicionar a transformar a realidade.

Diante da cultura hegemônica neoliberal, com seus valores, subordinados à lógica do mercado, é necessário reivindicar valores, vontades e visões de mundo coerentes com projeto transformador. Também precisa de imaginação radical que possibilite o surgimento de novos significados e criatividade na linguagem que anunciam o surgimento de novas realidades (TORRES, 2013, p.29).

O pragmatismo neoliberal não tem nada que ver com formação cidadã, pois esta necessita de esperança, de busca, de anúncio. Sem isso ela é treinamento técnico (FREIRE, 1997). Desse modo, as práticas educativas configuradas nos moldes de uma educação “bancária” visam à reprodução daquilo que já existe na sociedade. Os anseios, conhecimentos e mesmo os sujeitos envolvidos no processo formativo não são considerados porque este

processo educativo configura-se numa transferência de conhecimento, educação bancária, e não a partir da construção do saber.

De outro modo, quando nos referimos à autonomia, estamos apontando uma prática educativa onde os sujeitos participem do processo educativo através do diálogo. Ou seja, aqueles/as envolvidos nos processo de formação são chamados a refletir sobre o sentido do trabalho, das relações, da formação vivenciada, pois a formação não é pensada *para* determinados sujeitos, mas é pensado *com* estes sujeitos. Como dissemos anteriormente, uma educação que propõe um processo de conscientização crítica, que busca autonomia dos sujeitos, deve estar “grávida” de sentido e assim fundamenta-se no diálogo, pois este implica no reconhecimento do Outro.

Assim, ao falarmos de práticas educativas das OSCs, estamos apontando para algo maior que análise conteúdo, pois implica em compreender como estas organizações se constituem e para qual finalidade atuam, pois as escolhas metodológicas que compõem os PSPC dessas instituições orientam seu público para Autonomia ou para Reprodução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade a expressão sociedade civil contem “toda a potência da ação democrática mais ou menos radical, da luta por direitos e da constituição de uma esfera pública não integrada ao estatal e assentada no livre associativismo dos cidadãos” (NOGUEIRA, 2003, p.188). Desse modo, ela configura-se pelos movimentos sociais, organizações sindicatos, conselhos, cartórios, federações e organizações sem fins lucrativos. Diante dessa pluralidade, voltamos nossa atenção para as Organizações da Sociedade Civil, as OSCs, que realizam um trabalho designado como sem fins lucrativos.

Identificamos na cidade de Goiânia, uma pluralidade de atividades desenvolvidas por organizações sem fins lucrativos. Quando iniciamos esta pesquisa, nosso intuito residia em descobrir se a educação popular continuava vigente no trabalho realizado por estas instituições e como ela se relacionava com a educação em direitos humanos no trabalho com juventude. Nosso problema de pesquisa foi construído visando identificar quais os conteúdos e metodologia são utilizados por estas organizações que trabalham com jovens e a partir destes identificar as práticas educativas dessas organizações, ou seja, desejávamos saber se “os conteúdos e metodologias desenvolvidos nas ações e projetos sociais oferecidos como processo de formação para juventude, por Organizações da Sociedade Civil, dialogam com aqueles da educação não formal, através dos conteúdos/metodologia da educação popular e da educação em direitos humanos?”. E as hipóteses foram construídas baseadas nessa questão.

Contudo o trabalho de campo nos levou a resultados diferentes daqueles pretendidos inicialmente. Nossa descoberta mais importante foi identificar a configuração dos Projetos Sócios Políticos e Culturais – PSPC das Organizações da Sociedade Civil, pois capturamos uma compreensão maior do significado da realização das ações e práticas educativas realizadas por estas organizações. A caracterização dos PSPC expressa uma análise mais abrangente do trabalho pedagógico dessas instituições que a escolha do conteúdo e se relaciona eminentemente com a metodologia utilizada pelas OSCs. A operacionalização dos PSPC revela sua intencionalidade, seu posicionamento político, a compressão dos sujeitos atendidos ou a partir dos conceitos que estamos utilizando, revelam os paradigmas de juventude. Desse modo a resposta à questão problema não consiste apenas na identificação dos conteúdos, da educação popular ou da educação em direitos humanos, mas em como os PSPC dessas organizações estão orientados para construção de autonomia ou para reprodução deste modelo de sociedade.

Apuramos que existem ações no sentido da construção de uma cidadania crítica e de um método que se proponha a ir além da reprodução, não nos moldes fundantes da educação

popular, mas guardando algumas aproximações com alguns de seus princípios, como discutimos em relação à educação em direitos humanos e mesmo do processo de revisão que a educação popular tem vivenciado em relação aos desafios da sociedade atual.

Nesse sentido, os PSPC orientados para autonomia, realizam uma discussão sobre a sociedade atual, relacionando o contexto dos sujeitos atendidos às questões que implicam suas vidas sobre aquilo que visa garantir uma vida com dignidade. A discussão política é realizada como crítica à sociedade atual e por isso as práticas educativas reconhecem os/as jovens como sujeitos de direitos. São organizações que buscam mais que “incluir” jovens.

Entendendo a educação como ato político ligado as decisões da vida e compreensão crítica desta sociedade, sinalizamos que não são todas as organizações que consideram os/as jovens no processo de construção das ações e projetos que realizam.

Acreditamos que para identificar como tem sido a formação dos jovens na perspectiva da autonomia ou reprodução necessitaríamos de outras análises, incluindo entrevistas com público dessas organizações e outras discussões teóricas além das que foram realizadas nesta pesquisa. Mas aqui é possível apontar que há sim, PSPC que atuam no sentido da autonomia, apesar de não ser a totalidade das organizações que reconhecem os jovens como parte integrante do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ABONG, **O dinheiro das Ongs - Como as Organizações da Sociedade Civil sustentam suas atividades – e porque isso é fundamental para o Brasil**. Observatório da Sociedade Civil, 2014.

ARMANI, Domingos. Sustentabilidade: desafio democrático. In **ONGs no Brasil: perfil de um mundo em mudança**. FIEGE, Hans-Jürgen (org.). Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2003. p.141-151.

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Número especial, Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N° 5 - Set/Out/Nov/Dez 1997 N° 6. ISSN 1413-2478. ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

ABRAMO, Helena e BRANCO, Paulo Martoni. Introdução. **Retratos da juventude brasileira - Análises de uma pesquisa nacional**. Ed. Perseu Abramo, 2005.

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. Freitas, Maria Virgínia de (Org.). Cap. 2, pg. 19-36. 2005. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>
Acessado em 02/06/2015

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire?** 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28º ed., 1993.

_____. Introdução a uma nova edição brasileira. In BARREIRO, Júlio. **Educação popular e Conscientização**. Porto Alegre, Sulina, 2000

_____. **O que é educação popular?** 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: MEC/SECAD, Unesco, 2008. p. 17-56. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>
Acessado: 06/08/2015

CUNHA, Luiz Antônio e GOÉS, Moacyr de. **O golpe na educação**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. Rosa Maria Godoy Silveira, et al. (Org.) – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p.397 a 412

CORREA, Sílvio Marcus de Souza. Brasil: uma sociedade de jovens? In **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasil. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Brasília. Editora do Ministério da Saúde, 2008. Cap. 1 p.11-28. (Série B. Textos Básicos de Saúde)

COELHO, Germano. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. In **Paulo Freire - Educação e Transformação Social**. Paulo Rosas (Org.). Recife: UFPE, 2002. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/pfreiregermano.pdf>
Acessado em: 03/06/2016

DAGGER, Richard. Rights. In: BALL, Terence; FARR, James; HANSON, Russell L. (Org.). **Political innovation and conceptual change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 292-308. (Tradução não oficial)

DAGNINO, Evelina. “¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?” *En* Daniel Mato (coord.), **Políticas de ciudadanía sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 95-110. Ano 2004. Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/3909.pdf>
Acessado: 03/06/2016

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia**. Tempo, Jun 2010, vol.14, no.28, p.123-143. ISSN 1413-7704. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v14n28/a06v1428.pdf>
Acessado em 03/06/2016

FERNANDES, Rubem Cesar. **Privado porem público: o terceiro setor na América Latina**. 3 ed. Rio de Janeiro; Relume-Dumara. 2002

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17º ed. São Paulo. Paz e Terra. 2011.

_____ **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____ **Pedagogia do Oprimido.** 52ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Maria Virgínia de. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** Ação educativa, 2005.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **A juventude na sociedade moderna.** São Paulo, Pioneira (Ed. da Universidade de São Paulo). 1972

FIEGE, Hans-Jürgen. ONGs no Ceará – quem são, o que fazem, quais são os seus desafios? (Origens, perfil institucional e campos de atuação) In **ONGs no Brasil: perfil de um mundo em mudança.** FIEGE, Hans-Jürgen (org.). Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2003. p.15-66

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum.** Congresso Internacional De Pedagogia Social, 4., 2012, São Paulo. Associação Brasileira de Educadores Sociais: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=abn . Acessado 03/06/2016

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

_____ **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias.** 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2008.

_____ **Movimentos Sociais e Educação.** 8 ed. São Paulo. Ed. Cortez, 2012.

_____ Educação popular e movimentos sociais. In **Educação Popular – lugar de construção social coletiva.** Danilo R. Streck e Maria Teresa Esteban (Org.). Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

_____ **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos.** Investigar em Educação - IIª Série, Número 1, 2014.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude: ensaios sobre a sociologia e a história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro, DIFEL. 2000.

_____ **Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas Juvenis**. Em Tese, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015a. ISSN: 1806-5023.

_____ **Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa**. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, p. 567-579. 2015b.

GROPPO, Luís Antônio e COUTINHO, Suzana Costa Coutinho. **A práxis da educação popular: considerações sobre sua história e seus desafios diante da consolidação do campo das práticas socioeducativas**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 20-33, jul./dez. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil-2010**. IPEA, GIFE, IBGE. BRASIL, 2012.

LANDIM, Leilah. **A invenção das ONGs do serviço invisível à profissão impossível**. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional e da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1993.

_____ **As ONGs são terceiro setor? In ONGs no Brasil: perfil de um mundo em mudança**. FIEGE, Hans-Jürgen (org.). Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2003. p.107-134.

LARANJEIRA, Denise Helena P. e TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. **Vida de jovens: educação não formal e inserção socioprofissional no subúrbio**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr., 2008.

LECCARDI, Carmen. **Por um novo significado do futuro mudança social**. Tradução de Norberto Luiz Guarinello. Jovens e tempo, pp. 35-57. 2005.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. (Org.) Freitas, Maria Virgínia de. Cap. 1, pg. 9-19. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>. Acessado em 20/12/2012.

LOPES, Laís de Figueirêdo, SANTOS Bianca dos e XAVIER, Iara Rolnik. **Marco Regulatório Das Organizações Da Sociedade Civil: A Construção Da Agenda No Governo Federal – 2011 a 2014**. Secretária-geral da Presidência da República – Brasília: Governo Federal, 2014.

MACHADO, Aline Maria Batista. **Organizações não-governamentais – ONGs: trajetórias, concepções e práticas em educação popular.** Tese de doutorado. 2009. UFPA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Mapa do Analfabetismo no Brasil.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação/MEC. BRASIL, 2003.

Acessado em 07/05/2015 e Disponível em:

http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fquipu%2Fbrasil%2Festadisticas%2Fanalphabetismo2003.pdf&ei=8ahLVd_BMIOggwS9_oDoDg&usg=AFQjCNHOzu25pDqtv0a66S4wUFlro6QfWA&bvm=bv.92765956.d.eXY

Acessado: 03/06/2016

MELUCCI, Alberto. Por uma sociologia reflexiva. **Pesquisa qualitativa e cultura.** Tradução Maria do Carmo Alves Bonfim. Petrópolis, RJ, Vozes, 2005.

_____ **Juventude, tempo e movimentos sociais.** Revista Brasileira de Educação, Número especial - Juventude e contemporaneidade. Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito (org) Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N° 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 N° 6

MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR - Plano de ação do MCP de 1963.

Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/1_encontro_nacional_alfabetizacao_cultura_popular.pdf

Acessado em 02/06/2016

NOVAES, Regina Celia Reyes. Prefácio In CASTRO, Jorge Abrahão de, AQUINO, Luseni Maria C. de, ANDRADE, Carla Coelho de (Org.) **Juventude e políticas sociais no Brasil.** Brasília: IPEA, 2009.

OLIVEIRA, Anna Cynthia e HADDAD, Sérgio. **As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação.** Cadernos de Pesquisa, nº 112, março/ 2001 Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 61-83, março/ 2001.

PALUDO, Conceição. Educação Popular – Dialogando com Redes Latino-Americanas (2002-2003) In **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas.** Pedro Pontual, Timothy Ireland (org). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

PAIS, José Machado. **O cotidiano e a prática artesanal de pesquisa.** Revista brasileira de sociologia. Vol. 01 nº. 01 jan/jul 2013. p.107-128

PAPPÁMIKAIL, Lia. **Juventude(s), autonomia e Sociologia: questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta.** Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010, pág. 395-410.

PÁMPOLS, Carles Feixa. A construção histórica da juventude. In **Jovens na América Latina.** Gonzales *et al* Orgs. Cap. 5 p. 257 a 327. São Paulo: escrituras Editora, 2004.

PERALVA, Angelina Teixeira SPOSITO, Marília Pontes (Orgs). Introdução. **Juventude e contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação, Número especial, Mai/Jun/Jul/Ago 1997 Nº 5 - Set/Out/Nov/Dez 1997 Nº 6. ISSN 1413-2478. ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

PITON, Ivania Marini. **Educação Não-Formal, Cultura e Cidadania.** In: Anais do XI Colóquio Internacional de Psicossociologia e Sociologia Clínica, II Colóquio de Psicossociologia e Sociologia Clínica de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007. v. 1. p. 92-93.

SECRETÁRIA NACIONAL DE JUVENTUDE. **Cartilha de Políticas Públicas de Juventude.** Ed. Nacional, Brasília, 2014.

SPOSITO, Marília Pontes. **Estudos sobre juventude em educação. Juventude e contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação, Número especial, Mai/Jun/Jul/Ago 1997 Nº 5 - Set/Out/Nov/Dez 1997 Nº 6. ISSN 1413-2478. ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p.37-52.

SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo. Juventude e políticas públicas no Brasil in **Juventude e Contemporaneidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

SOFIATI, Flávio M. **A juventude no Brasil: história e organização.** Passages de Paris, (APEB-fr), p.1-14, 2008.

_____. **Juventude e políticas públicas: o governo de FHC e Lula. In juventude no século XXI: dilemas e perspectivas.** Heloisa Dias Bezerra, Sandra Maria de Oliveira. Goiânia. Cênone Editorial, 2013.

STRECK, Danilo R. **A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas?** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. In **Educação Popular – lugar de construção social coletiva**. Danilo R. Streck e Maria Teresa Esteban (Org.). Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

SECRETÁRIA DE DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO. BRASIL, SDH 2013.

SECRETÁRIA DE DIREITOS HUMANOS. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretária de Direitos Humanos da Presidência da República – Programa Nacional de Direitos Humanos. PNDH-3 ed. rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010.

SPÓSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo. **Juventude e políticas públicas no Brasil in Juventude e Contemporaneidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

SOUZA André de, COSTA Cleber e CARVALHO Lisiane. **As reformas de base e o golpe de 64**. Em Debat: Rev. Dig. ISSN 1980-3532, Florianópolis, n.3, p. 1-9, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/21323>
Acessado em 02/06/2015.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar in **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Rosa Maria Godoy Silveira, et al. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Pág. 487 a 503. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/29_cap_3_artigo_07.pdf
Acessado em 03/06/2016.

TORRES, Alfonso Carillo. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In **Educação Popular – lugar de construção social coletiva**. Danilo R. Streck e Maria Teresa Esteban (Org.). Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

PALMA FILHO, João Cardoso. A república e a educação no Brasil: Primeira república (1889-1930). In **Caderno de Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento**. Universidade Estadual Paulista. Pró-reitoria de graduação. Vol. 1. Ed. Cultura Acadêmica. São Paulo, 2010.

PAIVA, Flávio. O papel político das Ongs. In ONGs no **Brasil: perfil de um mundo em mudança**. FIEGE, Hans-Jürgen (org.). Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2003. p.67-103.
RAMOS, Aura Helena. Educação Humanos: local da diferença. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011.

RAVIOLO, Daniel. Introdução. In **ONGs no Brasil: perfil de um mundo em mudança**. FIEGE, Hans-Jürgen (org.). Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2003.p.14 a 17.

RAMOS, Aura Helena. **Educação em Direitos Humanos: local da diferença**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011

ROCHA Mariella Gondim e PATRÍCIO, Georgia. Pessoa aspectos jurídicos das ONGs. In **ONGs no Brasil: perfil de um mundo em mudança**. FIEGE, Hans-Jürgen (org.). Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2003.p.153-218.

MADEIRA, Felícia Reicher. Educação e desigualdade no tempo de juventude. In **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Ana Amélia Camarano (Org.). Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

MALVASI, Paulo Artur. **ONGs, vulnerabilidade juvenil e reconhecimento cultural: eficácia simbólica e dilemas**. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.12, n.26, p.605-17, jul./set. 2008.

MELO, Marina Félix. **Sociedade Civil, Terceiro Setor E ONGs: esboço de alguns termos**. Revista café com sociologia. Vol.3, Nº2.Maio de 2014.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Educação Em Direitos Humanos - Perspectivas E Desafios. In Santander, Ugo Carlos (Org.) **Memória e Direitos Humanos**. Carlos Ugo Santander. – Brasília: LGE, 2010.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e a experiência brasileira**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo:2009.

ANEXOS

I. ROTEIRO DE ENTREVISTA (Questões norteadoras)

Identificação do entrevistado:

- 1.Nome:
- 2.Idade:
- 3.Cargo? Quanto tempo está no cargo? Formação?
- 4.Experiências profissionais anteriores:

Sobre a Instituição:

- 1.Quando (início das atividades) e por quem foi criada essa instituição?
- 2.Qual a natureza jurídica?
- 3.Onde fica localizada?
- 4.Como é sua estrutura física? (Salas, banheiros, cozinhas e etc.)
- 5.Quantos/as funcionários/as tem? Quem são os/as funcionários/as mais antigos?
- 6.Existem voluntários/as trabalhando com vocês? Quantos/as?
- 7.A instituição promove formação para eles/as? De que forma e de quanto tempo?
- 8.Qual o objetivo e/ou missão da instituição?
- 9.Que tipo de ações/projetos são desenvolvidas/os? E quais são específicas/os para juventude?
- 10.Por que a instituição decidiu trabalhar como juventude?
- 11.Como são planejadas essas ações para juventude e por quem?
- 12.O que orientam o trabalho dessa instituição? (Visão de mundo, documentos oficiais, PPP ou coisa assim?) Seria possível nos fornece uma cópia dessa documentação?
- 13.A instituição trabalha com Educação Popular e/ou Educação em Direitos Humanos?
- 14.Como a instituição se mantém financeiramente?
- 15.O programa estabelece vínculo com órgãos públicos? Qual? De que modo? Por quanto tempo?
- 16.Há outras informações que você considere importante sobre a instituição?

Sobre os/as jovens participantes dos programas

- 1.Quem são os jovens participantes das atividades dessa instituição? Caracterize idade, grupo social, cor/raça, masculino/feminino, onde moram...
- 2.Como elas/eles chegam até vocês? São convidadas/os? Indicados/as?

3. Como as famílias participam das atividades da instituição?
4. Os/as jovens precisam se deslocar para participar das atividades?
5. Existem critérios para participação? A participação no projeto se dá por inscrição, sorteio ou entrevista?
6. Quanto tempo em média os/as jovens ficam nessa instituição?
7. Qual a quantidade de jovens que a instituição atende por ação/projeto anualmente?
8. Há contato com os/as jovens egressos/as?
9. O/a jovem tem/teve alguma participação na criação e na gestão do programa educativos que se dirigem a ele/a?

II. ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Educação em Direitos Humanos e Juventudes nas Práticas Educativas da Sociedade Civil”. Meu nome é Débora da Costa Barros, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação em Direitos Humanos. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence a pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail dccbarros10@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62)3209-6022/(62)9222-7029. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Título, justificativa, objetivos

A pesquisa intitulada “Educação em Direitos Humanos e Juventudes nas Práticas Educativas da Sociedade Civil”, se justifica na necessidade de ampliar a reflexão sobre a relação entre Juventude e a Educação em Direitos Humanos no eixo não formal. Tendo como objetivo investigar os processos de formação oferecidos por Organizações da Sociedade Civil direcionados ao público jovem.

1.2 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos

Serão aplicados questionários com pessoas autorizadas a falar em nome da instituição, elas acontecerão preferencialmente nos espaços das organizações, entidades ou instituições selecionadas. Elas serão gravadas em áudio e ao longo de sua realização serão feitas anotações sobre pontos que mais chamaram nossa atenção. Porém, nem a gravação, nem as anotações terão seu nome registrado para preservar o seu anonimato. As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e tratadas com o

mais absoluto sigilo e confidencialidade. Em caso de dano pessoal, diretamente causado pela participação da pesquisa, a participante tem direito de pleitear indenização.

1.3 Riscos, Benefícios e desconfortos:

Como benefício, sua participação contribuirá para o conhecimento que será elaborado pela pesquisa e, por meio dele, auxiliará na compreensão dos processos educacionais voltados para juventude. Nossa conversa poderá lhe trazer sentimentos bons, contribuir para lhe trazer novas formas de ver determinados fatos e lhe trazer satisfação por estar compartilhando sua experiência para outras pessoas. Por outro lado, é possível que algumas perguntas lhe sejam desconfortáveis por algum motivo. Nesse sentido, é importante esclarecer, que você tem o direito de desistir da entrevista ou não responder a determinadas questões se assim preferir. Assim, também, torna -se importante pontuar que você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a você.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Educação em Direitos Humanos e Juventudes nas Práticas Educativas da Sociedade Civil”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica
