

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CRISTIANE RAMOS VIEIRA

**PEDAGOGIA SOCIAL: DISCURSOS E PRÁTICAS.
UM ESTUDO DA AMMEP (SL/RS)**

**Porto Alegre
2007**

CRISTIANE RAMOS VIEIRA

**PEDAGOGIA SOCIAL: DISCURSOS E PRÁTICAS.
UM ESTUDO DA AMMEP (SL/RS)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena Camara Bastos

Porto Alegre

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V658p Vieira, Cristiane Ramos
Pedagogia social : discursos e práticas : um estudo da
AMMEP (SL/RS) / Cristiane Ramos Vieira. – Porto Alegre, 2007.
101 f.

Diss. (Mestrado em Educação) – Fac. de Educação, PUCRS.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Camara Bastos.

1. Educação. 2. Sociologia Educacional. 3. Pedagogia. 4.
Organizações Não-Governamentais. 5. Educação Informal. I.
Bastos, Maria Helena Camara.

CDD 370.193

Ficha Catalográfica elaborada por
Vanessa Pinent
CRB 10/1297

CRISTIANE RAMOS VIEIRA

**PEDAGOGIA SOCIAL: DISCURSOS E PRÁTICAS.
UM ESTUDO DA AMMEP (SL/RS)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em ____ de _____ de 2007

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena Camara Bastos

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Prof.^a Dr.^a Ivete Manetzeder Keil

DEDICATÓRIA

Á minha família que me
acompanha, respeitosa, amorosa e
silenciosamente.

AGRADECIMENTOS

Se um dos sentidos da vida está na relação que estabelecemos com os outros, faço o recorte necessário a esse espaço, lembrando das pessoas, que de uma forma ou outra me acompanharam nessa caminhada, que pontua uma chegada nunca definitiva.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica. A CAPES e CNPQ, que foram necessários instrumentos de viabilização desta pesquisa.

À Profª Drª. Maria Helena Camara Bastos, pela acolhida paciente.

Ao Prof. Dr. Marcos Vilela Pereira pelos espaços de discussão e leituras que permeiam a escrita dessa pesquisa, sempre carinhosa e respeitosamente.

A AMMEP e toda sua equipe pelos momentos de escuta. Minha e deles.

Aos colegas, Malcon, Chagas, Cléber e Debacco pelos momentos de profunda reflexão e também pelos de trocas inesquecíveis.

A minha família que me acompanha, respeitosa, amorosa e silenciosamente.

A minha mãe que compartilha comigo a curiosidade e a inquietude, de forma companheira e amorosa.

Ao meu pai, pela referência e incentivo.

Ao meu filho Christie, pela ousadia de fazer repensar minha prática diariamente.

A Jane pelo apoio incondicional.

Aos livros.... À música... Sempre.

Torna-te quem tu és.

Nietzsche

RESUMO

O estudo se insere na linha de pesquisa de Fundamentos, Políticas e Práticas da Educação Brasileira, dentro do campo da Pedagogia Social, focalizando o trabalho sócio-educativo desenvolvido em Organizações não Governamentais, mais especificamente nos princípios que têm norteado certas práticas de intervenção sócio-educativas de modo que se identifiquem e caracterizem como Pedagogia Social. A metodologia adotada na pesquisa é o estudo de caso que investiga um fenômeno atual dentro de seu contexto de realidade. Os dados foram obtidos mediante a análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de cadernos de planejamento e atividades. A análise das entrevistas e as vivências proporcionadas na instituição serviram de base para as aproximações pretendidas, bem como, para experimentar novas formas de produção de sentido e de outras estratégias de produção de conhecimento. Diante disso, o olhar sobre a Associação Meninos e Meninas de Progresso, localizada no município de São Leopoldo/RS, analisa algumas práticas e porque estas são caracterizadas como Pedagogia Social. A análise apóia-se em pressupostos teóricos de Fermanian e Petrus, buscando os princípios norteadores das ações/intervenções sócio-educativas. Inicialmente, procura-se apresentar o contexto sócio-histórico da Pedagogia Social, subjetividades da educação não formal e as relações que se estabelecem com a educação popular. Analisam-se alguns conceitos do Terceiro Setor, das organizações latino-americanas e, especificamente, as brasileiras, bem como destaca-se a importância e função dos Projetos Sociais e as representações acerca dos movimentos sociais no Brasil. A seguir propõe-se o estudo da instituição pesquisada, desde sua estrutura organizacional até as práticas que utiliza no trabalho sócio-educativo. A reflexão que se pretende é de como o conceito de Pedagogia Social se operacionaliza no cotidiano da instituição, no universo dos sujeitos que se apropriam dele, bem como a fragilidade das metodologias postuladas dentro de algumas organizações sociais que, em essência, não se diferem em nada daquelas que pretendem ser *exorcizadas* pelos movimentos sociais; ONG's e instituições que propõem uma nova forma de socialização dos saberes. Ao mesmo tempo, a discussão não se esgota, não postula uma *nova lógica* ou uma *nova forma* de se fazer educação num espaço fora da escola,

independente do conceito que essa carregue. Acredita-se que possamos pensar, nas questões da AMMEP, de forma contextualizada sob dois aspectos: o primeiro, do ponto de vista da gestão social, ou seja, da necessidade de uma reestruturação dos processos de administração, desde a elaboração de projetos até prestação de contas e, principalmente, no que se relaciona aos registros da instituição. No outro aspecto, a formação dos sujeitos que constituem o grupo de trabalho deve ser repensada, ressignificada, no sentido de dar conta de algumas lacunas no entendimento do que é a Pedagogia Social e quais práticas estão sendo postuladas a partir dela.

Palavras-chave: pedagogia social – educação não- formal – Ong's - Terceiro Setor

ABSTRACT

The present study is within the Brazilian study of Fundamentals, Politics and Practice of Education, in the Social Pedagogy field, focusing the socio-educative work developed in non Governmental Organizations, specifically in the principles that have been followed in socio-educative intervention practices that are identified and characterized as Social Pedagogy. The adopted research methodology is an empirical study case that investigates the actual phenomenon in reality context. The data was collect from analysis of documents, interviews, personal depositions, spontaneous observations, participated observations and the analysis of activities planning books. The analyzed interviews and the experiences inside the institution were a base to the intended goals, just as much as experiencing new ways of production and other knowledge production strategies. In addition to these, the focus over the Associação Meninos e Meninas de Progresso, located in São Leopoldo/RS analyses some practices and because they are characterized as Social Pedagogy, The analysis is structured on theoretical works from Fermoso and Petrus, in search of principles of socio educational actions/interventions. At first, we try to present the socio historical context of the Social Pedagogy, subjectivities of the non formal education and the established relations with popular education. We analyze some Third Sector concepts in Latin America, specifically the Brazilian one. Then we focus on the study of the institution where this work was done, since its organizational structure to the work done in the socio educational area. At the same time, the discussion is never-ending, it does not impose a new logic or a new way of making education outside the school, no matter the concept that it carries. I believe that we can think about the AMMEP matters in a contextualized way under two aspects: first, from the social point of view, there is, the

necessity of a social administration, the rebuild of its aspects, meaning the elaboration of projects until the public knowledge of the books, mainly on the institution entries. In another aspect, the formation of the individuals that make part of the work group must be revised in the sense of filling some blanks in the understanding of what is Social Pedagogy and what practices are being postulated from it.

Key-Words: social pedagogy – non formal education – ONG´s – Third Sector

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Perfil dos Entrevistados.....	20
Figura 1 – Setores sócio-econômicos	43
Figura 2 – Organograma da AMMEP 2006	63
Figura 3 – Unidades locais, pessoal ocupado, salários e outras remunerações das Entidades Privadas sem Fins Lucrativos, segundo Grandes Regiões e Unidades da Federação - Brasil/2002	68
Figura 4 – Unidades locais, pessoal ocupado assalariado, salários e outras remunerações das Entidades Privadas sem Fins Lucrativos, segundo Unidades da Federação e Municípios – Brasil/2002	69

LISTA DE SIGLAS

AMMENCAR - Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente

AMMEP – Associação Meninos e Meninas de Progresso

CEDECA – Centro de Defesa da Criança e do Adolescente

CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola

CMI – Conselho Mundial de Igrejas

CNBB – Confederação de Bispos do Brasil

CPF – Cadastro de Pessoa Física

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FMI – Fundo Monetário Internacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEB – Movimento de Educação de Base

OEA – Organização dos Estados Americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG's – Organizações não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PAIF - Programa de Atenção Integral à Família

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PROAME – Programa de Assistência a Meninos e Meninas

UNICEF – United Nations Children's Fund

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE SIGLAS

1	CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO	13
1.1	INTRODUÇÃO	13
1.2	PROBLEMA	18
1.3	OBJETIVOS	18
1.4	METODOLOGIA	18
1.5	INSTRUMENTOS	19
1.6	ANÁLISE DOS DADOS	22
2	CONSTRUINDO AS CATEGORIZAÇÕES	23
2.1	PEDAGOGIA SOCIAL: A CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO CONCEITO	23
2.2	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E EDUCAÇÃO POPULAR	34
2.3	TERCEIRO SETOR E AS ONG'S	40
2.4	O CENÁRIO BRASILEIRO E OS PROJETOS SOCIAIS	43
	2.4.1 <i>Projetos Sociais</i>	45
	2.4.2 <i>ONG's, Movimentos sociais e a esfera educacional no Brasil</i>	47
3	A INSTITUIÇÃO PESQUISADA: ASSOCIAÇÃO MENINOS E MENINAS DE PROGRESSO – AMMEP	54
3.1	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	58
3.2	OS PROJETOS SOCIAIS DA AMMEP	70
3.3	AS PRÁTICAS E COISAS DITAS	80
4	ALGUNS ARREMATES PARA UM DESAFIO POSSIVEL	88
	REFERÊNCIAS	94

1 CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO

1.1 INTRODUÇÃO

O mar está levemente encrespado e pequenas ondas quebram na praia arenosa. O Senhor Palomar está de pé na areia e observa uma onda. Não que esteja absorto na contemplação das ondas. Não está absorto, porque sabe bem o que faz: quer observar uma onda e a observa. Não está contemplando, porque para a contemplação é preciso um temperamento conforme, um estado conforme e um concurso de circunstâncias externas conforme: e embora em princípio o senhor Palomar nada tenha contra a contemplação, nenhuma daquelas três condições, todavia se verifica para ele. Em suma, não são "as ondas" que ele pretende observar, mas uma simples onda e pronto: no intuito de evitar as sensações vagas, ele predetermina para cada um de seus atos um objetivo limitado e preciso. (CALVINO, 2003, p. 7)

Tal como Palomar escolhe a contemplação de uma onda, me coloco no exercício de observar um momento de encontro, tentando limitar o campo de observação da minha inserção no universo das Organizações não Governamentais e no campo da educação, chamada, ainda hoje, após várias incursões contrárias a esse conceito, educação não formal.

Abrindo o baú de minhas mais remotas lembranças, penso que o universo da educação sempre me foi familiar. Lembro de minha mãe, professora, corrigindo provas e preparando aulas numa infinidade de cadernos caprichosamente encapados. A mesa da sala, os cadernos, os trabalhos, conversas sobre o cotidiano de uma sala de aula. A preparação das aulas. O capricho. A letra arredondada. Os cadernos de chamada.

Esse cenário me foi sempre muito comum e particular. Lembro que quando chegava da aula, ainda nas primeiras séries, fechava a porta do quarto e colocava todas as minhas bonecas e brinquedos sentados na cama e dava aula. Giz na mão. Meu quadro negro era a porta marrom e meu apagador um pano reservado a isso. Horas e horas escrevendo no quadro, conversando com as bonecas, muitas vezes repreendido-as por estarem conversando muito e não estarem prestando atenção na aula.

"Vai ser professora, não tem dúvida". Profetizava minha mãe. Livros e mais livros pela casa. Sempre muitas leituras. Orientadora Educacional, minha mãe fazendo curso de pós-graduação, me lembrava que não iria parar de estudar nunca.

Que aquilo que se aprende é o que de mais importante existe. E que a procura por algo que acreditamos era fundamental um fazer diferente. Pelo tempo, pelo trabalho, pela vida, ela não seguiria adiante, mas que eu faria isso.

Penso que minha motivação na escrita desse trabalho esta permeada por todas essas lembranças, que de alguma forma constituem meu caminho até agora. Não pela realização de minha mãe, mas, pela profunda e incessante necessidade de querer saber, de conhecer o que ela, de alguma forma me apresentou.

Acredito que a partir daí, possa estabelecer uma caminhada iniciada pela minha formação como Pedagoga. E numa vontade imensa de fazer diferente, de uma outra forma, numa maneira diferente daquela que presenciei em mais de dez anos como professora. O magistério, a graduação e uma infinidade de questões insistiam em me acompanhar. A educação e suas contradições e, com o tempo, uma dificuldade grande em me adequar em uma estrutura que aos poucos, passei a desconfiar, desacreditar, a estrutura da escola.

Acredito que o tempo e a prática, tanto me surpreenderam com os acontecimentos do próprio cotidiano, quanto me assombraram com uma infinidade de dificuldades encontradas, por mim, na difícil tarefa de coordenar um grupo de professores. E talvez essa realidade somada a uma imensa vontade de conhecer outros espaços tenha me levado ao universo da educação não formal e das ONG's e me apresentado com momentos singulares de reestruturação do meu pensamento em relação à educação, à escola e à própria vida.

Nesse contexto, conheci uma organização que trabalha com o atendimento a crianças e adolescentes, em situação de extrema vulnerabilidade social, em horário inverso o da escola, com o objetivo de tirá-los das ruas, onde se encontravam em constante exposição à violência.

A organização Associação Meninos e Meninas de Progresso/ AMMEP, braço social da Paróquia local situa-se na Vila Progresso, município de São Leopoldo, cidade com os maiores índices de vulnerabilidade social da região do Vale dos Sinos e do Estado. Nos anos 1990, São Leopoldo, antes potencializador de mão de obra para o setor coureiro calçadista, passa por crise no setor tendo como conseqüência imediata o empobrecimento da região, o aumento da violência e o surgimento de um cinturão de desemprego e miséria, na periferia do município.

Encontrei um grupo de crianças e jovens em situação de total miserabilidade, atendidas em um espaço cedido pela igreja da comunidade,

possibilitando atividades para o turno em que não estivessem na escola, baseando-se em projetos de geração de renda e em espaço de apoio às atividades escolares. O grupo, formado por crianças da vila que circundam a instituição, vítimas de maus tratos, negligência e uma quantidade ilimitada de carências, de toda a ordem.

Acho que um outro encontro inicia a partir desse momento. Hoje penso que encerrei uma etapa de incertezas e de buscas que permeavam minha vida profissional até aquele instante.

Iniciei meu trabalho no Programa de Prevenção Meninos e Meninas de Progresso, na Vila de mesmo nome, no município de São Leopoldo em Junho de 2001. Após várias reuniões e uma infinidade de discussões, me dei conta de que o encontro com algo que nos faz pensar denota uma estreita relação entre vida e pensamento e constitui-se, assim, no primeiro movimento para a invenção de um problema.

Lembro de Bérqson (1990, p. 117) quando questiona: “mas por que esse momento e não outro? E qual a razão especial que faz com que um fenômeno, de que eu era de início apenas o espectador indiferente, adquira de repente um interesse vital para mim?”.

Acredito que, no meu caso, pela possibilidade que vislumbrava: a possibilidade real de pensar um espaço fora da estrutura escolar, onde os sujeitos atendidos pudessem experienciar atividades que os auxiliassem de alguma forma na geração de renda, através de oficinas de artesanato e que pudessem suprir as lacunas deixadas pela escola, onde em sua maioria, as crianças e adolescentes atendidas, se encontravam com índices altíssimos de repetência e evasão.

Como Pedagoga, iniciei minhas atividades na AMMEP nos anos de 2002, 2003 e 2004, ano em que participei, com a equipe técnica da instituição, de uma série de encontros e cursos sobre o conjunto de políticas públicas para crianças e adolescentes da Província de Trento, norte da Itália. Região esta, sede da Associazione di Villa Amici¹, principal mantenedora da instituição.

A viagem me possibilitou conhecer uma realidade antagônica, tanto do ponto de vista das políticas assumidas pelos governos na promoção do bem estar das

¹Associação mantida pela Província Autônoma de Trento e pelo Fundo Social Europeu. A Associazione di Villa S. Ignázio foi construída em 1930 como casa de exercício espiritual e a parti de 1978 se constituiu também como uma casa de “*accoglienza sociale i inserimento lavorativo*”, atendendo a refugiados e estrangeiros, oriundos principalmente da América latina, África e países em guerra.

crianças e adolescentes, atendidos pela rede de assistência de cada comune², bem como vislumbrar a possibilidade de ampliarmos algumas propostas contidas nos projetos da AMMEP.

Novamente a estreita relação entre vida e pensamento, entre a forma de pensar e as práticas associadas a esse movimento. Da necessidade da apropriação de uma teoria, um método, um caminho teórico às práticas por ele correspondidas, se constitui esse trabalho.

A pesquisa pretende analisar a história da instituição, desde as primeiras atividades que apontavam a necessidade de um programa de intervenção social às crianças e adolescentes, de um dos municípios com maior índice de violência e vulnerabilidade social da região metropolitana e em que medida se apropriam na sua prática da Pedagogia Social. As observações e entrevistas com o grupo de trabalho da instituição aconteceram entre Maio de 2005 a Outubro de 2006, totalizando treze entrevistas e mais de 40 horas de observações.

Para Cabanas (1994, p.71), *a Pedagogia Social e as funções sociais da educação vêm sendo discutidas e teorizadas desde sempre*. A partir de Platão e outros autores gregos, nos livros de educação para príncipes e nos escritos dos clássicos como Pestalozzi já encontramos a questão das necessidades sociais relacionadas à educação. Mas apesar de sua presença nos registros da época, a Pedagogia Social, enquanto categoria pedagógica, ainda não existia.

Numa trajetória histórica do termo e de seus usos, Cabanas (1994) nos diz que somente em 1850 o termo Pedagogia Social foi empregado na Alemanha, pela primeira vez. Quase cinquenta anos depois, em 1898, Paul Natorp, filósofo neokantiano, reconhece a Pedagogia Social enquanto categoria pedagógica em seu livro: *Pedagogia Social: Teoria de la educacion de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Hoje em dia Cabanas (1994) nos fala da Pedagogia Social como uma teoria de ação educativa dos problemas humano-sociais, uma educação para a cidadania.

Com o objetivo central e intencional de formar a pessoa como ser social que compreende sua realidade, a Pedagogia Social desenvolve habilidades aplicadas à vida, pretende intervir desde uma perspectiva pedagógica do trabalho social, centrado na dimensão solidária e compreensiva.

²Nome dado às cidades italianas. *Comune* de Trento, *Comune* de Tassulo, etc.

Nas palavras de Mosquera (1998, p. 3), “a Pedagogia Social não se define, mas se compreende. Ela tem função prioritária de intervir na realidade a fim de modificar situações problemáticas através de estratégias educativas”. Assim, seu papel é o de ser protagonista da intervenção sócio-educativa, através da melhoria das relações entre as pessoas e suas instituições-sociais, comunitárias e culturais.

Nos países da América Latina, entre os quais o Brasil, a Pedagogia Social, apesar de praticamente desconhecida enquanto abordagem teórica e qualificação profissional regular está presente em intervenções de diferentes naturezas, principalmente nas organizações sociais e espaços educativos fora da escola.

É importante salientar que tais práticas educativas se dão de forma generalizada e cada qual dentro de sua especificidade, o que não significa que estas estejam respaldadas pelo conjunto de regras e de normatizações, como um estatuto que se insere na Pedagogia Social, desde seu aparecimento, na Alemanha, no século XIX.

Considerando que as especificações do estudo previam a análise de uma situação, procurou-se apresentar no primeiro capítulo, o problema de pesquisa, bem como a metodologia utilizada e seus objetivos. O contexto sócio-histórico da Pedagogia Social, as subjetividades da educação formal e da educação popular e um panorama geral do Terceiro Setor apresenta-se no capítulo dois.

No capítulo três apresentamos a organização pesquisada, desde seu histórico, estrutura organizacional, análise dos dados da pesquisa, como as entrevistas e observações realizadas na instituição.

E no sentido de ressignificarmos algumas questões emergidas durante a pesquisa, o capítulo quatro contempla as aproximações finais, arrematando alguns limites e possibilidades da Pedagogia Social, como fundamentação teórica das atividades sócio-educativas nos espaços não formais, especificamente da organização pesquisada, pontuando que o próprio movimento da investigação sinaliza alguns recortes possíveis para outras investigações necessárias.

Assim, diante do exposto, buscando compreender em que medida a Pedagogia Social fundamenta o trabalho sócio educativo das crianças e adolescentes atendidos pela Associação Meninos e Meninas de Progresso, pergunto:

1.2 PROBLEMA

Que princípios têm norteado certas práticas de intervenção sócio-educativas de modo que se identifiquem e caracterizem como Pedagogia Social?

1.3 OBJETIVOS

- Conhecer os Programas de atendimento sócio-educativos da instituição pesquisada;
- Investigar a respeito do conceito de Pedagogia Social presente na fala dos educadores da AMMEP;
- Analisar as práticas da AMMEP e porque são caracterizadas como Pedagogia Social.

1.4 METODOLOGIA

O processo de investigação utilizado é o estudo de caso, que, de acordo com Yin (1981, p. 23 apud GIL, 1999, p. 73), é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência. O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir às pesquisas com diferentes propósitos.

Shulman (1989, p. 61) defende que o estudo de caso ajuda o investigador a interpretar a realidade estudada, proporcionando-lhe oportunidade para uma reflexão sobre as experiências dos outros e constituindo uma poderosa ferramenta de investigação.

Assim, o estudo de caso é, de fato, uma das estratégias privilegiadas pelos estudos qualitativos, permitindo explorar a subjetividade dos fenômenos educativos,

com vista à “estabelecer generalizações acerca da mais ampla população à qual pertence à unidade em estudo” (COHEN e MANION, 1990, p. 164).

Podemos considerar que se trata de um trabalho empírico que se baseia essencialmente no trabalho de campo e que ao estudar uma entidade, neste caso educadores na sua prática, tenta tirar partido de instrumentos como a observação e a documentação existente (YIN, 1989, p. 33).

Esta pesquisa, conforme sua questão central apontou para a abordagem do Estudo de Caso, que tem como objetivo responder o “como” e o “por quê?” dos fatos. Focaliza a análise de acontecimentos contemporâneos. Segundo Yin (2001, p. 19), é utilizado: “quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

O estudo de caso coloca o pesquisador junto a um espaço, permitindo compreender fenômenos sociais complexos das Instituições. “Permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (*id*, p. 20).

1.5 INSTRUMENTOS

Através de entrevista semi-estruturada, foram entrevistados doze profissionais pertencentes aos dois núcleos da AMMEP, sendo a equipe técnica da instituição, o grupo de educadores e os profissionais da cozinha e serviços gerais, com o objetivo de construir, a partir de referências teóricas e práticas, os pressupostos norteadores que permeiam a Pedagogia Social e analisar as práticas de uma organização não governamental, que desenvolve suas atividades com crianças e adolescentes em situação de risco social.

O processo de escolha de como a fala dos entrevistados aparece na pesquisa foi construído com o próprio grupo que sugeriu fossem utilizadas letras do alfabeto, para denominá-los, como Coordenador A, Coordenador B, Educador G, Educador F, como é explicitado na tabela que se segue.

Quadro 1 – Perfil dos Entrevistados

Entrevistado	Cargo	Horas/trabalho	Formação	Período de trabalho/AMMEP
A	Coordenador Geral	40h	Superior completo	2 anos e 9 meses
B	Coordenador Administrativo	40h	Ensino Médio	6 anos
C	Psicóloga	40h	Superior completo	3 anos
D	Pedagoga	40h	Superior completo	1anos e 2 meses
E	Assistente Social	40h	Superior completo	1anos e 7 meses
F	Terapeuta Ocupacional	40h	Superior completo	10 meses
G	Educador	40h	Superior incompleto	2 anos e 3 meses
H	Educador	40h	Ensino médio	6 meses
I	Educador	40h	Superior incompleto	2 anos e 9 meses
J	Educador	40h	Ensino Médio	2 anos e 8 meses
L	Educador	40h	Ensino Médio	3 anos
M	Educador	40h	Ensino Médio	3 anos

Fonte: O autor, 2007.

A análise das entrevistas e as vivências proporcionadas na instituição serviram de base para as aproximações pretendidas, bem como, a experimentação de novas formas de produção de sentido e de outras estratégias de produção de conhecimento.

Diante disso, proponho um olhar sobre a instituição pesquisada, analisando algumas práticas e porque tais práticas são caracterizadas como Pedagogia Social, juntamente com alguns pressupostos teóricos, buscando os princípios norteadores de certas práticas de intervenção sócio-educativas.

Segundo YIN (2001), é importante, através do Estudo de caso, realizar a observação direta dos acontecimentos e entrevistas com as pessoas envolvidas,

lidar com uma variedade de evidências, documentos, artefatos, entrevistas e observações.

Para fins de ensino, um estudo de caso não precisa de uma interpretação completa, seu propósito é fornecer estruturas de discussão e debate (*id.*, p. 20) Mas para fins de pesquisa, é importante considerar que o estudo de caso pressupõe aprofundamento do conhecimento sobre o tema em questão.

A investigação de estudo de caso, segundo YIN (2001 p.32), se dá de três formas:

- enfrenta situação tecnicamente única que trará muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados como resultado;
- baseia-se em várias fontes de evidências com os dados, precisando convergir em um formato triangular e com outro resultado;
- beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados.

A coleta de dados da pesquisa se operacionalizou através de observações focadas na prática dos educadores da instituição. A utilização de múltiplas fontes de evidência constitui o principal recurso de que se vale o estudo de caso para conferir significância a seus resultados. Neste estudo de caso, especificamente, os dados foram obtidos mediante a observação espontânea, observação participante, análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais e análise de cadernos de planejamento e atividades.

A entrevista aplicada foi semi-estruturada, às vezes ampliado a partir do diálogo estabelecido entre entrevistador e entrevistado. As entrevistas foram gravadas e transcritas permitindo análise dos resultados. As questões propostas na pesquisa foram:

- O que se entende por Pedagogia Social?
- No que ela se diferencia (se é que se diferencia), de outras Pedagogias?
- Que princípios têm norteado certas práticas de intervenção sócio-educativas de modo que se identifiquem e caracterizem como Pedagogia Social?

1.6 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme STAKE (1995, p. 67), não existe momento determinado para iniciar a análise de dados de um Estudo de Caso, pois analisar significa falar sobre algo aparente. Assim, este fato aparente pode ser percebido no início da pesquisa, no meio ou no final da pesquisa, a partir da análise das partes ou do todo. A ênfase está naquilo que é importante para o pesquisador e/ou se aproxima do que lhe é “familiar”. Com o tempo e desenvolvimento da pesquisa, questões observadas inicialmente podem tornar-se relevantes, familiares à pesquisa, bem como fatores analisados no final , no cruzamento de dados.

2 CONSTRUINDO AS CATEGORIZAÇÕES

A partir da coleta dos dados, é necessário interpretá-los, relacionando às questões de pesquisa iniciais, a fim de viabilizar reflexões sobre as descobertas, considerações sobre os achados da pesquisa. Os dados levantados foram aproximados e analisados, aqui apresentando as categorias.

2.1 PEDAGOGIA SOCIAL: A CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO CONCEITO

A história pertence ao ser vivo por três razões: porque ele é ativo e ambicioso; porque tem o gosto pela conservação e pela veneração; porque sofre e tem necessidade de libertação. A essa relação tripla corresponde a forma tripla da história, na medida em que é permitido distingui-las: história monumental, história tradicionalista, história crítica. (...) Quando o homem que quer criar grandes coisas precisa do passado, usa a história monumental. Ao contrário, aquele que quer perpetuar o que é habitual e há muito venerado ocupa-se do passado mais como antiquário do que como historiador. Apenas aquele que a necessidade presente sufoca e quer a qualquer preço afastar o seu peso sente a necessidade de uma história crítica, isto é, que julga e condena.
(NIETZSCHE, 2004, p. 62)

Pensando a Revolução industrial como um dos marcos do início do período contemporâneo, pode-se dizer que o momento da industrialização também é o período dos direitos, das massas e da democracia. O nascimento de fábricas, do mercado mundial e da produção em larga escala, implicou também, no Século XVIII, em sérias mudanças sociais, como o nascimento do proletariado e explosões demográficas.

Ao lado da industrialização e dos movimentos nas classes sociais é também a época do surgimento dos direitos e de sua legitimação, são os direitos do trabalhador, do homem, da criança, que mais tarde reúnem-se em movimentos de massas, de manifestações e de um princípio de protagonismo.

Na esfera social, o principal desdobramento da revolução foi à transformação nas condições de vida nos países industriais em relação aos outros países da época, havendo uma mudança progressiva das necessidades de consumo da população conforme novas mercadorias foram sendo produzidas.

Citando Cambi (1999, p. 370):

A revolução industrial vem transformar profundamente a sociedade moderna - no sistema produtivo e no estilo de trabalho, na mentalidade e nas instituições (família, paróquia, vila) na consciência individual - produzindo também uma nova classe social (o proletariado) em um novo sujeito socioeconômico (o operário). Este complexo processo de transformação econômico-social manifestou-se como a submissão de massas bastante numerosas de homens, mulheres e crianças às férreas leis do capital - as leis da mais valia, da exploração intensiva da força-trabalho, da produção de mercadorias por máquinas do mercado, etc- e reorganizou sua existência, mentalidade e aspirações, dando vida a um processo educativo bastante articulado, mas que girava em torno do princípio, já bem identificado por Marx, da alienação.

A Revolução Industrial alterou profundamente as condições de vida do trabalhador, provocando inicialmente um intenso deslocamento da população rural para as cidades, criando assim enormes concentrações urbanas, com um cortiço como moradia e submetidos a jornadas de trabalho enormes, que chegavam até a 80 horas por semana. Os trabalhadores organizados, iniciam uma série de movimentos de classe, dentre os quais se destacam: Movimento Catequista, Movimento Cartista e a Trade-Union.

Pela concentração operária e difusão de idéias políticas mais avançadas e revolucionárias, os próprios operários tomaram consciência da "questão social" e iniciaram um primeiro movimento frente as difíceis condições de vida, através da sindicalização, greve e o boicote em relação às ofertas de trabalho. Castigos físicos e punições financeiras, como pesadas multas e descontos, foram utilizadas abertamente como forma de adequar o trabalhador aos horários fixos, pontualidade, economia de tempo e jornadas contínuas, num "ascetismo forçado", que visava gerar uma nova ética do trabalho como valor positivo.

Foram desenvolvidas várias campanhas contra o ócio aos sábados e domingos, além de um forte ataque ao alcoolismo e às festas tradicionais. Essas atividades dominicais passavam a ser tidas como fontes de desvio, vício e pecado.

Por isso, em quase todas as partes, os empresários mantiveram igrejas, capelas e escolas dominicais, tanto para fomentar a educação moral no sentido mais habitual do termo como para inculcar a obediência. Trabalho e educação começam a se tornar aliados na tarefa de preparar os novos membros desse modelo *civilizatório* que transformou o trabalhador em seu próprio feitor.

Diversas organizações sociais como a maçonaria, as sociedades de divulgação das ciências e as próprias Igrejas, católica e protestante, organizam, escolas para os pobres visando, através do trabalho, inculcar-lhes a *civilização*, a *ordem* e o *progresso*.

Métodos como os de Lancaster³ e do ensino mútuo eram defendidos pelos educadores liberais como contrapontos à educação vigente na época, inserindo os novos trabalhadores na ordem social nascente.

Como afirma LINS, “o método Lancaster irá representar no século XIX uma proposta redentora da classe operária, para os setores da produção que carecem de um operariado dócil, disciplinado e que possuam os conhecimentos rudimentares da leitura escrita e aritmética” (1999, p. 78).

No mesmo sentido, a obra do Barão de Gérando, *Cours Normal*, sobre o ensino mutuo, adotado na França desde 1815, foi representativo por abordar a necessidade de educabilidade na infância de forma *civilizatória*. O barão De Gérando⁴ representava uma das figuras centrais da filantropia europeia da primeira metade do século XIX, defensor da extensão da escola ao grosso da população, principalmente às classes inferiores. Banqueiro, autor de obras sobre pensamento e linguagem, era membro destacado da *Société des Observateurs de Homme*, grupo formado por *homens ilustres* provenientes de várias áreas do saber, que existiu do final do século XVIII ao início do século XIX.

Se ao longo dos séculos XVII e XVIII afirmou-se a idéia de educabilidade da infância, os séculos XVIII e XIX iriam voltar-se para a relação *educação* e *civilização*. Trazendo os ecos de um discurso iluminista, De Gérando, buscou discutir não a educação da criança dos meios abastados, condição à qual referiam-se os estudos anteriores de Erasmo, Locke e Rousseau. Voltava-se agora para a educabilidade dos *selvagens*, desde os sujeitos das camadas inferiores, advindos de um meio social que ainda não atingira os benefícios das luzes, que não tiveram contato com a cultura humana. Para ele, educar era civilizar.

³O método de ensino de Lancaster, também conhecido como método de ensino mútuo ou monitorial, surge na Inglaterra do final do século XVIII, sendo contemporâneo, por exemplo, à atuação de Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827) e do pastor anglicano Andrew Bell (1753–1832) na área da educação. Pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decurião) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Ou seja, os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino.

⁴Sobre, ver: BASTOS (1999).

A mesma contemporaneidade que postulava um papel cada vez mais centralizador das questões sociais à escola, também servia de mediadora num processo onde ela se torna a base da vida social, como cita Cambi (1999, p. 370):

Tanto as tensões revolucionárias quanto as transformações radicais da industrialização, tanto o processo de “rebelião das massas” quanto as instâncias de democracia promovem uma centralização da educação e um crescimento paralelo da pedagogia, que se torna cada vez mais o núcleo mediador da vida social, onde se ativam tanto integrações quanto inovações, tanto processos de reequilíbrio social quanto processos de reconstrução mais avançada ou de ruptura.

Num momento em que, justamente por sua centralidade social e política, a educação é vista como um fator de desenvolvimento social, esta também se converte em um inegável símbolo dos tempos modernos. Na Europa, de Rousseau⁵, passando por Pestalozzi⁶ e Basedow⁷ formula-se uma concepção pedagógica social e de caráter humanitário que postula a educação para todos os homens, seja qual for sua situação social e posição econômica. Essa universalidade da escola, todavia, não exclui que se estabeleçam diferentes modelos de escolas.

Pestalozzi, inspirado nas idéias de Rousseau de uma educação natural, volta a unir natureza e humanidade, “onde a ação do educador, deve ser uma ação natural, que leve em consideração as peculiaridades da infância, a ‘ingenuidade e a inconsciência’ que marcam a falta da ‘razão adulta’” (NARADOWSKI, 1994, p. 33-34). Por alguns aspectos do movimento romântico, desenvolve, através de sua obra, uma reflexão sociopolítica, que está estreitamente relacionando a sua prática pedagógica, nas casas-refúgio que organiza, de atendimento aos menores desamparados (WURTH, 1971, p. 67).

Em 1774, também na Alemanha, Basedow, funda o instituto *Filantropium*, que postula uma educação que dê condições para o homem ser feliz, e uma

⁵Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) Entre suas obras destacam-se: Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens; Do contrato social, e Emílio ou Da Educação (1762), Rousseau propôs a liberação do indivíduo, a exaltação da natureza e da atividade criadora, e a rebelião contra o formalismo e a civilização. Sua filosofia, partidária de uma educação natural, sempre esteve vinculada a uma concepção otimista do homem e da natureza. A coerência com suas idéias de liberdade e igualdade o levou a colocar seus filhos em uma instituição de assistência pública da época.

⁶Pestalozzi (1746 – 1827.) Exerceu grande influência no pensamento educacional e foi um grande adepto da educação pública. Democratizou a educação, proclamando ser o direito absoluto de toda criança ter plenamente desenvolvidos os poderes dados por Deus. Seu entusiasmo obrigou governante a se interessarem pela educação das crianças das classes desfavorecidas.

⁷Basedow(1723- 1790)Promoveu o movimento educativo na Alemanha no século XVIII. Basedow funda em 1774 o **Instituto Filantropium** e tem início o movimento pedagógico conhecido como *filatropismo* (*philos*, "amigo"; *anthropos*, "homem").

aprendizagem prática e agradável. Em razão disso, enfatiza a importância do estímulo da razão e do Filantropismo como guia da conduta individual e coletiva da vida humana e da sociedade (CAMBI, 1999, p. 89).

Pode-se dizer que todas essas influências referendam o aparecimento da “Educação Social”, que por referência é conteúdo e objeto da **Pedagogia Social**, e tem na Alemanha, desenvolvido grande parte do plano teórico, ainda que seja justo reconhecer a influência do modelo anglo-saxão na realização do trabalho social, ou seja, na práxis da educação social.

Segundo Feroso (1994), o termo Pedagogia Social foi citado pela primeira vez, em maio de 1844, na *Pädagogische Revue*, por Karl F. Mager.

O pedagogo a quem se atribui a paternidade da expressão “Pedagogia Social” foi Adolf Diesterweg. Entretanto, há quem faça distinção entre o “conceito” e a denominação. Esta se atribui a Karl Friedrich Mager (1844); em troca, Adolf Diesterweg, o primeiro a precisar seu conceito, na obra de 1849-1850.

Na Alemanha era freqüente referir-se a esta ciência com a expressão “*Jugendhilfe*” (ajuda à juventude), com três sentidos diferentes: ajuda educativa, profissional e cultural à juventude. A situação sócio-econômica e política em que se encontrava a Alemanha, por volta de 1850, foi determinante para o aparecimento de uma nova maneira de solucionar as necessidades sociais.

Esses estudos decorrem do modelo de liberalismo capitalista e da ampliação do individualismo em detrimento da vertente social da vida humana. Várias reações importantes como o Manifesto Comunista (1848); socialismo utópico; a fundação de partidos socialistas e social-democráticos; a sociologia científica de A. Comte; as criações de sindicatos nesse contexto, foi apropriado para que, na segunda metade do século XIX, se iniciasse o movimento da Escola Nova e da Pedagogia Socialista, que propiciaram a eclosão dos estudos acerca da educação social.

Paul Natorp⁸ publica, então, no ano de 1899, sua célebre obra “Pedagogia Social”, onde argumenta “que a pedagogia de quem o precedeu foi, em quase sua totalidade, uma pedagogia individual, frente a qual propunha uma pedagogia social,

⁸Paul Natorp (1854-1924). Filósofo alemão, nascido em Düsseldorf. Estudos em Berlim, Bonn e Strassburgo. Lecionou em Marburgo, de 1885 a 1922, onde aderiu ao neokantismo. Fez uma reinterpretação das idéias reais de Platão. Estendeu-se Natorp ainda a outros temas, como psicologia, pedagogia e religião. Ficou particularmente atento ao lado psicológico do pensamento. Defendeu um socialismo idealista e uma pedagogia social.

como a única possível, pela natureza do homem” (p. 67) Considerava que a origem das tensões sócio-políticas seriam resultado do individualismo, que levou o povo alemão à perda de sua grandeza. Sua pedagogia tinha três conceitos-chaves: o conceito de comunidade, o conceito de que o homem chega a ser homem, somente através da vivência comunitária e o que diz respeito à vontade.

Em Natorp, o *comunitário* foi um ideal e um objetivo a seguir, “*porque só existe quando cada um é para todos e todos para cada um*”. É uma unidade orgânica e vital, que emana da mesma vida, presidida pela harmonia e a concórdia: os membros da comunidade têm consciência de sua semelhança e se sentem responsáveis ante os demais.

Partindo do princípio de que a linguagem humana é o vínculo para a transmissão do conhecimento à humanidade e o meio para relacionar-se com os outros, conclui-se que toda consciência própria se desenvolve só em oposição e, ao mesmo tempo, em relação positiva com outra consciência.

O autor mudou de referência e vinculou a educação à comunidade. Dizia que toda a educação se efetua, de fato, na comunidade, dentro de três grandes círculos: família, escola e sociedade, sendo que, o conteúdo da formação é um bem comum a todos os indivíduos, ainda que cada um a realize mediante sua própria consciência. Acrescenta ainda, que a comunidade só subsiste pela educação, porque só a participação de todos os membros nos bens espirituais da comunidade – educação, arte e ciência – pode manter sua unidade. Entre todos os bens, a educação é a força mais importante, porque ajuda aos homens a acercar-se do ideal da comunidade.

Outra questão importante é a localização da Pedagogia Social no campo das ciências pedagógicas. A maior parte dos pedagogos alemães que o precederam foram partidários de uma pedagogia individualista, com as exceções já indicadas de Pestalozzi, Fröbel e Diesterweg. Para Natorp, a Pedagogia Social não é uma parcela ou ramo da pedagogia, e não se pensa em outra que não seja ela própria, em essência.

A experiência da Primeira Guerra Mundial modificou o pensamento de Natorp, que se refletiu em sua obra sobre a Pedagogia Social. Como consequência, acentuou-se ainda mais o caráter crítico social de sua proposta pedagógica e voltou-se totalmente à formação de uma nova comunidade, sem contradições classistas, motivo pelo qual aumentou seu prestígio e popularidade.

Após a Primeira Guerra Mundial, o aumento das carências e necessidades motivaram a Pedagogia Social proposta por Hermann Nohl (1879-1960) em sua obra: *Teoría De La Educación* (1952) – que dedica à juventude em Jena, onde fundou uma escola superior popular; ocupando mais tarde a cadeira de Filosofia / Pedagogia em Göttingen, na cidade universidade, em que professou até 1947 e na qual lutou pela criação de uma Escola Superior de Pedagogia.

Por esta razão, resta falar da Pedagogia Social como da pedagogia do “terceiro espaço” – sendo o primeiro a família e o segundo, a escola. A proposta de Pedagogia Social é uma autêntica “pedagogia da necessidade”, que buscava revitalizar a Alemanha, tão cheia de necessitados: jovens, presos, trabalhadores, mulheres, crianças e marginalizados de todos os tipos.

O trabalho sócio-pedagógico de Natorp dirigiu-se aos trabalhadores carregados de necessidades sociais e, em segundo lugar, aos jovens, “não só sujeitos de leis senão pessoas com direitos inalienáveis, que estão por cima da simples proteção de menores. Todo o jovem é um ser, com quem o educador tem de estabelecer relação, para poder contribuir para a sua educação e se chegar ao ser ideal” (1952, p.74).

É difícil determinar a evolução histórica da Pedagogia Social no Ocidente, à exceção da Alemanha. Na França, no final da Segunda Guerra Mundial, foram organizadas quatro áreas de atendimento das dificuldades sociais do pós-guerra: animação sociocultural, inadaptação, educação de adultos e formação na empresa.

Na Itália, a Pedagogia Social não é uma das especialidades mais cultivadas, por outro lado é percebida como a ciência da educação social, produzida pelos meios de comunicação e extra-escolares. Ou seja, é uma concepção mais aproximada da educação informal que a não-formal, mas por razões sócio-econômico-culturais é difícil classificar os pedagogos italianos, ocupados em educação social, em um só modelo ou tendência.

Deduz-se que a tendência em Pedagogia Social mais dominante na Itália é a qualificada de *società educante*, mescla de pedagogia e sociologia, empenhada em coordenar e integrar os três agentes fundamentais de socialização: a família, a escola e o extra-escolar. Não explicita a educação para a democracia, para a liberdade e para a igualdade, em consonância com uma política educativa respeitosa com estes princípios.

As principais formas italianas de entender a pedagogia social, segundo Feroso (1994) são:

- Como a ciência pedagógica da inadaptação social;
- Como a ciência pedagógica que luta por uma escola européia;
- Como a ciência pedagógica que investiga e estuda a educação para a paz, temas de seminários e jornadas;
- Como a ciência pedagógica da educação cívica e política;
- Como a ciência pedagógica sobre a ação educativa nos serviços sociais, tal e como se reflete na especialidade existente na Faculdade de Ciências da Educação, da Pontifícia Universidade Salesiana de Roma;
- Como a ciência pedagógica de marginalização social, sobre a qual a mesma faculdade oferece outra especialidade.

Nos Estados Unidos como no Reino Unido, o trabalho social se concebe ligado à *social education*. Nos Estados Unidos, por exemplo, pede-se à educação social e ao trabalho social que proporcionem aos atendidos por ela, ajuda material, social e cultural e que contribuam para a integração. O Reino Unido tem-se fundamentado na política social do Estado do Bem-Estar. Os objetivos perseguidos têm sido semelhantes aos dos outros países ocidentais: análises e ação contra a pobreza e contra a criminalidade juvenil, beneficiando a saúde e a velhice.

Quanto à Espanha, antes de 1944, não houve formação específica na Universidade espanhola, pois não consta nos currículos das escolas de magistério, nem na coordenação de Pedagogia, criada em 1932, na Universidade de Madrid. Os vestígios, poucos e escassamente significativos, se devem a dois pedagogos inquietos de sua época e conhecedores da cultura alemã. São eles: Ramón Ruiz Amado e Lorenzo Luzuriaga. O primeiro, jesuíta, autodidata em Pedagogia, foi seduzido pela Pedagogia Social, porque suas convicções cristãs o advertiram, para a transcendência que podia ter seu estudo. Foi autor da primeira obra espanhola sobre educação social: *Pedagogía jesuítica*, de 1925.

O segundo, Luzuriaga, representa a pedagogia liberal e os movimentos políticos de esquerda, onde militou e ocupou cargos públicos importantes em educação. Teve de se exilar na Argentina, onde fundou a editora Losada, na qual se publicaram obras clássicas. Não visualizou a Pedagogia Social separada da política.

A história espanhola da Pedagogia Social começou academicamente em 1944, ano em que foi incluída no plano de estudos da seção de Pedagogia da Universidade de Madrid. Os âmbitos de aplicação têm sido os mais clássicos e repetidos em todo o Ocidente, que podem se reduzir a quatro: Animação sociocultural, Educação de adultos, Pedagogia laboral e Educação especializada.

Fermoso (1994) adverte que a educação social serve somente para um modelo concreto de sociedade, porque nela se produz o processo de socialização e porque os costumes e estilo de vida são peculiares a cada uma delas. A aprendizagem social se efetua em um meio determinado e a sua meta é assimilar as regras típicas daquela cultura.

A educação social é o resultado ou produto do processo de socialização, equivalente ou traduzível em um conjunto de habilidades desenvolvidas pela aprendizagem, que capacitam o homem para conviver com os demais e adaptar-se ao estilo de dominante na sociedade e cultura a qual pertence, aceitando e cumprindo, ao menos, suas (da sociedade e cultura) exigências mínimas (p. 134).

E propõe como características da educação social, os seguintes aspectos:

- Conjunto de habilidades desenvolvidas pela aprendizagem graças à eficiência e eficácia dos agentes socializadores;
- Convivência com os demais. Prepara para formar parte de grupos primários e secundários, nos quais se socializa e coopera na consecução dos objetivos comuns e nos quais respeita as pessoas e seus direitos;
- Adaptação à sociedade e à cultura;
- Manutenção da identidade pessoal;
- Otimização da conduta social, porque esta é aceitável só se realmente se tem acertado a responder às estimulações exteriores e se tem modificado o comportamento. A educação social que não produz este efeito é deficiente e criticável (FERMOSO, 1994, p. 51).

Na Espanha, sob influência alemã, já em 1930, na mesma época da criação do curso de Pedagogia no Brasil, questões de interações dos indivíduos na vida social e comunitária começavam a ser incluídas nos estudos de pedagogos. Atualmente, a Pedagogia Social, nesse país, encontra-se em consolidação como

campo epistemológico de reflexão, como formação profissional e, recentemente, foi reconhecida como profissão.

A Pedagogia Social, na perspectiva espanhola atual, tomada como parâmetro de estudo, apresenta reflexos de sua trajetória histórica: influenciada pelo pensamento alemão, iniciou com ênfase na educação coletiva - do grupo e no grupo - excluindo a educação individual, conforme *P. Natorp*; a seguir, enfatizou-se a Pedagogia Social na família e na comunidade, como Ciência da Educação, quase numa negação da Pedagogia; na década de setenta, enquanto disciplina, foi identificada com a Sociologia da Educação, desconsiderando-se o caráter de ciência normativa e intervencionista, e passando-se a conceituá-la como análise e descrição da realidade. Superada tal identidade, a partir da década de oitenta, ampliou-se o debate sobre delimitação da área de estudo e investigação, de linhas metodológicas de intervenção, de estratégias de desenvolvimento e formas de avaliação, além da questão da formação profissional.

A formação e o reconhecimento do Diplomado em Educação Social, na Espanha, delimitam a Pedagogia Social como sendo: a formação do educador para atuar em ação sócio-educativa na educação não formal, na de adultos (incluindo a terceira idade) e na inserção social de inadaptados e carentes.

Podem ser destacados três grupos na atuação em Pedagogia Social, presentes na literatura: **Animação Sócio-cultural, Educação de Adultos e Educação Especializada.**

O termo "Animação Sócio-cultural" é uma nomenclatura quase desconhecida no Brasil, com conceitos polissêmicos, tal como a própria Pedagogia Social, entre outras formas, pode ser compreendida como função social, como atitude, profissão, ou conjunto de métodos e técnicas dirigidos, através de projetos, à comunidade. Visa a promover transformações para se atingir melhoria de qualidade de vida de indivíduos, grupos ou comunidade, para o que se justifica a necessidade de apoiar-se, entre outros elementos, no paradigma cultural. A ênfase dada ao tema tem sofrido alterações, principalmente decorrentes da política e da economia, e fazendo com que se extrapolem os limites da educação formal, atingindo o informal e o não formal.

A Educação de Adultos, inicialmente centrada nas questões do analfabetismo, amplia-se, atingindo níveis desde a educação básica até a educação permanente. Como área educacional, está voltada a jovens, adultos e à terceira

idade, em programas dirigidos a indivíduos, grupos ou comunidades. A contribuição de Paulo Freire para a Educação de Adultos é significativa não só no Brasil, mas também em diversos países, em especial por permitir a desmitificação da neutralidade do poder da educação e, a partir dessa constatação, por apontar perspectivas particulares para a área.

A Educação Especializada resulta da inclusão, no período após a Segunda Guerra Mundial, da função educativa nas atividades dos vigilantes sociais. Objetiva a conscientização dos indivíduos sobre sua própria identidade, estimulando a transformação para atingir melhoria qualitativa da vida. Seu caráter intervencionista se amplia nos diferentes contextos: bairros, núcleos sociais institucionais ou nas instituições especializadas para tais fins, com programas dirigidos a todos os níveis de idade, integrando desde a justiça até os aspectos sociais, sempre na perspectiva educativa.

As tendências teóricas presentes na Pedagogia Social apoiam-se nos parâmetros da Pedagogia Geral e das Ciências da Educação. Atualmente, verifica-se, pela literatura, a presença também de um discurso plural, que propõe a superação de modelos únicos. Tal proposta representa alternativa à formação de equipes de trabalho e de pesquisa multidisciplinares, além de propiciar a introdução de novos paradigmas, tais como os associados à ecologia, à paz, e à ética;

No Brasil, a Pedagogia Social se caracteriza mais por intervenções na sociedade do que por desenvolvimento do campo teórico. A partir da prática, em decorrência de demandas sociais e de políticas sociais públicas, estabelecidas frente às transformações aceleradas e mesmo por pressões de organismos internacionais, inicia-se, de maneira ainda incipiente, um campo de pesquisa.

Com a ingerência dos organismos financeiros internacionais junto ao Brasil e à maioria dos países latino-americanos torna-se mais contundente a necessidade do fortalecimento da Pedagogia Social nesses países. Ao ser proposta a reforma na política social como alternativa para superar a crise vigente e garantir a governabilidade, tais instituições apontam, como ênfase, o combate à pobreza respaldado na educação, a formação de recursos humanos qualificados para atender a um mercado globalizado, a requalificação para o trabalho, a divulgação e o acesso a novas tecnologias, além das reformas estruturais dos aparelhos do Estado.

A mesma necessidade de consolidação da Pedagogia Social se evidencia em relação às políticas públicas nos diferentes níveis, como parâmetro para fundamentação teórica e prática.

Quando se trata de focalizar a Pedagogia Social como um campo de estudo, ela se posiciona como parte da pedagogia e esta, por sua vez, da família chamada Ciências Humanas e Sociais (PETRUS et al, 2000). Entretanto, a Pedagogia Social traz diversas implicações, que devem ser cuidadosamente estudadas para se entender sua posição no contexto científico e popular, em cada uma de suas ramificações.

2.2 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E EDUCAÇÃO POPULAR

Entendemos então, que a relação entre a Pedagogia Social e a educação não formal, se dá quando a Pedagogia Social pode ser entendida como um conjunto de ações que objetiva auxiliar e contribuir para a melhoria de vida de uma comunidade, sendo nos espaços de educação não formal que ela encontra espaço para se constituir enquanto ação sócio-educativa visto sua especificidade.

Especificidade essa que se dá na forma, no jeito como os espaços de educação não formal se diferenciam dos espaços escolares e que justamente ratificam a necessidade de se discutir a educação além dos limites da escola. Tais limites estão postos de tal forma que hoje podemos encontrar conceitos diferenciados para educação escolar, que é aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, e a informal como aquela na qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer.

Quando se distingue a educação informal, formal e não-formal, em princípio, a distinção está fazendo referência àquele que educa, ao agente, à situação ou instituição, onde se situa o processo educativo. Esta classificação não se completa, como todas as possibilidades do universo educativo; é somente uma tentativa de marcar fronteiras, que vêm gerar outras discussões.

A distinção entre a educação formal e a informal, para Fermoso (1994, p. 33),

consiste nos estímulos com que se atua sobre os seres humanos para ajudá-los a se desenvolverem melhor. A educação informal é produto, de modo principal, ainda que não exclusivo, da família e dos meios de comunicação de massas, verdadeiros agentes socializadores.

No entanto, a mais influente adaptação da educação ocorre a partir do surgimento da escola formal, que no início era prerrogativa dos ricos e burgueses e que, aos poucos, estendeu-se a todas as camadas sociais.

Para Fermoso (1994, p. 110),

a expressão educação formal significa a ação educativa que requer tempo e aprendizagem, regulada no sistema geral educativo pelas normas decorrentes da administração competente, conduzida pela instituição social chamada escola, dirigida à obtenção de títulos e concedida para conseguir objetivos e intencionalidades previamente fixados pela autoridade competente, ou seja, é o processo de aquisição e o conjunto de competências, destrezas e atitudes educativas adquiridas com estímulos diretamente educativos em atividades conformadas pelo sistema escolar.

Gohn (1999, p. 98) acrescenta que a educação não-formal designa um processo com quatro campos de dimensões, entre eles, um que abarca aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em espaços diferenciados. Segundo a autora, no espaço de educação não-formal “existe a preocupação de se transmitir os mesmos conteúdos da escola formal, entretanto esse repasse é desenvolvido em espaços alternativos e com metodologias e seqüências cronológicas diferenciadas” (p. 102).

A educação não formal é definida como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (LA BELLE, 1982, p. 2). Essa definição mostra a ambigüidade dessa modalidade de educação, já que ela se define em oposição (negação) a um outro tipo de educação: a educação formal. Usualmente define-se a educação não formal por uma ausência, em comparação com a escola, tomando a educação formal como único paradigma, única forma de se fazer educação.

Penso que seria necessário definir a educação não formal por aquilo que ela é, pela sua especificidade e não por sua oposição à educação formal. Gostaria também de demonstrar que o conceito de educação sustentado pela **Convenção**

dos Direitos da Infância⁹ ultrapassa os limites do ensino escolar formal e engloba as experiências de vida, os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia da criança.

Como dizia Paulo Freire,

se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (1997, p. 50).

A educação formal, regular, tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pela escola. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação.

Do contrário, a educação não formal, a princípio, se caracteriza por ser menos hierárquica e menos burocrática, justamente por seus programas não precisarem, necessariamente, seguir um sistema seqüencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem.

⁹Consagrando o princípio do reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos inalienáveis, de igualdade e liberdade, proclamados na Carta das Nações Unidas, de 1945, bem como, com o escopo de proteger a infância e promover a assistência especial à criança, nos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, objetivando sua formação plena como cidadão conseqüente e responsável, foi redigida a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotado pela Resolução n. L 44 (XLIV) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. Conforme dispõe o seu preâmbulo, a Convenção dos Direitos da Criança, em razão do conteúdo da Declaração sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1959, foi concebida tendo em vista a necessidade de garantir a proteção e cuidados especiais à criança, incluindo proteção jurídica apropriada, antes e depois do nascimento, em virtude de sua condição de hipossuficiente, em decorrência de sua imaturidade física e mental, e levando em consideração que em todos os países do mundo existem crianças vivendo em condições extremamente adversas e necessitando de proteção especial. A Convenção dos Direitos da Criança tem como meta incentivar os países membros a implementarem o desenvolvimento pleno e harmônico da personalidade de suas crianças, favorecendo o seu crescimento em ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão, preparando-as plenamente para viverem uma vida individual em sociedade e serem educadas no espírito dos ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, em espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade. Foi inspirada nas normas internacionais que a antecederam e com a finalidade de particularizá-las em razão do sujeito de direito que tem como alvo – a criança –, bem como desenvolvê-las a partir da criação de mecanismos de aplicabilidade e fiscalização desses princípios e normas.

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela seqüencialidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal, regular.

Na educação não formal, a categoria **espaço** é tão importante como a categoria **tempo**. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma, bem como sua flexibilidade tanto em relação ao tempo, quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços.

Trata-se de um conceito associado ao conceito de **cultura**. Daí ela estar ligada fortemente a aprendizagem política, dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, comunitárias.

Segundo Gohn (1999, p. 98-99),

a educação não-formal designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados. Por isso, ela também é muitas vezes associada à educação popular e à educação comunitária.

Na tentativa de demarcarmos essas distinções, podemos pensar na figura do educador em cada campo de educação. Na educação formal sabemos que são os professores. Na não-formal, o educador é o *outro*, aquele com quem interagimos.

Onde se educa? Qual é o espaço físico territorial onde transcorrem os atos e os processos educativos? Na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Na educação não formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais diferenciados, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação).

A educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente (GOHN, 2006, p. 27). Requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização seqüencial das atividades, disciplinamento,

regulamentos e leis e órgãos superiores. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/ classe de conhecimento.

A não formal ocorre em ambientes e situações interativas construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um (GOHN, p. 38). Possui outros atributos: ela não é, organizada por séries/ idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento.

Há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. Ela opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados.

Na realidade nenhuma palavra dá conta de um conceito e isso se coloca no caso de *formal e não formal*. O que se tenta é atribuir um sentido, mesmo que esse sentido também seja carregado de significações muitas vezes equivocadas.

Michel Foucault, em *As Palavras e as Coisas*, afirma que o mundo é coberto de signos os quais é preciso decifrar, e estes signos, que revelam semelhanças e afinidades, não passam eles próprios de formas da similitude. A ligação entre o signo e o significado é realizada pela função de **representação**: “as palavras têm o poder de representar o pensamento... a linguagem está próxima do pensamento que ela é encarregada de manifestar” (FOUCAULT, 1999, p.107).

O que acontece é que em sua maioria o sentido que se dá a um espaço *não formal*, no caso um espaço educativo, é entendido como sinônimo de um lugar onde se estabelecem estratégias inovadoras de ensino e isso, nem sempre é o que acontece, como veremos nos capítulos seguintes.

É importante também considerar que os movimentos populares, através da educação popular muito têm fortalecido a atuação social do terceiro setor no Brasil. Paulo Freire foi e tem sido o grande inspirador destas ações, na medida de seu legado e de sua importância, como referência para educadores e pessoas envolvidas com algumas ações na área da educação social. Ações estas, que vêm sendo desenvolvidas pelos proponentes dos movimentos em que atuam, seja em instituições sociais, ONG's ou programas de educação pública voltados para a educação não formal.

Observa-se que, atualmente, é no espaço das ONG's que a educação popular tem tido um espaço mais representativo, justamente por seu caráter, desburocratizado de um sistema de ensino que obedece a uma legislação própria e um conjunto de normatizações que, na maioria das vezes, engessa a prática pedagógica, reduzindo-a a um conjunto de conteúdos massantes e sem significação prática.

Dessa forma, as intervenções, que no início estiveram relacionadas à projetos de educação popular ou a projetos exclusivamente assistencialistas, têm se modificado e passam a incluir discussões sobre políticas sociais públicas para os setores específicos. A própria sociedade civil passa a participar desse debate, ainda que de maneira restrita, e a assumir responsabilidades práticas.

De acordo com Machado(2002, p. 26), na América Latina a educação popular se amplia na atenção às estruturas sociais diversificadas e com projetos educacionais relacionados aos: 1) programas relativos à populações indígenas, nativas, referentes às questões de língua, de multiculturalismo, de identidade étnica, de resistência à assimilação da cultura dominante; 2) programas de pesquisa participativa em ação de resgate da cultura e conhecimento popular para reapropriação do poder dos grupos dominantes (de informação, de ideologia), apoiados na coerção e na força; 3) programas de participação comunitária, de identificação de programas educacionais, envolvendo pais, professores e alunos; 4) programas de educação popular relacionados a questões da terra, reforma agrária e educação rural; 5) programas de formação política por meio de recursos e atividades educacionais – alfabetização e necessidades de classes marginalizadas – para organização e mobilização na contestação de estruturas sociais e o poder do Estado.

De outra parte, ao mesmo tempo em que a educação popular continua sendo um fundamento teórico e prático no trabalho de várias instituições e movimentos sociais, também de uma maneira crescente e diferenciada ela ressurgiu em programas e políticas educacionais, em vários lugares do País.

Brandão (2002, p. 135) nos coloca que a educação popular, aparece associada a nomes como administração popular, governo democrático, escola cidadã, constituinte escolar, ou seja, ela se faz de várias formas através de uma linguagem, um vocabulário que é próprio de sua concepção. O próprio Projeto da

Escola Cidadã, do município de Porto Alegre, está fortemente enraizada no movimento da educação popular.¹⁰

Projetando um olhar sobre as questões, tanto da educação popular como da educação não formal, que de alguma forma, se assemelham no sentido de sua historicidade, recoloca-se a necessidade de se discutir e avaliar o quanto carregam realmente, de inovador em suas propostas ou se simplesmente se prendem a conceitos que, por si só, já carregam dicotomias que precisam ser revisitadas.

2.3 TERCEIRO SETOR E AS ONG'S

*Hoje eu vou fugir de casa
Vou levar a mala cheia de ilusão
Vou deixar alguma coisa velha
Esparramada toda pelo chão
Vou correr num automóvel enorme e forte
A sorte e a morte a esperar
Vultos altos e baixos
Que me assustavam só em olhar
Pra onde eu vou, ah
Pra onde eu vou, venha também
Pra onde eu vou
Faróis altos e baixos que me fotografam
A me procurar
Dois olhos de mercúrio iluminam meus passos
A me espionar
O sinal está vermelho e os carros vão passando
E eu ando, ando, ando...
Minha roupa atravessa e me leva pela mão
Do chão, do chão, do chão.
(Fuga n.II, Mutantes, 2006)*

Como na anunciação da letra composta por Arnaldo Batista, o Terceiro Setor surge como uma forma (ilusória ou não) de fornecer caminhos e estabelecer critérios, não tão claros talvez, à realidade confusa e repleta de equívocos de políticas públicas sociais.

Como conceito técnico, se torna uma expressão de linguagem que dá nome ao conjunto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, em âmbito não governamental, ou seja, sem vínculo com qualquer órgão oficial de governo.

¹⁰ Ver em BRANDÃO, 2002.

Da Europa vem o predomínio da expressão “organizações não governamentais” (ONG’s), cuja origem está na nomenclatura do sistema de representações das Nações Unidas. Chamaram-se assim as organizações internacionais que, embora não representassem governos, pareciam significativas o bastante para justificar uma presença formal da Organização das Nações Unidas / ONU¹¹. O Conselho Mundial de Igrejas - CMI¹² e a Organização Internacional do Trabalho - OIT¹³ são exemplos em pauta. Por extensão, com a formulação de programas de cooperação internacional para o desenvolvimento, estimulados pela ONU, nas décadas de 1960 e 1970, cresceram na Europa ONG’s destinadas à promover projetos de desenvolvimento no Terceiro Mundo, ganhando destaque a partir dos anos de 1990, já com a nomenclatura consolidada.

Após as lutas pelos direitos civis americanos – as lutas dos negros, as lutas contra a guerra do Vietnã e as campanhas pacifistas decorrentes, a emergência dos movimentos ecológicos e ambientalistas, a luta das mulheres e de outras categorias pelos direitos sociais, políticos, culturais etc –, um novo tipo de ONG se constrói, atuando no campo da cultura política, dos valores de uma sociedade e seu campo de jurisdição.

¹¹A Organização das Nações Unidas é uma instituição internacional formada por 191 Estados soberanos, fundados após a 2ª Guerra Mundial para manter a paz e a segurança no mundo, fomentar relações cordiais entre as nações, promover progresso social melhor padrão de vida e direitos humanos. Os membros são unidos em torno da Carta da ONU, um tratado internacional que enuncia os direitos e deveres dos membros da comunidade internacional. As Nações Unidas são constituídas por seis órgãos principais: a Assembléia Geral, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Tutela, o Tribunal Internacional de Justiça e o Secretariado. Todos eles estão situados na sede da ONU, em Nova York, com exceção do Tribunal, que fica em Haia, na Holanda. Ligados à ONU há organismos especializados que trabalham em áreas tão diversas como saúde, agricultura, aviação civil, meteorologia e trabalho – por exemplo: OMS (Organização Mundial da Saúde), OIT (Organização Internacional do Trabalho), Banco Mundial e FMI (Fundo Monetário Internacional). Estes organismos especializados, juntamente com as Nações Unidas e outros programas e fundos (tais como o fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF), compõem o Sistema das Nações Unidas.

¹²O Conselho Mundial de Igrejas (CMI) é a principal organização ecumênica cristã em nível internacional. Baseado em Genebra, Suíça, o CMI congrega mais de 340 igrejas. Estas igrejas e denominações representam mais de 400 milhões de fiéis presentes em mais de 120 países. Entre seus membros estão igrejas protestantes e liberais. A Igreja Católica não faz parte desta organização, mas dialoga com ela.

¹³Organização Internacional do Trabalho (OIT) é uma agência multilateral ligada à Organização das Nações Unidas (ONU), foi criada pela Conferência de Paz após a Primeira Guerra Mundial. Especializada nas questões do trabalho. Tem representação paritária de governos dos 178 Estados-Membros e de organizações de empregadores e de trabalhadores. Com sede em Genebra, Suíça, desde a data da fundação, a OIT tem uma rede de escritórios em todos os continentes.

Surgem ONG's com trabalhos sem perfil caritativo ou filantrópico. Muitas redescobrem os ideais dos socialistas utópicos, de Saint-Simon¹⁴, Fourier¹⁵ e outros, e redefinem o mito e as utopias das comunidades autogestionadas. Outras irão propor projetos de desenvolvimento auto-sustentado, dentro de uma economia capitalista onde as regras do mercado teriam que ser redefinidas. Outras ainda investirão em grandes campanhas educativas, em diferentes áreas, como a ecológica Greenpeace¹⁶; ou de defesa dos direitos da pessoa humana contra todas as formas de violência, como a Anistia Internacional¹⁷.

Formulando ou buscando projetos em âmbito não - governamental, as ONG's europeias procuraram parceiros pelo mundo e acabaram por fomentar o surgimento de ONG's nos continentes do hemisfério sul.

Terceiro Setor pode ser entendido como *aquilo que é público, porém privado* ou então, *aquilo que é privado, porém público* (FERNANDES, 1994,p.12). Esse trocadilho serve para demonstrar que Terceiro Setor assemelha-se ao Estado (Primeiro Setor), na medida em que tem como objetivos e alvo de atuação o espaço público, mas diferencia-se do Governo por ser uma iniciativa da própria sociedade. Por outro lado, o Terceiro Setor não equivale à iniciativa privada (Segundo Setor), pois apesar de não ser governamental, tem como objetivo o benefício social.

Percebe-se que uma das características do Terceiro Setor é sua extrema heterogeneidade, o que se repercute na ausência de consenso quanto à

¹⁴**Claude-Henri de Rourroy, conde de Saint-Simon**, ou **Henri de Saint-Simon**, (1760-1825), nasceu em Paris no dia 17 de outubro de 1760 e faleceu nesta mesma cidade em 19 de maio de 1825) era um socialista reformista francês, tornou-se famoso graças aos seus seguidores. Foi um dos fundadores do socialismo moderno e teórico do socialismo utópico. Saint-Simon é considerado um dos fundadores da sociologia, que estaria sendo sustentada por duas forças opostas: "orgânicas" (estáveis) e "críticos" (mudam a história). Só a sociedade industrial poderia acabar com a crise que a França passava. Este autor ainda marca a ruptura com o antigo regime. Para Saint-Simon, a política era agora a ciência da produção, porém a política vê seu fim com a justiça social.

¹⁵**François Marie Charles Fourier**, mais conhecido como **Charles Fourier**, nasceu em 1772 em Besançon, França e morreu em 1837 em Paris, França. Pertenceu a uma família de comerciantes muito ricos, mas acabou falindo, precisando trabalhar no comércio. Ao mesmo tempo começou a trabalhar as suas idéias sobre a renovação social. É considerado um socialista utópico, além de filósofo e reformador social.

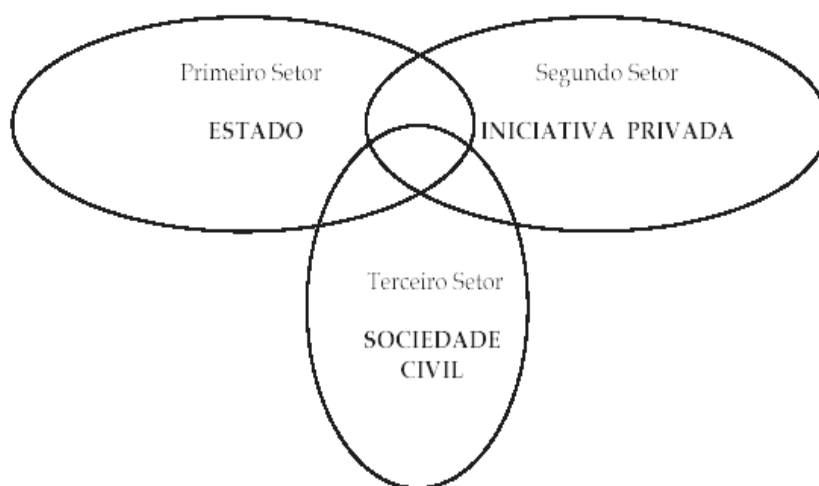
¹⁶**Greenpeace** é uma organização não governamental sediada em Amsterdão e presente em quarenta e um países. O seu campo de ação centra-se em questões relacionadas com o ambiente (alterações climáticas, preservação dos oceanos e florestas, paz e desarmamento, engenharia genética, desenvolvimento nuclear, comércio justo ou sustentável). Esta organização não é financiada por governos ou empresas, mas sim por mais de 2.8 milhões de membros particulares.

¹⁷**Anistia Internacional (Amnistia Internacional** em Portugal) é uma organização internacional não-governamental que tem como principal propósito promover os direitos humanos conclamados pela Declaração Universal de Direitos Humanos e outras leis internacionais, como o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos.

abrangência de seu conceito e às terminologias adotadas para se referir às organizações que o compõem (COSTA JÚNIOR, 1998).

Sendo assim, a representação de Terceiro Setor pode ser visualizada na figura 1 – *Setores Sócio-Econômicos*, abaixo, no qual os campos estatal, privado e público não-governamental são distintos, mas por vezes se interpenetram e se sobrepõem.

Figura 1 – Setores sócio-econômicos



Fonte: Wadell, 1999; Teodósio, 1999

2.4 O CENÁRIO BRASILEIRO E OS PROJETOS SOCIAIS

Anteriormente à Aliança para o Progresso¹⁸, programa de ajuda econômica e social dos Estados Unidos da América para a América Latina, as Organizações não Governamentais tiveram processos distintos de desenvolvimento e campos de atuação.

¹⁸A sua origem remonta a uma proposta oficial do Presidente John F. Kennedy, no seu discurso de 13 de Março de 1960 durante uma recepção, na Casa Branca, aos embaixadores latino-americanos. A Aliança duraria 10 anos, projetando-se um investimento de 20 mil milhões de dólares, principalmente da responsabilidade dos Estados Unidos, mas também de diversas organizações internacionais, países europeus e empresas privadas. A proposta foi depois pormenorizada na reunião ocorrida em Punta del Este, Uruguai, no Conselho Interamericano Económico e Social da OEA. A Declaração e Carta de Punta del Este foram ambos aprovados por todos os países presentes, com a exceção de Cuba. A Aliança foi extinta em 1969 por Richard Nixon.

Filiais de agências de promoção de desenvolvimento aqui se instalaram, desde os anos de 1950, objetivando atuar nas campanhas pela promoção do “mundo sub-desenvolvido”, conforme os termos da época. Em alguns países, como no Peru, as organizações desenvolvimentistas foram combatidas pelos grupos radicais da esquerda, porque eram vistas como conservadoras ou representantes de interesses imperialistas.

Em outros países, como no Chile, Argentina e no Brasil, as ONG's encontraram um outro campo de atuação dado pelos regimes políticos militares vigentes nos anos de 1970 e parte de 1980. Surgem organizações de luta contra o regime político, na causa dos presos políticos e torturas e também para atuarem no campo da organização popular, de luta por direitos e condições mínimas de sobrevivência cotidiana, no que diz respeito a necessidades básicas. Estes campos delinearam novos perfis às ONG's. Este cenário fez com que essas entidades se aproximassem de movimentos e grupos da esquerda ou de oposição ao regime militar.

No Brasil, a presença das entidades sem fins lucrativos, data da segunda metade século XIX. Pode-se citar o exemplo das Santas Casas, que remontam a segunda metade do século XVI e trazem uma tradição da presença das igrejas cristãs que direta, ou indiretamente, atuavam, prestando assistência à comunidade.

Já no século XX, outras religiões, que juntamente com a Igreja Católica, passam a atuar no campo da caridade com fins filantrópicos, associados ao Estado. Mas, no período republicano, a relação Igreja e Estado mudaram, uma vez que antes atuavam em conjunto no atendimento e a assistência das questões sociais.

Além das novas instituições, um outro fator colaborou para essa mudança de relacionamento entre a Igreja e o Estado a modernização natural da própria sociedade, fruto da industrialização e urbanização, fazendo com que aumentasse a complexidade dos problemas sociais.

Dentro desse contexto, começam a aparecer na década de 1930 várias entidades da sociedade civil, em sua maioria atrelada ao Estado. O Estado Novo deu continuidade ao processo de criação de organizações de finalidade pública. Ainda nesse período, cresce o número de entidades atuando no Terceiro Setor, cuja representatividade já não era tão definida, ou seja, não se tratava mais só de Igrejas e Estado, mas também, de entidades não governamentais, sem fins lucrativos e de finalidade pública.

A conformação do terceiro setor tem sido associada, no Brasil, à atuação dos movimentos sociais e das ONG's, oriundos das décadas de 1960, 1970 e 1980 que, então, se posicionavam contra o autoritarismo estatal dos regimes militares, independentemente das temáticas específicas de cada um deles (FERNANDES, 1994, THOMPSON, 1997).

No desenrolar desse cenário, observam-se alterações político-econômicas ocorridas a partir da década de 1980, como maior democratização, medidas governamentais regressivas em relação às questões sociais e maior interferência da economia de mercado como reguladora da vida social (THOMPSON, 1997, GOHN, 2000).

Soma -se ao panorama algumas estratégias contidas nas políticas sociais dos governos dos anos 1990, baseadas em um novo modelo de desenvolvimento, com a transferência de atividades estatais na área social e delegação da operacionalização de vários serviços para o setor privado sem fins lucrativos (GOHN, 2000, p. 59-73).

Como marco legal¹⁹, associado ao Terceiro Setor no Brasil, menciona-se a Lei nº 9.790/99, promulgada em 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, instituindo a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Destaca-se ainda que, antes dessa lei, outra já apontava para novas regulamentações do campo: a Lei do Voluntariado, sancionada em 18 de fevereiro de 1998 (LANDIM e SCALOM, 2000, 12).

2.4.1 Projetos Sociais

Nas instituições do terceiro setor as atividades são planejadas e organizadas através de Projetos Sociais que são pontes entre o desejo e a realidade. São ações estruturadas e intencionais, de um grupo ou organização social, que partem da reflexão e do diagnóstico sobre uma determinada problemática e buscam contribuir, em alguma medida, para “um outro mundo possível”.

¹⁹Marcos Legal das Organizações não governamentais é uma conjunto de leis que visam amparar a atuação das ONG's e sua relação com o Estado. Disponível em: <www.abong.com.br>.

Uma boa definição é formulada por ARMANI (2000, p. 18) “Um projeto é uma ação social planejada, estruturada em objetivos, resultados e atividades, baseados em uma quantidade limitada de recursos e de tempo”.

A elaboração de um projeto implica em diagnosticar uma realidade social, identificar contextos sócio-históricos, compreender relações institucionais, grupais e comunitárias e, finalmente, planejar uma ação, considerando os limites e as oportunidades para a transformação social.

De acordo com STEPHANOU (2005, p. 15):

Os projetos sociais não são realizações isoladas, ou seja, não mudam o mundo sozinhos. Estão sempre interagindo, através de diferentes modalidades de relação, com políticas e programas voltados para o desenvolvimento social. Um projeto não é uma ilha.

Neste sentido, os projetos sociais podem tanto ser indutores de novas políticas públicas, pelo seu caráter demonstrativo de práticas sociais, quanto atuarem na gestão e execução de políticas já existentes, considerando como políticas públicas as ações continuadas no tempo, financiadas principalmente com recursos públicos, voltadas para o atendimento das necessidades coletivas. Resultam de diferentes formas de articulação entre Estado e sociedade.

O desafio das políticas públicas é assegurar uma relação de participação e boa articulação entre os setores sociais envolvidos nas instâncias de gestão compartilhada.

De acordo com BONETI (2000, pg.15): “Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”.

Um projeto social é uma unidade menor do que uma política e a estratégia de desenvolvimento social que esta implementa. Os projetos contribuem para transformação de uma problemática social, a partir de uma ação geralmente mais localizada no tempo e focalizada em seus resultados. A política pública envolve um conjunto de ações diversificadas e continuadas no tempo, voltadas para manter e regular a oferta de um determinado bem ou serviço, envolvendo entre estas ações projetos sociais específicos.

Os projetos sociais são uma importante ferramenta de ação, amplamente utilizada pelo Estado e pela sociedade civil. Para entender porque os projetos sociais tornaram-se esta ferramenta tão difundida, é necessário perceber as mudanças ocorridas nas últimas décadas, tanto nas esferas estatais como na sociedade civil brasileira. Tais mudanças apontam para formas alternativas de implementação das políticas sociais.

Dessa forma, houve uma democratização em aspectos fundamentais da intervenção do Estado na sociedade, tais como eleições livres e diretas, descentralização, formação de mecanismos mais amplos de comunicação e de controle social, implementação de instrumentos de governança com maior visibilidade, além de novas formas de participação na elaboração dos orçamentos e das políticas públicas. Estamos falando de orçamentos participativos, conselhos de direitos, elaboração de estatutos de cidadania, fóruns, entre outras formas de democratização das atividades do Estado.

Ao mesmo tempo em que a Sociedade Civil, com sua heterogeneidade, se fortalece e desenvolve novas formas de organizações (não-governamentais, redes, entre outras), também se convertem em protagonistas da ação social. Isto quer dizer, que em certa medida, vem atuando de forma direta nas questões sociais e também participando ativamente na elaboração de políticas públicas.

A partir dessas mudanças, se configura um novo quadro de relações entre o Estado e a Sociedade Civil e é dessa forma que a AMMEP organiza suas atividades.

2.4.2 ONG's, Movimentos sociais e a esfera educacional no Brasil

A partir da década de 1990, aprofunda-se a atuação das organizações não-governamentais na esfera educacional. A legitimação da entrada das organizações na educação brasileira ocorre a partir da Lei n. 9.394/1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O artigo primeiro explicita que a educação abrange processos formativos ocorridos em diferentes lugares, inclusive nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil. Entretanto, a atuação das ONG's na área da educação não é um fenômeno recente e nos remete às décadas de 1960 e 1970, quando associações civis sem fins lucrativos, constituídos por pessoas oriundas de

setores das igrejas, dos partidos políticos e das universidades, realizavam um trabalho social junto às populações empobrecidas (OLIVEIRA e HADDAD, 2001).

Após o golpe militar de 1964, as referidas associações passam a se dedicar à defesa dos direitos humanos e à educação popular. A Igreja Católica toma um lugar de destaque na atuação junto aos grupos populares, buscando desenvolver a atuação crítica destes grupos na sociedade.

De acordo com GOHN (1999, p. 86)

A atuação das ONG's no período de ditadura militar ocorria à margem da educação oficial. O sistema oficial de ensino era considerado comprometido com a ordem social vigente e era analisado como um aparelho ideológico de estado, não havendo uma alternativa teórica a esta interpretação, em função da predominância da sociologia reprodutivista nos ambientes acadêmicos. O trabalho desenvolvido pelas ONG's era direcionado à Igreja Católica e as temáticas eram escolhidas pelos grupos populares: saúde, analfabetismo, moradia, entre outros.

A partir da década de 1960, organiza-se o Movimento de Educação de Base/MEB, que se constitui num organismo vinculado a Conferência dos Bispos do Brasil-CNBB, com a missão de:

promoção integral, humana e cristã de jovens e adultos, desenvolvendo programas de educação popular na perspectiva de formação e qualificação das camadas populares e promoção da cidadania, buscando trilhar os caminhos de superação de perversos mecanismos de exclusão social²⁰ (CNBB, 2002, p. 34).

A formação de lideranças e a capacitação de agentes de educação de base, através da alfabetização de pessoas jovens e adultas são as ações do MEB de maior visibilidade em toda a sua história. Ela se constitui, ao longo da vida da Entidade, numa ação que é fundamentada e operada no exercício da solidariedade e da ação voluntária. No período entre 1961 e 1992, o MEB atuou exclusivamente no Centro-Oeste, no Norte e no Nordeste, priorizando o interior destas regiões, atingindo milhares de pessoas diretamente, através de uma ação centrada na criação e acompanhamento de grupos de letramento.

²⁰Sobre a MEB ver em CNBB (2002, p.34)

A adoção da metodologia “ver, julgar e agir”²¹ aliada a filosofia de Paulo Freire, numa perspectiva de educação como ação libertadora, marca a intervenção pedagógica do MEB em sintonia com os ideais da Igreja do Brasil.

Gadotti (2002, p. 13) aponta cinco fases da educação popular no Brasil. São elas: atendimento, conscientização, organização, produção e diversificação. **Atendimento:** Na década de 1960, quando o movimento de educação popular aparece no cenário nacional, ele apenas busca o atendimento às necessidades básicas do alfabetizando. **Conscientização:** Nessa mesma década, Paulo Freire começa a trabalhar com conscientização. A educação popular deve ser não apenas alfabetizadora, mas também libertadora. **Organização:** A partir da década de 70, no período mais repressor da ditadura militar, o movimento luta também pela organização da sociedade civil. Principalmente através de redes de conhecimento, que possibilitem a troca de experiências e informações. **Produção:** Além de conscientização e organização, as comunidades atendidas devem ser capazes de produzir e gerir os próprios projetos de inclusão. **Diversificação:** A década de 1990 ficou marcada pelo aumento do campo de atividades da educação popular. Vários segmentos da sociedade civil organizada passam a se apropriar do conhecimento da educação popular para atender necessidades específicas de seu público.

Nas décadas de 1970 e 1980, as ONG's passam a atuar no apoio à organização, mobilização e desenvolvimento de trabalho educativo, junto aos diferentes movimentos sociais, como o movimento negro e o de mulheres, mas a partir do processo de redemocratização, as organizações, passam a se envolver na luta em defesa da *escola pública de qualidade para todos*²². Isso, porque os movimentos populares passam a correlacionar a aquisição de conhecimentos escolares ao fortalecimento dos grupos populares. Paralelamente as organizações iniciam parcerias com os setores públicos através de ações de assessoria.

²¹Material didático agora sob a denominação de “Saber, Viver e Lutar”, usado como instrumento para viabilizar os processos de educação de base e alfabetização de jovens e adultos. A concepção pedagógica do “Saber, Viver e Lutar” enfatiza o processo de promoção e libertação humana, rumo à conquista de sua cidadania e, ao mesmo tempo, um repúdio a quaisquer concepções imediatistas, centradas em resultados expressos em termos exclusivamente quantitativos. A visão de educação que permeia o material “Saber, Viver e Lutar” traz a alfabetização no bojo de debates sobre a existência humana, sobre a vida, o trabalho, a justiça, o amor, a solidariedade, a família entre outros tantos desafios do mundo moderno. In: Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja do Brasil, Documentos da CNBB, nº 71, Edições Paulinas, 2003.

²²Disponível em:

<http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola_Cidada/Novo_decalogo_Esc_Ci d.pdf>.

É, nesse contexto, que organizações, muitas de natureza filantrópica e assistencial, são chamadas a colaborar com o Estado no campo da educação, principalmente, na educação de adultos e na educação infantil, áreas não priorizadas na oferta dos sistemas públicos de ensino, deslocando-se “a responsabilidade pelo sistema escolar do plano das políticas universais públicas para o plano das políticas compensatórias” (OLIVEIRA, HADDAD, 2001, p. 38).

Dessa forma, algumas organizações mais progressistas, iniciam discussões e questionamentos voltados às políticas públicas e propõem um papel mais ativo na definição das diretrizes destas políticas. Apontam a necessidade de formular propostas de uma *educação popular*, que sejam viáveis técnica e politicamente e, finalmente, discutir a *qualidade* da educação.

Ao chegarmos ao final da década de setenta e início dos anos oitenta, dois fatores marcaram o trabalho educativo desenvolvido por este modelo de ONG's. Um deles foi o crescimento de trabalhos sociais, no campo da sociedade civil, para além das pastorais da Igreja Católica. Estes novos espaços, muitas vezes produzidos pela própria atuação das pastorais, ao tornarem-se independentes da sua influência, mostravam uma nova complexidade dos atores sociais brasileiros. Eram os movimentos de bairros, as associações de moradores e organizações populares; os movimentos sindicais autênticos que se constituíam a margem do movimento sindical oficial; os movimentos de mulheres; o movimento negro; os movimentos autônomos de luta por moradia, terra e trabalho.

Estes movimentos sociais e populares davam uma nova conformidade à sociedade civil. O trabalho das ONG's passa a se realizar também junto a tais movimentos, apoiando-os na sua organização e mobilização, como também no seu trabalho educativo. As experiências de educação popular produzidas pelas ONG's, neste segundo momento, não se ativeram apenas às questões materiais de produção e reprodução da vida, voltaram-se também para os temas relativos ao plano cultural e simbólico, como as relações sociais de gênero, etnia e raça.

Assim, ao trabalhar com tais movimentos, as ONG's agregavam à condição de pobreza e classe os fatores relativos ao universo da produção cultural e simbólica. Todos estes novos movimentos sociais contribuíram significativamente, através das suas lutas e demandas, para o processo de redemocratização da sociedade brasileira e com a volta ao poder civil.

Para citarmos outro fator de influência no trabalho educativo das organizações, lembramos a luta pela construção de um ensino público e de qualidade para a maioria da população. Com a democratização da sociedade o próprio movimento social coloca entre as suas demandas, a questão da escola pública como prioridade, visando o fortalecimento dos grupos populares. Ler, escrever, contar e se apropriar dos conhecimentos, que estavam disponíveis para os outros grupos sociais, tornam-se demandas daqueles que não tinham acesso aos serviços de escolarização.

Isto já se mostrava claro nos inúmeros trabalhos de escolarização popular, como programa de alfabetização de adultos, creches, escolas comunitárias, desenvolvidos ou apoiados pelos movimentos sociais, sindicatos e ONG's.

Ao mesmo tempo, havia também uma outra pressão vindo do próprio Estado. Com a democratização, muitos atores sociais que antes estavam trabalhando no campo da sociedade civil, em trabalhos de educação popular desenvolvidos pelas organizações e pelos movimentos sociais, passam a trabalhar em governos populares, no sistema público de ensino.

Nesse espaço, voltam a repensar uma proposta de escola focada na demanda popular e seus interesses. Não estão mais em vigência as teorias reprodutivistas, que viam o trabalho escolar meramente como um trabalho a serviço das classes dominantes. Ao contrário, mesmo reconhecendo que o sistema educacional era desigual e injusto, trata-se de colocá-lo a serviço da maioria da população, fazendo com que a distribuição do conhecimento também seja um ato político de melhoria das condições de vida.

Citando Haddad(2004, p. 12),

as ONG's passam a desenvolver ações de assessoria aos setores públicos, lutando pelo acesso e qualificação dos serviços públicos de ensino voltados aos interesses populares. Temas como o reconhecimento do direito de haver escolas e creches para todos, a melhoria da qualidade do ensino, formação de professores, elaboração de materiais didáticos, elaboração de novos currículos e modelos pedagógicos de interesse dos grupos populares, passaram a ser contemplados pelo trabalho das ONG's.

Se, em alguns momentos, a constituição de uma escola popular paralela aos sistemas públicos de ensino tenha sido pauta dos movimentos sociais e das ONG's, a verdade é que, dado o caráter de necessária institucionalização que processos

escolares exigem, tais escolas se mostraram inviáveis de serem mantidas, a longo prazo, por estas instâncias da sociedade civil, sem um apoio do Estado.

Discutem-se, então, os mecanismos de controle por parte da sociedade civil sobre as instâncias públicas de ensino. Passa-se a discutir a participação dos pais, os mecanismos internos de democratização da escola pública como os centros cívicos e as Associações de Pais e Mestres. Discutiram-se, ainda, os mecanismos de parceria entre o Estado e a sociedade, onde, por exemplo, o setor público garantia a institucionalidade das escolas e os movimentos sociais e as ONG's as orientações pedagógicas.

Há ainda um movimento de reconhecer práticas educativas dos movimentos sociais como práticas de caráter público, como no caso das escolas comunitárias. Aqui se exige o reconhecimento legal, a destinação de verbas para o pagamento dos professores e o apoio de material didático.

As ONG's ainda exerceram influência nas orientações pedagógicas. Procuram levar a experiência de trabalho desenvolvida nos espaços da sociedade civil, como uma educação popular, para junto das escolas públicas. Ou, então, desenvolvendo trabalhos que pudessem servir de modelos e, posteriormente, socializados nos sistemas públicos.

O movimento mais geral da sociedade apontava para esta preocupação de fazer com que o Estado se democratizasse e fosse instância provedora de serviços públicos para a população. Esta oferta deveria ser extensiva a todos, deveria ser de qualidade e deveria estar sob controle da população. Estas eram as orientações que movimentos sociais, sindicatos, ONG's e outros atores da sociedade buscavam implantar.

Atualmente, pode-se dizer que na elaboração da Constituição de 1988, vários direitos no campo da educação foram conquistados. Tais direitos, conquistados dentro da lógica de democratização do Estado brasileiro, após o período do regime militar, orientam-se no contexto de ampliação dos direitos de cidadania na busca por constituir um estado de bem social no Brasil – a exemplo dos países do primeiro mundo. As ONG's, bem como os movimentos sociais e populares, acabaram por ter um papel importante na conquista destes direitos.

No entanto, as mudanças na conjuntura global da economia, que acabaram por empurrar os países periféricos para um papel cada vez mais à margem dos

processos de desenvolvimento econômico, condicionaram a ampliação destes direitos, bem como a sua própria realização.

Vemos como as políticas públicas de educação no Brasil vêm se reorganizando em função desta lógica. Um dos aspectos mais importantes dos processos de reforma dos sistemas educacionais é a redefinição dos limites entre o público e o privado.

Ou seja, ao se redefinir o papel do Estado no atendimento aos direitos de educação, a sociedade civil tem sido chamada a exercer esta função pública. Se antes sua participação se configurava como um dos aspectos ligados aos processos de democratização do Estado, pelo seu papel de controle e direcionamento dos serviços públicos, neste momento, ela é chamada para colaborar diretamente com a oferta dos serviços educacionais, dentro da lógica de diminuição das responsabilidades do Estado.

Nesse sentido, o surgimento de organizações que desenvolvem trabalho educativo é crescente. Organizações de atendimento a crianças e adolescentes no contraturno da escola, principalmente as de cunho sócio-educativo e intervencionista, que se sobrepõem as demandas e lacunas da escola e da família, como instituições de atendimento básico do sujeito, desde a infância.

Nesse contexto, se insere a Pedagogia Social como ciência que referenda políticas de formação dos educadores, da instituição pesquisada e de algumas organizações no Brasil, para atuar na área social e como prática intervencionista, justificando-se assim, a dimensão teórica-prática nessa discussão.

3 A INSTITUIÇÃO PESQUISADA: ASSOCIAÇÃO MENINOS E MENINAS DE PROGRESSO – AMMEP

*Lembra do quanto amanhecemos
Com a luz acesa
Nos papos mais estranhos
Sonhando de verdade
Salvar a humanidade
Ao redor da mesa
Que tolos fomos nós, que bom que foi assim
Que achamos um lugar pra ter razão
Distantes de quem pensa que o melhor da vida
É uma estrada estreita e feita de cobiça
Que nunca vai passar por aqui
Seremos sempre assim, sempre que precisar
Seremos sempre quem teve coragem
De errar pelo caminho e de encontrar saída
No céu do labirinto que é pensar a vida
E que sempre vai passar por aqui.
(Nei Lisboa – Por ai -2005)*

Como na letra composta pelo gaúcho Nei Lisboa, uma idéia nascida a partir das vivências de um grupo de pessoas, com ideais de apaziguar em alguma medida, as dificuldades experienciadas por uma comunidade do Município de São Leopoldo, nasceu a Associação Meninos e Meninas de Progresso – AMMEP.

Anteriormente chamado Programa de Prevenção Meninos e Meninas de Progresso – PPMMP, foi criada no ano de 2000 resultado de uma pesquisa realizada pelo Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – Programa de Apoio aos Meninos e Meninas – CEDECA-PROAME²³, que se caracteriza como uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, de utilidade pública municipal, estadual e federal, que atua desde 1988 no município de São Leopoldo/RS, na defesa dos direitos de crianças e adolescentes e que se constituiu a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A pesquisa encomendada pela entidade obteve como resultado um alto índice de crianças e adolescentes no centro do município em situação de vulnerabilidade social e trabalho infantil, o que levou o padre Orestes João

²³O CEDECA atua em quatro programas: Intervenção na Situação de Rua; Intervenção na Violência Doméstica e Abuso Sexual; Garantia de Direitos Fundamentais e Prevenção Primária na Comunidade. A partir desses eixos de trabalho, desenvolve ações em projetos específicos que contemplam o atendimento aos casos de violência contra a criança e o adolescente, no sentido de proteger a vítima e responsabilizar o agressor; a articulação da rede de atenção; a produção de conhecimento; a proposição de políticas públicas; a prevenção junto à comunidade; a educação social de rua e as oficinas de arte e cidadania.

Stragliotto, responsável pela Paróquia local, situada no bairro Rio dos Sinos, a buscar junto a amigos de uma comunidade situada na cidade de Trento, ao norte da Itália, recursos para iniciar o Programa de Apoio Meninos e Meninas de Progresso, nome este dado devido à maioria dessas crianças serem oriundas do bairro de mesmo nome.

Um dos principais articuladores das Comunidades Eclesiais de Base²⁴-CEB, no Rio Grande do Sul, Padre Orestes foi ativo na defesa e garantia de direitos de sua comunidade, onde organizou as primeiras atividades do Programa.

Foi durante uma de suas viagens à Áustria, visitando amigos colaboradores das ações sociais de sua Paróquia, que conversando com o amigo Fábio Bernardo dos Santos, envolvidos pelo bucólico clima dos Alpes, pensaram as primeiras atividades do Projeto, lançando-os assim para os colegas austríacos, que não só apoiaram a idéia, mas custearam o primeiro ano de atividades.

O grupo de apoiadores formado, por jovens ligados a Igreja Católica da cidade de Trento²⁵ e Tassulo²⁶, assumem então, no ano 2001, os custos do Programa de Prevenção Meninos e Meninas de Progresso, que inicia suas atividades nas salas anexas a Igreja Cristo Salvador, na vila Progresso, descritas na pesquisa do CEDECA/PROAME como a região do município de São Leopoldo, com maior índice de criminalidade e miserabilidade.

Idéias lançadas, o próximo passo seria sistematizá-las, organizar em formato de Projeto e buscar junto a agências de Cooperação Internacional²⁷, recursos para viabilização de novos espaços e um maior número de atividades, visto que o público atendido era muito inferior às necessidades da região de implantação do Programa.

A idéia inicial foi de organizar um espaço onde um grupo de crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade social, pudesse participar de atividades lúdicas no contra turno da escola e, concomitantemente, pudessem contar com o atendimento extensivo às famílias na área da assistência social.

²⁴As Comunidades Eclesiásticas de Base foram pequenas comunidades católicas formadas por leigos, teólogos e padres no início dos anos 60 com a intenção de reivindicar pequenas melhorias nos bairros, mas, ao mesmo tempo, iniciar uma caminhada na tomada de consciência da situação social e política. Inspiradas nas idéias de Paulo Freire executavam uma metodologia que levasse da conscientização à ação. Fonte: http://www.empaz.org/dudu/du_art22.htm

²⁵ Província Autônoma de Trento, situada ao norte da Itália, com 470 mil habitantes.

²⁶Comunidade autônoma pertencente a região de Trentino Alto Adige, que corresponde a toda extensão territorial do norte da Itália, com 1834 habitantes.

²⁷A Cooperação Internacional compreende o intercâmbio de recursos humanos e cooperação financeira. Esta cooperação técnica, científica e tecnológica, envolve fontes externas governamentais e são reguladas por Acordos Básicos assinados entre governos ou organismos internacionais.

Projeto finalizado, Padre Orestes decide ir novamente à Itália, Alemanha e Áustria para viabilizar verbas junto a Missionswerke²⁸ e a Associazione di Villa Amici²⁹, onde aprova então, o primeiro Trienal de atividades do Programa, de 2001 a 2003.

Com base nos programas de planejamento, monitoria e avaliação, o Trienal se configura como um auxílio financeiro às entidades sociais e se caracteriza por uma ajuda de caráter supletivo, que pode ser aplicado em despesas de manutenção dos serviços e, posteriormente, como auxílio extraordinário, passando a subsidiar atividades de natureza especial, como construção, reforma ou aquisição de equipamentos.

Dessa forma, se consolidam, a partir de 2001, as atividades do Programa de Prevenção Meninos e Meninas de Progresso, atendendo num primeiro momento, trinta crianças e adolescentes, com idade de 7 a 14 anos, nos turnos da manhã e mais trinta no turno da tarde.

A partir de então, o grupo coordenado por Fábio Bernardo dos Santos conta com um grupo de seis educadores sociais e uma pedagoga e realiza atividades importantes na área da assistência social para os moradores da Vila Progresso. Começa a se tornar reconhecido, tanto pela rede de assistência -bastante deficitária - do município, como recebe um importante respaldo na comunidade onde está inserido, em que o número de crianças atendidas, torna-se cada vez maior.

Como objetivo geral da entidade é reduzir o índice de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social no centro de São Leopoldo, provenientes da zona norte do município, consolidam-se os espaços de suporte e apoio das atividades realizadas na escola regular e oficinas de artesanato, onde se utilizam elementos reciclados como material básico. Todas as atividades realizadas no Programa trazem a tona assuntos voltados aos direitos e deveres contidos no

²⁸Agência que representa a Organização Católica Internacional, com sede na Áustria e presente em 143 países do mundo. Nos países de língua germânica e em outros países é chamada de Missio que significa: "a missão papal trabalha".

²⁹Associação mantida pela Província Autônoma de Trento e pelo Fundo Social Europeu. A Associazione di Villa S. Ignazio foi construída em 1930 como casa de exercício espiritual e a partir de 1978 se constituiu também como uma casa de "*accoglienza sociale i inserimento lavorativo*", atendendo a refugiados e estrangeiros, oriundos principalmente da América latina, África e países em guerra.

Estatuto da Criança e do Adolescente³⁰ e procuram incentivar o convívio familiar, sempre que possível.

Em 2003, com o falecimento de Padre Orestes, o Programa passa por momentos de profunda avaliação, visto que sua mantenedora continua sendo a Paróquia do Rio dos Sinos, mas agora necessita igual aval da Diocese de Novo Hamburgo e da cooperação do novo Pároco. Padre Irênio Massaco assume o compromisso antigamente firmado por Padre Orestes no sentido de dar continuidade ao Programa, que nesse momento já avaliava a possibilidade de se tornar uma Associação.

No ano de 2004, a equipe técnica formada por uma Pedagoga, uma Assistente Social, uma Psicóloga e os coordenadores do Programa recebem o convite da *Associazione de Villa Amici* para exporem as atividades do Programa na rede de assistência da Comune de Trento, com o objetivo de renovar o Trienal, através das verbas inseridas no plano de políticas públicas benemerentes da Província.

Várias atividades são organizadas pelos colaboradores europeus que envolvem, desde leilões de arte até venda de materiais produzidos nas oficinas, no intuito de que a equipe retorne ao Brasil com uma verba complementar para a construção de uma nova sede, na Vila Brás³¹, apontada como igualmente violenta e com índices altíssimos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Feitas às avaliações, são renovadas as parcerias por mais três anos da entidade (2004/2007), bem como uma verba suplementar para a construção de uma sede na Vila Brás, onde se localiza uma Igreja comunitária pertencente à Paróquia Santo Inácio. O Programa passa a se chamar Associação Meninos e Meninas de Progresso e atualmente atende 230 crianças e adolescentes, em dois núcleos, onde desenvolve suas atividades.

³⁰O Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente é a lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que substituiu o antigo Código de Menores. O ECA foi criado a partir de amplas discussões e estudos de diferentes organismos da sociedade. Reforça a proteção integral de todas as crianças e adolescente, assegurando-os a condição de pessoas em desenvolvimento e que gozam de direitos e deveres.

³¹Vila de papaleiros localizada na região norte do município de São Leopoldo.

No ano de 2007, a AMMEP prevê a inauguração de mais uma unidade, esta situada na Vila Santa Marta³², no mesmo município, onde pretende atender mais 100 crianças e adolescentes. Dessa forma, a associação encerra a previsão de construir unidades, nos três bairros do município de São Leopoldo, com maiores índices de vulnerabilidade social da região.

3.1 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

As duas sedes da AMMEP se localizam no município de São Leopoldo, sendo uma na Vila Progresso e outra na Vila Brás. A instituição tem prevista para o mês de Março de 2007, a inauguração de seu novo núcleo de atividades, na Vila Santa Marta, no mesmo município, com a previsão e atender mais 120 crianças e adolescentes, bem como suas famílias.

Todo o espaço físico, ou seja, os prédios propriamente ditos pertencem a Mitra da Diocese de Novo Hamburgo até o momento de desvinculação da associação em 2007. Nesse contexto, os prédios serão comodatados pelo prazo de vinte anos.

Atualmente, a associação atende hoje 230 crianças e adolescentes sendo nos dois núcleos da AMMEP, incluídas em seus principais projetos: **Arte, Cultura e Educação; Inclusão Digital; Oficina de Capoeira; Agente Jovem e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil**. Ocorrem também atividades paralelas: Participação em seminários, cursos e conferências realizados à criança, ao adolescente e famílias; Oficinas de saúde e cidadania; Formação continuada junto à equipe pedagógica ampliada e encaminhamento para cursos e mercado de trabalho.

No início das atividades da AMMEP, em 2002, o ingresso da criança e do adolescente se dava através da visita às vilas, onde a instituição se insere, e pela abordagem direta feita pelo grupo de educadores, equipe técnica e coordenadores. Com o tempo, tal abordagem permanece acontecendo, mas não com a mesma

³²Na Vila Santa Marta encontra-se a desde 1998 a Cooperativa de Catadores de Resíduos e Prestação de Serviços de São Leopoldo Ltda (Cooperesíduos) organizada por um grupo formado por mulheres fora do mercado de trabalho. Hoje, prestam serviço junto a Vega Resíduos, prefeitura de Portão e Unisinos. Seus objetivos são, além da reciclagem do chamado lixo e venda deste material, a geração de empregos, a melhoria da qualidade de vida de seus associados e da população da vila, e também contribuir para melhoria do meio ambiente.

freqüência, visto que a instituição possui cerca de trinta crianças (em média), aguardando vaga para ingresso, nas listas de espera.

Dessa forma, o ingresso se dá quando um familiar responsável ou até mesmo a própria criança ou o adolescente chega à instituição e responde aos critérios necessários à participação. Quais sejam: entrevista com a equipe técnica, onde é elaborado um histórico de vida e contexto onde está inserido esse sujeito, bem como a situação de vulnerabilidade e\ ou risco social ao qual está exposto. Outro critério da instituição se refere ao fato da criança estar matriculado e freqüentando a escola regular.

A partir das informações recebidas, se inicia a composição da história de vida do sujeito que será analisado a partir de três olhares, levando-se em conta a história oral, familiar e institucional. A história de vida oral consiste nas falas da criança e do adolescente durante a abordagem, sobre a família e sobre os motivos que os levaram a procurar a instituição. A história familiar é obtida por meio de relato dos familiares, principalmente através das visitas domiciliares realizadas pela equipe. A história institucional consiste na verificação das intervenções realizadas por outras instituições, conselho tutelar, escola, juizado da infância e juventude, se for o caso, envolvidas com o sujeito atendido.

Entende-se dessa forma, que a articulação desses três eixos é fundamental para que as ações/intervenções sejam realizadas a partir do reconhecimento da criança e do adolescente como ser integral.

Coloco AÇÃO/INTERVENÇÃO, entendendo que o termo mais utilizado principalmente no meio da assistência social é *intervenção* e não *ação*. Ocorre que a palavra *intervenção*, nessa perspectiva, vem elencada a uma ação propositiva, de reordenamento a algo, a alguma coisa. O *intervir* como sinônimo de enquadramento a uma ordem legitimada, no sentido de uma ação corretiva, coersitiva.

Donzelot (2001, p.30) em seu livro “A polícia das famílias”, nos coloca que, desde o final do século XIX, inúmeras associações filantrópicas e religiosas atribuíram-se o objetivo de ajudar as classes pobres, moralizar seu comportamento, facilitar sua educação, convergindo seus esforços para uma restauração da vida social.

[...] Como se garante o desenvolvimento de práticas de conservação e de formação da população dissociando-as de qualquer atribuição diretamente política a fim de rastrear-las, não obstante, como uma missão de dominação,

de pacificação e de integração social se não por meio da filantropia, que é concebida como uma fórmula apolítica de intervenção na esfera dos problemas ditos sociais (p. 55).

Nesse sentido uma avaliação acerca do termo poderia ser ressignificada na instituição, visto que de acordo com as propostas da instituição, existem possibilidades de AÇÃO, que objetivam a participação tanto das crianças e adolescentes atendidos, como por suas famílias, num processo de apropriação de direitos e de ferramentas necessárias para inserção no mundo do trabalho, entre tantos outros objetivos da instituição.

Não se pode também pensar de forma desarticulada de uma estrutura sócio-histórica da instituição, braço social da Igreja Católica mantenedora, mas também equivocado é olhar o cotidiano da instituição, como mero espaço de dominação e alienação, visto que o próprio cotidiano se faz através das emergências acerca das questões institucionais e dos projetos da instituição, que se dão de forma mobilizada e atenta, no sentido de um enfrentamento dessas questões.

Continuando com a forma de ingresso dos atendidos pela instituição, após recebidas as primeiras informações de chegada, ocorre a acolhida da família, a escuta e a ressignificação da história de vida dessa família. De acordo com a entrevistada E:

O acompanhamento individual que ocorre após o ingresso, tem como objetivo conhecer de forma mais complexa e profunda a história familiar, as relações sociais estabelecidas, estratégias e organização dos papéis de cada familiar e se dá através de visitas domiciliares e/ou entrevistas para poder intervir na expressão da questão social que originou o ingresso da criança ou adolescente na instituição (Entrevista em 25/9/2006).

Essa perspectiva de acompanhamento mais sistemático é pensada prioritariamente para o período do ingresso, bem como para situações mais extremas, onde se percebe que a situação do sujeito atendido não se alterou, com a participação no programa, na medida em que direitos continuam ameaçados ou violados.

Tem-se a clareza de que o atendimento dado pela associação não dá conta de todos os fatores que implicam na violação de seus direitos, nesse sentido eles

também deve ser repensado na perspectiva da articulação com outros programas de orientação sócio-familiar, como o Programa de Atenção Integral à Família – PAIF.³³

O trabalho em rede³⁴, numa política de proteção integral de atendimento dado pela instituição, surge com a perspectiva de se contrapor com as práticas historicamente construídas de políticas fragmentadas e, até mesmo, antagonismos de ações, propondo então uma nova forma de execução das políticas sociais. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, art.86: “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente se dará através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”.

Nesse contexto, a articulação de rede é de suma importância na qualificação do atendimento, bem como sua complexidade. A articulação das ações potencializa a efetividade do atendimento, bem como garante de fato o atendimento integral apontado pelo Estatuto.

Como parceiros da Associação Meninos e Meninas de Progresso, podemos listar: Associação Espirita Boa Nova, Cáritas Diocesana, Casa da Amizade/Rotary, Prefeitura Municipal de São Leopoldo, Governo Federal, Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente – AMENCAR, Paróquia São Jorge / São Leopoldo, entre outros.

A proposta de trabalho da equipe, segundo as observações realizadas na AMMEP, se dá sobre dois eixos: com a própria equipe na perspectiva de construção de uma postura interdisciplinar e no estabelecimento de mediações entre os sujeitos atendidos pela instituição e a própria equipe.

Nesse sentido, Sá (1989, p.19) nos coloca que:

No concernente às práticas de intervenção social, também se faz presente a necessidade de uma postura interdisciplinar. Se o trabalho prático visando tornar as condições concretas de existência do sujeito mais adequadas, de

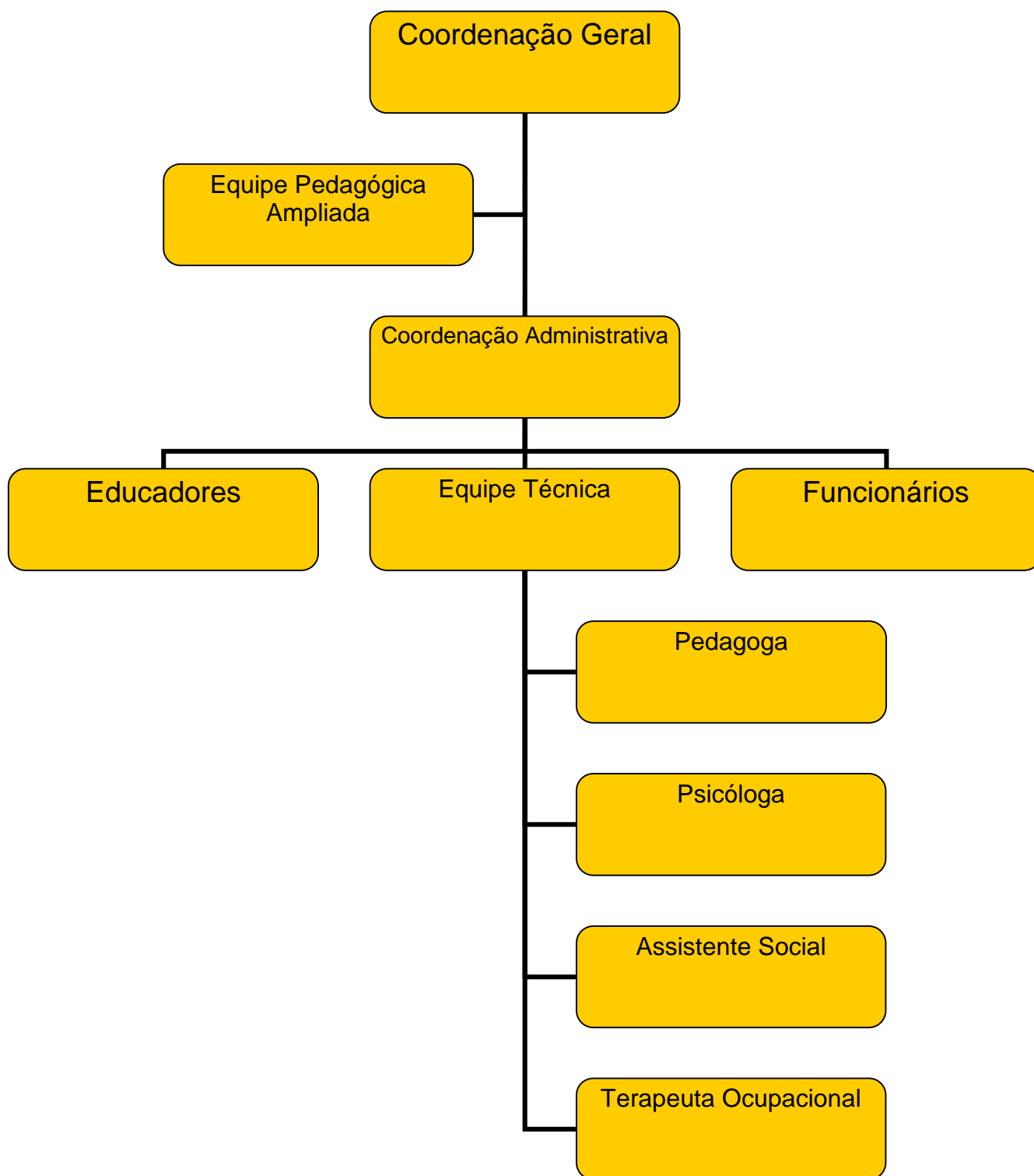
³³Serviço continuado de proteção social básica, desenvolvido nos Centros de Referência da Assistência Social. Esses centros são espaços físicos localizados estrategicamente em áreas com maior índice de vulnerabilidade e risco social e pessoal. Prestam atendimento sócio-assistencial, articulam os serviços disponíveis em cada localidade, potencializando, coordenando e organizando a rede de proteção social básica intersetorialmente com políticas de qualificação profissional, inclusão produtiva, cooperativismo e demais políticas públicas e sociais em busca de melhores condições para as famílias.

³⁴O termo rede, que é originário da informática, supõe uma conexão sistêmica e integrada de circuitos. Transposto para a área das políticas sociais, esse termo aplica-se à articulação e integração necessárias dos programas e dos serviços públicos para a formação de um sistema de atenção. Sobre, ver: VIAN (2002).

todos os pontos de vista, está fundamentada numa visão articulada, construída mediante a contribuição de conhecimentos empíricos e teóricos, não sendo reduzido a puro ativismo espontaneísta, então esse trabalho tem de levar em conta a complementaridade de todos os elementos envolvidos.

O grupo gestor da AMMEP tem como prática institucional, reuniões coletivas durante o turno da manhã, durante quatro horas, uma vez por semana para tratar de assuntos relacionados à administração da associação, prestação de contas, relatos das atividades e formação pedagógica ³⁵.

³⁵Nome dado ao espaço destinado ao grupo de educadores com a Pedagoga da associação, para troca de experiências, relatos e dificuldades relacionadas a prática pedagógica.

Figura 2 – Organograma da AMMEP 2006

Fonte: Documentação da AMMEP, 2003.

Quanto à equipe de trabalho da AMMEP, está é constituída por um Coordenador Geral e pela Equipe Pedagógica Ampliada³⁶, constituída pelo Coordenador administrativo, pela Equipe Técnica formada por uma Pedagoga, uma Psicóloga, uma Assistente Social e mais recentemente uma Terapeuta Ocupacional (até o ano de 2005, tal profissional não constava da equipe da AMMEP), pelo grupo de seis (6) educadores e os funcionários da entidade, duas (2) cozinheiras e uma (1) auxiliar de serviços gerais.

O Coordenador Geral responde pelo funcionamento da instituição no que tange a planejamento, elaboração e acompanhamento do desenvolvimento e execução dos projetos implementados pela associação, cuidando da coordenação da equipe técnica, supervisão administrativa financeira, sendo também responsável pela representação e articulação institucional junto a organizações sociais, afins e parceiras, poder público e cooperação internacional.

Cabe à coordenação administrativa, juntamente com a equipe técnica, elaborar o orçamento da Instituição necessário, ao desenvolvimento das atividades previstas no planejamento, durante determinado período, geralmente não inferior a um ano. É, também, atribuição do Coordenador Administrativo trabalhar na captação de recursos para a instituição em conjunto com o Coordenador Geral, mapeando fontes de financiamento e adequando as necessidades orçamentárias com as possibilidades de financiamento apresentadas.

Na equipe técnica, a Pedagoga é responsável pela proposta pedagógica da associação, auxiliando na elaboração de projetos, bem como organizando e planejando as reuniões da equipe pedagógica ampliada, composta da equipe técnica e dos educadores.

A psicóloga da instituição organiza encontros com os pais e responsáveis dos atendidos pela instituição, bem como o acompanhamento psicológico e encaminhamento para outras especialidades terapêuticas. Seu trabalho não se restringe ao atendimento aos pais, existe um momento durante a semana em que crianças e adolescentes participam de encontros com a psicóloga, onde são tratados temas de interesse dos atendidos pelos projetos.

A Assistente Social tem papel fundamental dentro da instituição. É ela que faz as visitas nas vilas onde a associação cede seus núcleos, onde procura

³⁶O termo EPA, Equipe Pedagógica Ampliada foi escolhida pelo próprio grupo de trabalho, no segundo ano da instituição, como referência a todos os trabalhadores da instituição.

conhecer *in loco* a realidade das crianças e adolescentes, fala do trabalho da instituição, realiza encaminhamentos aos serviços públicos, quando necessário, e elabora o mapeamento das condições sócio-econômicas e culturais das famílias atendidas pela associação.

Completando a equipe técnica, a Terapeuta Ocupacional realiza encontros com os atendidos pela instituição e suas famílias, promovendo oficinas com temas relacionados à prevenção de doenças e promoção da saúde.

O grupo de educadores é responsável pelo planejamento, organização e implantação das atividades. Cada grupo de crianças e ou adolescentes possui um educador responsável. Os grupos são divididos por faixa etária e interesse nas atividades e projetos específicos. O grupo de educadores participa das reuniões de equipe, uma vez por semana, durante todo o turno da manhã, onde avalia as atividades organizadas, solicita encaminhamentos à equipe técnica, bem como explana sobre alguma atividade, palestra ou curso que tenha participado.

Completam o quadro de funcionários, as cozinheiras (uma em cada núcleo) e a auxiliar de serviços gerais, em suas respectivas funções³⁷.

Quanto aos registros e controles internos, toda a documentação da Associação, bem como outros instrumentos formais normativos, cumpre as determinações legais. As prestações de contas acompanham as regras definidas por cada agência financiadora, nacional ou internacional, mas percebe-se bastante autonomia por parte de seus coordenadores, no sentido do preparo dos relatórios, que em grande medida são bastante desburocratizados.

Toda a equipe da AMMEP é contratada individualmente, de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT - Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943), sendo que a folha de pagamento e os recolhimentos previdenciários seguem os trâmites previstos em lei. Não há registros de uma participação voluntária mais efetiva, sem remuneração, apesar da rede de atendimento do município e, principalmente, da Igreja mantenedora da instituição, possuir um quadro de voluntários.

Uma das dificuldades encontradas no trabalho voluntário diz respeito à própria gestão desse trabalho, como define uma pesquisa de Teodósio & Resende (1999). Essa gestão relaciona-se à preparação e qualificação para o trabalho.

Apesar da dedicação e entusiasmo, muitos voluntários desconhecem a natureza das atividades exercidas e percebe-se a falta por parte da instituição, de um programa específico de orientação a esses voluntários, que talvez auxiliasse na dificuldade apontada pela coordenação, em manter um grupo de voluntários por um tempo mais significativo.

A questão do voluntariado é um assunto a ser discutido a parte. Mesmo sendo um braço social da Igreja mantenedora, até o momento, a coordenação coloca que, mesmo no início de suas atividades, nunca pensou em apoiar suas atividades unicamente na ação voluntária.

Sendo assim, a AMMEP recebe o voluntário, interessado em participar de alguma atividade da Instituição, mas tem dificuldade em articular uma ação mais efetiva, justificando tal problemática pela grande demanda de atividades e ações da instituição e, principalmente, pela grande quantidade de pessoas que procura a instituição, meramente com objetivo de *doar-se a alguma idéia* e não propriamente com intenção de conhecer mais a fundo as propostas da instituição, fato que o entrevistado A considera fundamental, como coloca nessa fala:

O trabalho voluntário é importante e necessário. Temos muitas atividades e em alguns momentos o trabalho voluntário nos ajudaria muito, mas na nossa avaliação se o voluntário simplesmente chega aqui e faz determinada atividade sem entender o contexto da instituição e dessa atividade, o porquê ela foi pensada e de onde vêm as crianças que participam dessas atividades, ele sai daqui desconhecendo uma parte importante de todo o processo, quer dizer, no nosso entendimento, ele tem que estar aqui, porque conhece e acredita no nosso trabalho. Essa mesma pessoa, com certeza vai falar do trabalho com mais propriedade e ainda terá possibilidade de convidar outras pessoas pra participar. Ela estará engajada na causa da AMME (Entrevista em 12/7/2006).

Uma organização estruturada somente no trabalho voluntário tem poucas chances de se sustentar, por mais tempo e construir parcerias em redes, pela própria especificidade do “ser voluntário”. Ainda hoje no Brasil, relacionado ao “*amor ao próximo*” e à caridade, como significado de gratidão, doação. Na tradição cristã, a caridade está diretamente relacionada ao alívio das necessidades dos pobres e doentes, visto que a própria trilogia do Catolicismo é a Fé, Esperança e Caridade. (DOMENEGHETTI, 2001, p. 63).

Justifica-se o fato de que a organização tem necessidade de se autogestionar, ou seja, mesmo que os projetos aprovados tenham prazos pré-fixados de duração, a idéia que perpassa sua estruturação é a de manter-se através

de parcerias e de verba pública, se for o caso. Nos projetos financiados pela cooperação internacional, a continuidade do projeto e as formas possíveis dessa continuidade são questões abordadas na elaboração do próprio projeto.

Na AMMEP o trabalho voluntário é feito pelo grupo de italianos, pertencentes a Associazione de Villa Amici³⁸, que de dois em dois anos, vem em visita a instituição para organizar ações conjuntas com a equipe de trabalho, com o objetivo de auxiliar de forma efetiva, tanto as atividades quanto a manutenção dos prédios da instituição.

Não é incomum observar o grupo, formado por homens e mulheres, na faixa dos 25 a 45 anos, empunhando tijolos e fazendo cimento na construção de alguma parede dos núcleos da AMMEP, ou mesmo organizando biques de venda de roupas trazidas na forma de doação, da Itália, revertendo os valores para instituição. O trabalho desse grupo de voluntários é considerado de fundamental importância, sob o aspecto de que, pertencentes a uma das organizações mantenedoras da AMMEP, não só auxiliam com verbas, mas nesses momentos em que visitam a instituição, podem ter uma visão da realidade das comunidades onde estão inseridas as crianças e adolescentes atendidas.

Dessa forma a ajuda acontece não só na forma da doação das verbas, mas num aspecto maior, mais amplo e humanitário, de entendimento das difíceis condições sócio - econômicas e culturais das famílias, bem como da possibilidade de surgirem novas idéias e articulações, no sentido de minimizá-las.

Segundo pesquisa de 2002, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística³⁹ – IBGE - as ONG's no Brasil empregam mais de 2 milhões e 200 mil pessoas, sendo que mais de 173 mil pessoas na região sul, relativo a 7,86% de pessoal empregado.

³⁸Ver na nota 1.

³⁹Ver Figura 3.

Figura 3 – Unidades locais, pessoal ocupado, salários e outras remunerações das Entidades Privadas sem Fins Lucrativos, segundo Grandes Regiões e Unidades da Federação - Brasil/2002

Grandes Regiões e Unidades da Federação	Unidades locais	%	Pessoal ocupado assalariado	%	Salários e outras remunerações (1 000 R\$)	%
Brasil	500 155	100,00	2 201 686	100,00	22 942 315	100,00
Norte	19 510	3,90	66 056	3,00	582 624	2,54
Rondônia	3 634	0,73	6 712	0,30	61 093	0,27
Acre	1 225	0,24	2 734	0,12	23 396	0,10
Amazonas	2 922	0,58	14 800	0,67	156 855	0,68
Roraima	566	0,11	1 345	0,06	13 407	0,06
Pará	8 047	1,61	30 293	1,38	244 109	1,06
Amapá	784	0,16	4 771	0,22	33 548	0,15
Tocantins	2 332	0,47	5 401	0,25	50 216	0,22
Nordeste	99 215	19,84	324 323	14,73	2 135 025	9,31
Maranhão	9 521	1,90	23 717	1,08	125 238	0,55
Piauí	7 532	1,51	11 908	0,54	61 814	0,27
Ceará	17 357	3,47	64 042	2,91	353 628	1,54
Rio Grande do Norte	5 759	1,15	18 937	0,86	124 236	0,54
Paraíba	8 558	1,71	18 286	0,83	109 014	0,48
Pernambuco	15 196	3,04	74 691	3,39	508 185	2,22
Alagoas	3 600	0,72	16 849	0,77	107 887	0,47
Sergipe	3 179	0,64	12 840	0,58	75 544	0,33
Bahia	28 513	5,70	83 053	3,77	669 478	2,92
Sudeste	236 429	47,27	1 234 929	56,09	14 350 129	62,55
Minas Gerais	61 365	12,27	218 966	9,95	1 842 941	8,03
Espírito Santo	10 773	2,15	40 599	1,84	349 707	1,52
Rio de Janeiro	49 965	9,99	279 316	12,69	3 102 098	13,52
São Paulo	114 326	22,86	696 048	31,61	9 055 383	39,47
Sul	112 960	22,58	415 514	18,87	4 115 331	17,94
Paraná	37 204	7,44	164 416	7,47	1 260 366	5,49
Santa Catarina	29 606	5,92	78 040	3,54	753 230	3,28
Rio Grande do Sul	46 150	9,23	173 058	7,86	2 101 735	9,16
Centro-Oeste	32 041	6,41	160 864	7,31	1 759 207	7,67
Mato Grosso do Sul	5 219	1,04	25 279	1,15	183 609	0,80
Mato Grosso	6 426	1,28	18 236	0,83	156 781	0,68
Goiás	11 925	2,38	55 696	2,53	562 802	2,45
Distrito Federal	8 471	1,69	61 653	2,80	856 014	3,73

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Cadastro Central de Empresas 2002.

Nota: Valor médio anual do salário mínimo = R\$ 195,38.

No município de São Leopoldo, de acordo com a mesma pesquisa, encontram-se mais de 603 organizações, empregando mais de 4 mil pessoas⁴⁰.

Figura 4 – Unidades locais, pessoal ocupado assalariado, salários e outras remunerações das Entidades Privadas sem Fins Lucrativos, segundo Unidades da Federação e Municípios – Brasil/2002.

Unidades da Federação e Municípios	Unidades locais	Pessoal ocupado assalariado	Salários e outras remunerações (1 000 R\$)
Brasil	500 155	2 201 686	22 942 315
Rio Grande do Sul	46 150	173 058	2101 735
São Leopoldo	603	4 075	97 121

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Cadastro Central de Empresas 2002.

Segundo o Ministério do Trabalho, o número de postos de trabalho no Terceiro Setor aumentou 22% em cinco anos no país. Em 2000, o número de pessoas que atuavam no setor era de 1,990 milhão. Em 2005, passou para 2,420 milhões⁴¹.

Autores como Rifkin (1995, p. 43) e Salomon (1998, p.7) têm projetado o Terceiro Setor como o espaço privilegiado de incorporação e reinserção profissional de mão-de-obra. Essas concepções atribuem ao Terceiro Setor papel hegemônico em relação ao Estado e ao mercado, mesmo não dão conta da complexidade dos processos de empregabilidade dos últimos anos.

Além disso, ao se relegar à sociedade civil a capacidade de se contrapor ao movimento de desemprego operado nos outros dois setores, essas abordagens tomam por linear o processo de intervenção no jogo político desenvolvimento por algumas organizações não-governamentais. Na verdade, as ações no Terceiro Setor, bem como no espaço da chamada Economia Solidária⁴² se dão sob diferentes tensões, rupturas e trajetórias, permanecendo em aberto a sua efetiva capacidade de contrapor aos movimentos estruturais do capitalismo, por exemplo.

⁴⁰Ver em tabela 4.

⁴¹Disponível em: <<http://www.ajudabrasil.org/noticias.asp?idnoticia=1749>>.

⁴²**Economia Solidária** é uma forma de produção, consumo e distribuição de riqueza (economia) centrada na valorização do ser humano - e não do capital - de base associativista e cooperativista, voltada para a produção, consumo e comercialização de bens e serviços, de modo autogerido, tendo como finalidade a reprodução ampliada da vida. Assim, nesta economia, o trabalho se transforma num meio de libertação humana dentro de um processo de democratização econômica, criando uma alternativa à dimensão alienante e assalariada das relações de produção.

A despeito dessa polêmica, as ações do Terceiro Setor, ao mesmo tempo em que procurariam reduzir os impactos dos processos de exclusão social, estariam permitindo o desenvolvimento de novas formas de sociabilidade, contrapondo-se à uma dinâmica social estritamente guiada pela racionalidade econômica capitalista.

Além disso, o Terceiro Setor estaria se constituindo em um espaço de requalificação profissional relevante, na medida em que as atividades comunitárias permitem e exigem do trabalhador, o desenvolvimento de habilidades relevantes para o trabalho nos setores privado e público estatal, tais como capacidade de trabalhar em grupo, lidar com a diversidade, cumprir metas com baixo aporte de recursos, entre outras coisas.

3.2 OS PROJETOS SOCIAIS DA AMMEP

Um dado importante que emerge na pesquisa é a dificuldade de sistematização de alguns dados da instituição, como por exemplo, do número de sujeitos atendidos em um e outro programa, bem como um registro mais específico e atualizado, tanto por parte da equipe técnica quanto da coordenação geral da instituição. Penso que esse também é um dos nós dentro das organizações sociais, a questão da Gestão.

A AMMEP, buscando qualificar seu processo de gestão utiliza uma ferramenta denominada **Assembléia Participativa**. Trata-se de um encontro, realizado uma vez por mês, nas dependências dos núcleos, com o objetivo de avaliar as atividades, prestar contas de valores solicitados e onde as crianças e adolescentes tem espaço para sugerir atividades e ações. Participam da Assembléia, os sujeitos atendidos, a equipe técnica e a coordenação da AMMEP.

Durante as Assembléias Participativas são discutidas formas de enfrentamento de determinada problemática, como a reorganização dos ambientes da instituição, bem como são relatadas algumas notas importantes relacionadas a algum encontro de formação para as crianças e adolescentes, bem como uma nova oficina que a instituição irá proporcionar, ou mesmo a aprovação ou não, de alguma regra ou sanção.

É durante esse espaço que tanto as práticas como os próprios encaminhamentos acerca das discussões levantadas são avaliados e analisados, juntamente com o grupo de sujeitos atendidos, bem como a equipe, que participa da assembléia.

A partir da solicitação do grupo de adolescentes e entendendo a necessidade da informática em nossos dias, que é criado em 2005, o **Projeto Inclusão Digital**, onde participaram, no ano de 2006, cento e dez crianças e adolescentes. Participam desse Projeto também membros da comunidade onde os núcleos da AMMEP estão inseridos, em horários agendados e organizados por um educador que é responsável pelo laboratório de informática, que possui atualmente 40 computadores, conectados em rede a internet.

Priorizam-se as primeiras noções de informática, bem como noções mais avançadas, com objetivo de possibilitar um reconhecimento das máquinas e seus respectivos softwares, criando melhores condições de ingresso no mercado de trabalho, entendendo que a exclusão social perpassa por conceitos, que embora genéricos e de inúmeras definições, pode ser entendido além do que sua terminologia indica.

O fato de possibilitar a comunidade o acesso ao mundo digital, faz com que seja caracterizada uma AÇÃO efetiva de inclusão digital, não uma INTERVENÇÃO. Aqui se configura uma possibilidade, um caminho possível de acesso a esse meio de informação, sem que se indique ou redirecione o *querer* desse sujeito para determinada ação. São apontadas e ensinadas algumas ferramentas de acesso ao universo da informática, sem que necessariamente seja dada uma especificação a esse instrumento, no sentido de guiá-lo ou induzi-lo, intervindo de alguma forma na motivação desse sujeito.

Muito tem se falado acerca da gestão social, ou seja, das ferramentas de gestão das entidades do Terceiro Setor. O campo da gestão é considerado um dos pontos nevrálgicos nas organizações. Vários autores apontam à necessidade de profissionalização dos indivíduos que atuam nessa área, sobretudo aquele que desempenha papel gerencial ou de coordenação (HUDSON, 1999, p. 106).

Através de gestores com formação mais sólida e domínio de algumas técnicas administrativas, as práticas e políticas organizacionais nas instituições do Terceiro Setor se tornariam mais sistematizadas, articuladas e voltadas ao

cumprimento dos objetivos propostos pela instituição social (DRUCKER, 1992, p. 119).

Tanto na sistematização dos Projetos, quanto no material de acompanhamento da equipe técnica, a instituição demonstra certa fragilidade e desorganização, tanto do ponto de vista metodológico (como fazer), quanto do organizacional (o que fazer). Isso faz com que alguns dados se percam ou nem sejam compilados. Fato esse que em minha avaliação poderia ser repensado, no sentido de dar uma visibilidade maior aos projetos da AMMEP.

Sob a forma de Projetos, a AMMEP elabora e planeja suas necessidades, do ponto de vista material, físico e de pessoal, enviando os projetos, tanto para as agências de cooperação internacional, como para fundações ou instituições que disponham de fundos para projetos. Ou seja, a captação de recursos⁴³ se torna indispensável para que a instituição se mantenha. Um projeto precisa conter informações necessárias para que se viabilize o recurso e que legitime sua prática, enquanto instrumento organizador de um grupo de ações.

Há um modelo básico⁴⁴ de elaboração de um projeto, aceito pelas agências financiadoras e dessa forma as informações necessárias devem se dar de forma mais descritiva e explicativa possível.

As associações, em regra geral, mantêm seus projetos através de doações de pessoas físicas e jurídicas, bem como, convênios com o setor público e pela apresentação dos projetos junto à Cooperação Internacional.

No caso da AMMEP, grande parte de seus recursos advém da apresentação de projetos junto a Cooperação Internacional, especialmente as agências ligadas a Igreja Católica, na Europa, dentre elas a Associazione Amici di Villa St^o. Ignazio.

De acordo com Stephanou (2003, p.27):

⁴³A expressão “captar recursos” tornou-se moda nos últimos anos, no Brasil, especialmente no universo das organizações sem fins lucrativos dedicadas à uma atividade com finalidades sociais. No final da década de 1990, no Brasil, explodiram os cursos e consultorias dedicadas a ensinar às organizações sem fins lucrativos com finalidades sociais como elaborar planos e projetos para obtenção de recursos para financiar o trabalho desenvolvido. Se no início o trabalho dessas organizações é feito voluntariamente, apenas de acordo com o tempo disponível pelos seus iniciadores, com o aumento da visibilidade e o conseqüente aumento do volume de trabalho, muitas organizações se vêem limitadas em sua capacidade de atuação devido à falta de recursos, não apenas físicos como também humanos. Captar recursos seja dinheiro, doações de produtos ou trabalho voluntário, de uma maneira mais ativa, torna-se então uma necessidade. Captação ou mobilização de recursos é um termo utilizado para descrever um leque de atividades de geração de recursos realizadas por organizações sem fins lucrativos em apoio à sua finalidade principal, independente da fonte ou do método utilizado para gerá-los.

⁴⁴ Disponível em: <<http://www.fld.com.br/roteiro.asp>>.

Os projetos se articulam a partir de redes de relações. Isto significa que os atores que desenvolvem projetos precisam conversar com várias instituições e com outros agentes. Nenhum projeto pode esperar apoio a partir da boa vontade de alguma relação construída de maneira ocasional ou do conhecimento direto da realidade com a qual o próprio projeto de defronta.

O grupo de voluntários italianos participa ativamente das atividades da AMMEP, vindo em visita a instituição, no mínimo uma vez por ano, bem como elabora relatórios para a *Associazione Amici di Villa St^o. Ignázio*⁴⁵. Não é incomum, em uma dessas visitas, presenciar o grupo de voluntários engajados na construção de alguma sala ou organizando alguma atividade para arrecadação de fundos para a AMMEP. E quando falo em construção, digo na forma literal, desde a preparação do cimento até a colocação dos tijolos.

Além dessas atividades, o grupo organiza uma série de eventos, de cunho benemérito, expondo artesanato e objetos construídos pelas crianças e adolescentes atendidos pela instituição. Todo o valor arrecadado entra na prestação de contas da Associação, em forma de doação ou simplesmente se soma aos valores mencionados no Projeto.

Na fala do educador B:

O que é interessante no grupo da Itália é que eles não mandam dinheiro simplesmente, eles vêm, trabalham, participam, ajudam, conversam muito com a gente. É outra coisa. Eles querem realmente ajudar, da forma que eles sabem. Não precisavam estar aqui. Isso aqui é uma realidade que eles nem conhecem. Mas aprendem desde criança a serem solidários com os outros (Entrevista em 12/7/2006).

Na Europa, diferente dos EUA que tem uma antiga tradição no trabalho voluntário⁴⁶, alguns lugares como a Grã-Bretanha, vêm o trabalho voluntário um meio de acesso à realização e ao exercício da cidadania. Fora dos países de língua inglesa, a tradição do trabalho voluntário é muito menor⁴⁷.

⁴⁵E m 1995 alguns associados da Cooperativa de Villa S. Ignázio, na cidade de Trento/IT, fundam a Associazione di Volontariato de Villa S. Ignazio, com objetivo de estender sua atuação de múltiplas formas e de um trabalho voluntário ativo. Um dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo é o apoio as atividades da AMMEP.

Disponível em: <http://www.vsi.it/2006/index_2.htm>.

⁴⁶Disponível em: <<http://www.alliance.volunt.net/>>.

⁴⁷Até a pouco tempo atrás a Europa e o Japão viam o trabalho voluntário de forma hostil, principalmente na França e no Japão, onde ele era considerado um sub-serviço. Ver DOMEGHETTI. A.M, 2001

Na Itália, onde a presença do estado financiando a área social é muito forte, também não existe nenhuma tradição significativa na área de voluntariado. No caso da Associação pesquisada, a participação efetiva se deve ao fato dos participantes possuírem um histórico de atividades e manifestações solidárias⁴⁸, bem como pertencerem a uma instituição de forte caráter católico⁴⁹.

De acordo com o coordenador administrativo da AMMEP, a *Associazione Amici di Villa St^o. Ignazio* se configura, hoje, como a principal fonte de recursos da instituição, principalmente pelo envolvimento de seu grupo de voluntários, que também atuam de forma crítica, na avaliação dos projetos apresentados, contribuindo para eventuais reformulações e indicativos de trabalho.

Entre os projetos que a AMMEP desenvolve, o **Projeto Agente Jovem**⁵⁰ é um exemplo de Projeto do Governo Federal em parceria com o município de São Leopoldo, que gestiona os recursos e os repassa para a AMMEP. O mesmo caso acontece com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil -PETI - que hoje atende quarenta e oito crianças e adolescentes da comunidade, onde a associação está inserida.

O Projeto Agente Jovem é uma ação de assistência social do Ministério de Assistência Social e Combate a Fome, destinado a jovens entre 15 e 17 anos, visando seu desenvolvimento pessoal, social e comunitário. Proporciona capacitação teórica e prática, por meio de atividades que não configuram trabalho, mas que possibilitam a permanência do jovem no sistema de ensino, preparando-o para futuras inserções no mercado. É concedida, também, diretamente ao jovem, uma bolsa durante os 12 meses em que ele estiver inserido no programa e atuando em sua comunidade.

Tem como objetivos: criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema de ensino; promover sua integração à família, à comunidade e à sociedade; Preparar o jovem para atuar como agente de transformação e desenvolvimento de sua comunidade; contribuir para a diminuição dos índices de violência, uso de drogas, DSTs e gravidez não planejada;

⁴⁸O referido grupo de voluntários italianos acompanha e participa de uma instituição que atende crianças e adolescentes, refugiados da guerra na Bósnia.

⁴⁹A Fondazione di Villa S. Ignazio iniciou suas atividades nos anos 60, estimulados pelo trabalho dos padres jesuítas e um grupo de voluntários católicos.

⁵⁰Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/programas/programas07.asp>>.

desenvolver ações que facilitem sua integração e interação, para quando estiver inserido no mercado de trabalho

O público-alvo se constitui de jovens com idade entre 15 e 17 anos nas seguintes situações: que, prioritariamente, estejam fora da escola; que participem ou tenham participado de outros programas sociais (medida que dá cobertura aos adolescentes e jovens oriundos de outros Programas; como o da Erradicação do Trabalho Infantil, também promovido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome); que estejam em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, que sejam egressos ou que estejam sob medida protetiva ou sócio-educativa; oriundos de Programas de atendimento á exploração sexual de menores, sendo que 10% das vagas de cada município; são destinadas necessariamente a adolescentes portadores de algum tipo de deficiência.

Na AMMEP participam cinqüenta (50) adolescentes, desenvolvendo atividades com um educador, pertencente ao quadro de funcionários. Cada jovem atendido pelo Programa, recebe uma bolsa-auxílio no valor de R\$ 65,00 (sessenta e cinco reais), necessitando estar vinculado a Instituição e participe, no mínimo, de 75% do total de aulas na escola e das atividades previstas no Programa.

São desenvolvidas atividades de dinâmica de grupo e oficinas com temáticas pré-estabelecidas no Projeto Federal: Cidadania, Meio-ambiente e Saúde. Os adolescentes visitam órgãos públicos de encaminhamento de documentos, como Carteiras de Identidade e Cadastro de Pessoa Física - CPF onde se apropriam das formas de encaminhamento e atuam como multiplicadores dessas informações, junto a família.

Também são organizados projetos junto a postos de saúde, com o objetivo de informar o grupo de adolescentes acerca das doenças sexualmente transmissíveis - DST, meios de contracepção e outras questões de interesse do grupo. Os postos de saúde estão inseridos nas vilas, onde o projeto está situado ou próximo.

Oficinas e encontros organizados com objetivo da leitura de algumas partes da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, também fazem parte das atividades do Projeto. A AMMEP participa ativamente da Conferência

Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente⁵¹, onde no ano de 2005 elegeu um delegado, que representou as entidades do Rio Grande do Sul, na reunião Nacional.

Uma parceria com o Centro de Integração Empresa e Escola - CIEE⁵² também foi firmado no ano de 2006. Os adolescentes atendidos pelo Projeto têm possibilidade de participar de alguns encontros de Orientação Profissional, bem como se cadastrar para uma vaga de estágio.

Também em parceria com o governo federal, o **Programa de Erradicação do Trabalho Infantil**⁵³, atende famílias de crianças e adolescentes, na faixa etária dos 6 aos 15 anos, envolvidos em atividades consideradas como trabalho infantil⁵⁴. Mais de 5 milhões de jovens, entre 5 e 17 anos de idade trabalham no Brasil, segundo pesquisa recente do IBGE, apesar de a lei estabelecer 16 anos como a idade mínima para o ingresso no mercado de trabalho.

Na última década, o governo brasileiro ratificou convenções internacionais sobre o assunto e o combate ao trabalho infantil se tornou prioridade na agenda nacional. Foram criados órgãos, alteradas leis e implantados programas de geração de renda para as famílias, jornada escolar ampliada e bolsas para estudantes, numa tentativa de dar melhores condições para que essas crianças não precisassem sair de casa, para auxiliar no sustento da família.

O programa, do Ministério de Assistência Social e Combate a Fome, tem por objetivo erradicar as chamadas formas de trabalho infantil no País, aquelas consideradas perigosas, penosas, insalubres ou degradantes. Dentre as atividades consideradas como trabalho infantil, podemos citar o trabalho de crianças em carvoarias, olarias, no corte de cana-de-açúcar, plantações de fumo e lixões, que é o caso dos atendidos pela AMMEP.

⁵¹O Estatuto da Criança e do Adolescente criou os Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente com a finalidade de definir políticas e gerenciar recursos destinados a desenvolver projetos na área da criança e do Adolescente. Caracteriza-se por um espaço de discussão que confere ações governamentais e não-governamentais relativas ao atendimento às crianças e aos adolescentes em todos os níveis (saúde, educação, assistência social, habitação, transporte, cultura, lazer), aberto a toda a sociedade. As diretrizes das conferências municipais e estaduais são definidas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. As conferências municipais acontecem a cada dois anos seguidas das estaduais e nacionais para o estabelecimento dos norteadores da política da infância e adolescência.

⁵²O CIEE é uma associação filantrópica de direito privado, sem fim lucrativo, beneficente de assistência social e reconhecida de utilidade pública que, dentre vários programas, possibilita aos jovens estudantes brasileiros, uma formação integral, ingressando-os ao mercado de trabalho, através de Treinamentos e Programas de Estágio. Disponível em: <<http://www.ciee.org.br>>.

⁵³Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/programas/programas04.asp>>.

⁵⁴Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/prgatv/in_focus/ipec/errad_trabin.php>.

Dessa forma, o Estado, por intermédio dos seus órgãos gestores de Assistência Social, realiza levantamento dos casos de trabalho infantil que ocorrem em seus municípios. Esse levantamento é apresentado às Comissões Estaduais de Erradicação do Trabalho Infantil para validação e estabelecimento de critérios de prioridade para atendimento às situações de trabalho infantil.

No caso do município de São Leopoldo, encontramos principalmente nas vilas onde a AMMEP possui núcleos, um número grande de crianças diariamente no recolhimento de papel, papelão e material reciclável.

No contexto da AMMEP, o PETI concede uma bolsa mensal de R\$ 40,00(quarenta reais) por criança, às famílias desses meninos e meninas em substituição à renda que traziam para casa. Em contrapartida, as famílias precisam matricular seus filhos na escola e fazê-los freqüentar a jornada ampliada, que se dá, no caso da AMMEP, com um grupo de 25 crianças.

Como contrapartida, as famílias têm que assumir compromissos com a instituição, garantindo: freqüência mínima das crianças e adolescentes na escola e na jornada ampliada equivalente a 75% do período total; afastamentos definitivos das crianças e adolescentes menores de 16 anos do trabalho; participação das famílias nas ações sócio-educativas e de ampliação e geração de renda que lhes forem oferecidas.

Na AMMEP, a equipe técnica, especialmente a Pedagoga e a Assistente Social, fazem o controle de freqüência dos atendidos pelo programa, nas respectivas escolas, bem como nas atividades da própria instituição.

Os atendidos pelo programa estão inseridos em outros projetos da instituição, ou seja, uma criança beneficiada pelo PETI já está participando das atividades do Projeto Arte, Cultura e Educação ou algum outro da AMMEP.

Não há registro atualizado dos atendimentos, nesse sentido.

O **Projeto Arte, Cultura e Educação**, criado em 2005, é o projeto mais abrangente da Instituição. Direcionado a crianças de 7 a 11 anos de idade, foi criado substituindo as atividades iniciais da AMMEP, chamadas inicialmente de *apoio escolar e artesanato*.

Tais atividades, nos primeiros anos da instituição, serviam de base para as ações educativas, organizadas pelos educadores. Num primeiro momento, o apoio escolar, como o próprio nome indica, serviria de base, às atividades escolares. Desde a organização das tarefas escolares, bem como trabalhos solicitados pelos

professores da escola regular, a oficina de apoio escolar funcionava como um espaço de *tira-dúvidas* das crianças atendidas pela instituição. Com o tempo e o propósito de ampliar suas atividades, repensam os objetivos do próprio projeto e resolvem modificar a estrutura de trabalho, como se percebe na fala do educador F:

As crianças tinham no apoio escolar, a oportunidade de ter uma certa orientação para as atividades do colégio. O que acontece é que o número de crianças atendidas aumentou muito e também, as dificuldades de aprendizagem. Diariamente, ao invés de apenas auxiliar algumas tarefas, tínhamos que repassar todo o conteúdo da escola e esse não era o objetivo, não somos A ESCOLA. Ela é que teria que dar conta do processo de aprendizagem, não nós. NÃO AQUI (Entrevista em 25/9/2006).

Observa-se na fala do entrevistado que o propósito da Associação, no seu entendimento, não é substituir o trabalho feito na escola regular, e sim auxiliar as crianças atendidas na realização das tarefas escolares, visto que elas, em sua maioria não recebem qualquer tipo de auxílio nesse sentido, pois são oriundas de famílias, em sua maioria, excluídas do sistema de ensino.

Numa pesquisa sócio - econômica e cultural realizada, em 2003, os dados validaram que mais de 65% das famílias atendidas pela instituição, não concluíram o ensino fundamental, algumas não haviam concluído o processo de alfabetização. (DOC.1, 2004, p.17).

Dessa forma, constata-se que o apoio escolar se torna um paliativo nas dificuldades encontradas na escola, no que se refere aos processos de aprendizagem. Uma medida significativa, própria e adequada, seria se tal oficina não tivesse limitada a ser substituta da escola regular, sem o compromisso de notas, conteúdos e todo o aparato de normatizações que regem o sistema escolar regular, formal.

Num processo de reestruturação dos projetos, o grupo de educadores, bem como a equipe técnica da AMMEP, decidem ampliar as atividades, transformando o apoio escolar no **Projeto Arte, Cultura e Educação**, que tem como objetivo propiciar um espaço de apoio à formação humana integral do sujeitos atendidos, para que sejam protagonistas de sua história e de suas próprias vidas e da construção de uma nova sociedade. Estão previstos encontros diários de segunda a sexta-feira, pela manhã ou tarde, com duração de três horas. As atividades são planejadas e fundamentadas por uma pedagoga, uma psicóloga e uma assistente social. Pretende desenvolver a auto-estima, formar consciência crítica/reflexiva;

motivar e promover a permanência e o aproveitamento na escola regular, promover a autonomia; estimular instâncias de participação e organização da comunidade local e oportunizar a inclusão digital às crianças e adolescente, através de atividades recreativas, atividades lúdico-desportivas, jogos e espaço de socialização (DOC. 7, 2004, p. 2).

As oficinas de *artesanato* passam então a fazer parte do novo projeto e dentro desse novo contexto, o projeto engloba atividades diferenciadas, que, num primeiro momento, dialoga com a escola regular, no sentido de reconhecer sua importância, mesmo colocando em questão sua função social, seus métodos e processos, mas também diferencia os dois espaços, o da instituição, sem as mesmas regras, normas e condutas e os da escola regular, formal, com sua normalização própria e suas especificidades.⁵⁵

São realizadas atividades lúdicas e oficinas de teatro, dança e pintura, onde são aprendidas técnicas de reaproveitamento de material, oficina de papel reciclado e confecção de objetos feitos com material reciclado.

Em seu processo de reestruturação, no ano de 2003, o grupo de trabalho aloca adolescentes, com idade superior a 14 anos, que não se enquadrariam em nenhum projeto da instituição. O adolescente não encontra um espaço onde possam desenvolver suas habilidades visto que o Programa prevê que a idade máxima de permanência é de 14 anos. Surge então o **Projeto Adolescer**⁵⁶, que se justifica pela necessidade dos adolescentes de estarem envolvidos em atividades e ações, fora do horário escolar, em que possam desenvolver algumas habilidades de interesse de sua faixa etária, na busca de colocação no mercado de trabalho. Ocorre de forma sistemática e de forma a engajar os mesmos em ações de aprendizagem e de valorização de habilidades.

Dentro desse entendimento, o Projeto Adolescer atende vinte adolescentes, na faixa dos 14 a 17 anos, diariamente, nos dois núcleos da instituição, com:

- Oficinas de Expressão artística: teatro, violão e canto;
- Atividades Lúdicas – desportivas: Xadrez, Futebol, Vôlei, Capoeira;
- Orientação de Saúde;

⁵⁵Procuró comentar mais sobre a diferenciação do espaço formal e não formal no capítulo 2 e não avanço a discussão nesse momento, por julgar que tal aspecto não seja o alvo da pesquisa.

⁵⁶Projeto enviado a *Associazione Amici di Villa St^o. Ignazio* e aprovado no trienal de 2002/2003/2004 e 2005/2006/2007.

- Oficinas com temas transversais: Sexualidade, drogas, identidade e relações interpessoais.

Os encontros têm duração de três horas e as atividades são organizadas e mediadas por um educador. As atividades esportivas são realizadas em parceria com o município e são utilizadas as dependências do Ginásio Municipal de Esportes.

A AMMEP também possibilita, em parceria com outras instituições do município, participantes da mesma rede de atendimento, receber adolescentes encaminhados, seja pela Promotoria, sejam pelo judiciário, que mesmo estando fora da escola regular, passa por uma avaliação com a equipe técnica, que, analisa casos individuais e pode, solicitar uma vaga na escola regular, via Secretaria Municipal de Educação.

3.3 AS PRÁTICAS E COISAS DITAS

*“Eu quero sair
Eu quero falar
Eu quero ensinar o vizinho a cantar...”.*
(Vanuza)

Tanto durante as observações quanto durante as conversas informais e as entrevistas com o grupo da associação, percebi uma grande necessidade, de escuta. Uma vontade, quase interminável, do grupo se fazer escutar. Tanto nos momentos mais informais, enquanto conversava com os educadores, nos espaços entre uma atividade ou outra, ou mesmo depois do almoço coletivo (que a equipe faz todos os dias), sentados nas grandes mesas do refeitório, notei uma forte vontade, por parte do grupo, de falar. Falar das dificuldades do trabalho, das experiências vividas, dos erros e acertos.

A partir dessas conversas, analisei algumas informações que julgo importantes para o entendimento de como funciona a AMMEP e de que forma se coloca a metodologia do trabalho, bem como sobre as expectativas de seus envolvidos.

Com relação à formação profissional da Equipe Pedagógica Ampliada formada por toda a equipe de trabalho da Instituição, somente os profissionais

pertencentes à equipe técnica possuem curso superior completo. Nesse caso, a Psicóloga, Assistente Social, Pedagoga e Terapeuta Ocupacional.

Dos Educadores da instituição, dois estão em formação, na Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia e o restante possui o Ensino Médio. As funcionárias responsáveis pela cozinha e serviços gerais da instituição possuem o Ensino Fundamental.

Esse aspecto reforça a idéia de que a situação de que não se considera necessário uma formação acadêmica para o trabalho educativo e sim o envolvimento com a comunidade da qual faz parte e alguma aproximação com a área da educação, na forma de um gostar, um querer, como vemos na fala da Educadora J:

Eu sempre gostei muito de crianças, minha experiência vem da criação dos meus filhos e depois no trabalho em creche comunitária... [...]... gosto e quero continuar trabalhando com crianças, mas não tenho uma faculdade, um curso, aprendo na prática (Entrevista em 07/10/2006).

Nesta fala podemos sintetizar uma visão comum entre os educadores, quando se trata de sua formação. Em sua grande maioria, os educadores populares são pessoas da própria comunidade em que a organização está inserida. No caso da AMMEP, os educadores têm em comum o fato de já terem participado de algum trabalho social ou estarem engajados em algum movimento popular, o que faz com que o envolvimento com as atividades comunitárias seja bastante valorizado por eles, conforme a fala da Educadora H.

O educador precisa participar das atividades da comunidade. É importante que a comunidade perceba que ele se interessa pelo que ela faz, seja algum bazar, alguma festa beneficente ou simplesmente uma festa junina na associação de bairro..O que importa é que ali, nesses encontros ele vai verdadeiramente conhecer as famílias dos atendidos pela instituição que ele trabalha. É nesses momentos que vai ter contato com o pai, a mãe ou quem sabe com algum parente significativo e que nunca tenha isso até a instituição (Entrevista em 25/9/2006).

Entende-se que, entre os educadores da AMMEP, estar envolvido nas atividades comunitárias tem importância fundamental, não é possível contemplar um trabalho social que não envolva a participação em diversos momentos das comunidades. O fato de se ter uma formação acadêmica, pode, no entendimento de algumas pessoas do grupo, dificultar esse movimento: “pessoas com mais formação,

não se mostram tão dispostas a participar”, coloca a Educadora B. Ou então: “Quando se trabalha num lugar assim, o fato de se ter uma faculdade pode não ajudar muito, porque a gente precisa lidar com situações muito difíceis, muito duras e a faculdade não prepara pra isso”, diz o Educador M.

Em contrapartida, algumas falas demonstram certa preocupação no que tange a formação acadêmica. Percebe-se a importância que a formação tem para alguns educadores, como exemplifica essas falas dos Educadores F e G.

Eu acho que meu trabalho é bom, procuro estar sempre lendo e participando de cursos da área da educação, mas acho que falta alguma coisa e talvez uma faculdade me ajudasse a tirar algumas dúvidas. (Entrevista em 25/9/2006).

Curso Pedagogia e acho que isso me ajuda tanto porque posso auxiliar o grupo sugerindo leituras, como também acho que meu trabalho pode se qualificar com que aprendo lá. (Entrevista em 07/10/2006).

Essa dicotomia de opiniões acerca da formação necessária ao educador popular persiste desde os movimentos de cultura popular, na década de 1960, até as idéias de Paulo Freire e os projetos de Pedagogia Social, desenvolvidos em organizações sociais espalhados pelo país, referenciando as atividades sócio-educativas de animação sócio-cultural, na forma como acontece em alguns países da Europa, especialmente na Itália e Espanha.

No ano de 2005, quando pude observar *in loco*⁵⁷ a atuação de educadores sociais (nome dado aos educadores que desenvolvem atividades sócio-educativas em espaços fora da escola) na Itália, pude perceber que as atividades se constituem muito mais do lúdico, do recreativo, mesmo porque, a assistência de que necessita o sujeito atendido, se dá predominantemente pelo cunho psicológico e emocional e não pelo financeiro⁵⁸.

Um dado curioso é que ao mesmo tempo em que o grupo de educadores valoriza a participação comunitária e um entendimento amplo das necessidades da comunidade onde se insere a instituição, também declara necessário um entendimento de várias questões relacionadas à sua formação. Na fala da

⁵⁷ Refiro-me a visita feita pelo grupo do qual participava, a espaços de atendimento sócio-educativo, em algumas regiões do norte da Itália, onde se tem como metodologia a Pedagogia Social.

⁵⁸ Na Europa, de acordo com o Jornal de Notícias, periódico de Portugal, as tentativas de suicídio e as auto-mutilações entre os adolescentes têm aumentado em Portugal e na Europa em geral, enquanto o número global de suicídios tem estabilizado, segundo dados do Núcleo de Estudos do Suicídio, de nov./2006.

entrevistada L, esta coloca a necessidade de um aprofundamento no que se relaciona à proposta educativa da instituição, e especificamente, as práticas relacionadas à Pedagogia Social, que diz ser o norteador metodológico da instituição.

Eu queria saber mais, aprender mais. E a Pedagogia Social é muito ampla, abrange várias coisas. Mas aí eu penso: - Será que eu devia mesmo fazer uma faculdade? -Será que lá vou aprender coisas que realmente me interessam saber? De qualquer forma, é importante que a instituição nos dê uma formação...mas o tempo é pouco, eu acho.... (Entrevista em 25/9/2006).

Torres (1988, p. 52) nos coloca que:

a formação que, de um modelo geral, se vem oferecendo aos educadores populares é, com efeito, deficitária. Buscando responder às necessidades imediatas e operativas que estabelecem seu mister, tende a privilegiar métodos e técnicas. A classificação conceitual, o aprofundamento e a discussão teórica costumam fazer parte de uma necessária autoformação individual, pois o tempo nunca é suficiente, e encarar tais questões significaria desviar a atenção de assuntos mais emergente.

Salvo as devidas proporções - pois no caso da instituição a formação tem um lugar de destaque nas atividades, a discussão acerca das emergências contidas em um espaço tão dinâmico, tem tido como consequência a fragilidade dos processos educativos, bem como a falta de clareza nas questões que envolvem a própria Pedagogia Social, tão anunciada.

São esses mesmo educadores que têm transitado pela prática de uma Pedagogia Social, ao mesmo tempo em que colocam insistentemente a necessidade de diversificar e ampliar sua formação, incorporando muitas vezes, nomes e conceitos que possam dar conta de uma prática que vem, ao longo do tempo, se reorganizando e rearticulando.

É o que acontece com a Pedagogia Social, adotada como metodologia na AMMEP. Ela aparece dando nome a uma prática que, na realidade se funde em muitas outras, na tentativa de dar conta de um *jeito*, uma *forma de fazer*, que em um primeiro momento pode parecer inovador, mas que, na realidade, de acordo com as práticas observadas, não inova em nenhuma medida, quando adota práticas repetidas a exaustão pela própria escola regular e renuncia a essas práticas em nome de uma Pedagogia Social, que vem elencada uma série de conceitos, mais

próximo do que pretende a organização, em termos de metodologia e práticas, como por exemplo, as ações/intervenções feitas através de seus Projetos.

Ou seja, a Pedagogia Social adotada como metodologia na instituição, revela sua fragilidade quando passa, de uma prática adotada como tentativa de ressignificar o trabalho sócio-educativo da instituição, para tomar as atividades e práticas da escola regular como referência de um trabalho que, ao longo do tempo, tem se mostrado desinteressante, tanto para o grupo de professores quanto para o grupo de alunos, justamente pelo conjunto de suas práticas. Não cabe aqui fazer uma análise da escola, mas podemos apontar uma diferença significativa entre manter o diálogo com a escola regular e tomá-la como referência de espaço educativo.

Na fala dos próprios entrevistados, a Pedagogia Social aparece como sinônimo de **educação popular**. De acordo com as entrevistas, 65% da equipe entendem a Pedagogia Social como um nome que tenta dar conta das práticas assumidas pela instituição.

Cito a fala do Educador I:

Posso colocar que a Pedagogia Social é sinônimo de educação popular, pois trabalha para e com o povo, com as camadas populares. A Pedagogia Social é um olhar mais sensível as questões relacionadas a criança e ao adolescente, principalmente o contexto social.(Entrevista em 12/7/2006)

A Pedagogia Social então, se vincula à educação popular, justamente pelo seu caráter intervencionista e passa a designar as práticas da instituição pesquisada, mesmo que apresente conceitos polissêmicos acumulados no tempo, em função dos contextos em que se tem desenvolvido.

Das narrativas dos participantes dessa pesquisa, também se observa que de alguma maneira a opção pelo trabalho social, principalmente o voltado às atividades educativas, vem imbricado em uma proposta de transformação social, como indica a fala do entrevistado G:

Minha opção pelo trabalho na área da educação e na área social é por minha vontade e promover uma espécie de transformação no lugar onde vivem essas pessoas com menos escolaridade. Elas precisam de informação, educação. Isso vai trazer a elas dignidade (Entrevista em 12/7/2006).

Esse caráter *transformador*, que propõe a construção de uma nova sociedade, que responda aos interesses e às aspirações dos setores populares, aparece com frequência na fala dos entrevistados. Quando perguntado o porquê trabalhar na área da educação ou na área social, constata-se a busca da realização de um sonho, uma utopia, como se observa nas falas dos Educadores G e L.

Um dos objetivos de nosso trabalho é a transformação social. Mesmo que devagar, estamos ajudando para que possam mudar de vida, de alguma maneira. Nem que seja uma mudança de pensamento. (Entrevista em 25/9/2006).

Tenho vontade de ver uma transformação na área social. As pessoas com menos renda geralmente também são as que mais precisam de informação, tem pouca escolaridade. Aqui ela vai ter oportunidade de melhorar sua vida. (Entrevista em 25/9/2006).

Evidentemente, não podemos deixar de citar a obra de Paulo Freire, que atravessa a fala dos educadores, que discutem e analisam sua obra, nos encontros de formação, sistematicamente “A transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (2002, p. 36).

Paulo Freire não concebia a educação como um fim em si mesma, mas como um instrumento de *mudança da realidade e transformação do mundo*. Daí o inevitável viés político de seu trabalho, que também se voltou para os movimentos populares. O método de alfabetização de adultos foi apenas um dos instrumentos para despertar nas pessoas a compreensão da palavra e do mundo.

A educação popular em todas as suas formas, numa medida ou outra, propõe-se a contribuir para *transformar a realidade social*, procurando fazer a construção de uma nova sociedade que responda aos interesses dos setores populares. Propõe-se, para isso, uma transformação nas estruturas que sustentam a velha sociedade, canalizando seus esforços expressamente no fortalecimento da organização popular.

De qualquer forma, o viés transformador da instituição se coloca em outra fala do Educador H, quando diz que

a transformação se dá a partir de um conjunto de práticas, mas não pode ser medida, mensurada, pois a transformação, a mudança, está no subjetivo, como no pensamento crítico que podemos construir com a metodologia que utilizamos e as atividades que organizamos (Entrevista em 25/9/2006).

Montanõ (2003, p.19) diz que a transformação social, requer condições objetivas (estruturais e conjunturais, lutas sociais) e subjetivas (consciência de classe, organização). Resulta tão equivocado pensar que apenas as contradições imanentes à dinâmica do capital e suas crises irão derivar, como que naturalmente do sistema capitalista, como é errado pensar que só a intencionalidade de indivíduos e grupos transformará a sociedade.

Penso que o próprio mecanismo, com que se tem chegado a interpretar esse esquema metodológico, tem levado o grupo de educadores a reduzir o “transformar a realidade”, a um problema pedagógico⁵⁹. Tal mecanismo em certas ocasiões, leva esse “transformar a realidade” como uma ação física ou, também, como uma tarefa que os atendidos pela instituição devem realizar.

Dessa forma, a própria prática se encarrega de revelar a fragilidade de tais propósitos *transformadores*. Principalmente, quando se observam as atividades realizadas e uma parte de ações da instituição, numa clara alusão às ditas *escolares*.

Em vários ambientes da instituição, se encontram desenhos mimeografados e pintados, cartazes evocando datas cívicas e atividades plásticas repetitivas, contrariando o cunho *alternativo* e popular da instituição. Diferente de outros anos, onde o material reciclado era prioritariamente utilizado (a instituição desde o seu início priorizou o trabalho com material reciclado, oficinas de construção e vasos, porta - lápis e vários outros objetos com jornal, alumínio, lã e outros materiais alternativos), hoje tais materiais deram lugar aos mais conhecidos e utilizados em massa, nas escolas e espaços ditos educativos.

Da mesma forma, a organização do próprio espaço físico, como classes e cadeiras, colocadas simetricamente como nos ambientes escolares, até os cadernos de planejamento, organizados de forma tradicional, sistematizados diariamente, demonstram a falta de clareza do grupo de educadores, com relação as diferentes nuances e propostas da educação popular bem como a diferenciação de seus campos epistemológicos.

⁵⁹Refiro-me a *pedagógico* como tudo que possibilita ou auxilia o modo de se aprender algo ou alguma coisa. Nesse sentido, encontramos diversas formas de se ensinar algo, de forma *pedagógica*, como sinônima de coisa satisfatória. O *pedagógico* como algo que normatiza a prática. Nota da autora.

Sem dúvida, a mistificação da obra de Paulo Freire, marco contemporâneo da educação popular, no Brasil e na América Latina, é um claro exemplo disso. E isso se observa, de uma forma generalizada, nas instituições e movimentos populares na área da educação. Continua-se reproduzindo no discurso, noções e postulados retificados pelo próprio Freire, em suas últimas obras.

Evidentemente que a proposta e a montagem de um projeto alternativo de se pensar a sociedade é uma tarefa que não pode ser encarada nem isoladamente pela educação popular, nem exclusivamente a partir do aspecto educativo. Isso equivale a destinar à educação o papel central na transformação social, quando na realidade a lacuna entre discurso e prática, reconhecida e assinalada pelos próprios sujeitos da instituição, costuma ser encarada a partir e em torno do método, considerando este como mediador entre objetivos e realizações e nessa situação como garantia da possibilidade de coerência.

A constante distância entre o discurso e a prática observados durante a pesquisa fundamenta-se sobre as concepções e práticas individuais e coletivas, dentro da organização. Como reforça o próprio Paulo Freire (1998, p. 86) as falhas metodológicas transformam-se, em última instância, em falhas ideológicas, pois as características político-ideológicas interferem nas práticas de determinados métodos de conhecimento.

Ocorre que a improvisação, aliada a certa resistência pela pesquisa e a falta de um espaço mais amplo de discussão e sistematização das problemáticas vividas pelo grupo de trabalho, principalmente os educadores, por estarem mais junto às crianças e adolescentes, decorre de uma maneira de ler a realidade, de uma forma particularizada decorrente do contexto e origem da organização, que vê na aquisição de conhecimento, uma ferramenta de mudança da realidade vivida pelos atendidos pela AMMEP.

A necessidade de escuta apresentada pelo grupo, durante toda a pesquisa se explica como uma forma de se *exorcizar os fantasmas* das contradições que permeiam o trabalho da instituição. Do conjunto de práticas à própria formação dos educadores, das concepções e instrumentos utilizados, até um conceito mais claro de Pedagogia Social, se pautou as falas e as coisas ditas.

4 ALGUNS ARREMATES PARA UM DESAFIO POSSIVEL

Num mundo onde a provisoriedade das coisas nos dá o tom da atualidade, também os conhecimentos devem ser assim entendidos. Os conceitos e a própria relação entre conhecimento e vida cotidiana, que hoje são consistentes e alicerçados em certezas, amanhã podem parecer desnecessários. De qualquer forma isso não justifica a falta de posicionamento, mesmo que ele também não seja imutável.

Nesse sentido, podemos começar a articular nossa reflexão a partir das questões apresentadas na pesquisa e os conceitos de Pedagogia Social, entendido em sua maioria como sinônimo de educação popular. Mas o que caracterizaria a Pedagogia Social em organizações sociais na realidade brasileira, se não como uma prática de ação/intervenção social? E onde a educação popular atravessa esse conceito?

Podemos colocar que, se entendida como uma prática de ação/intervenção ela cumpre sua função e hoje dá conta através de suas ações, de uma infinidade de questões relacionadas às políticas sociais.

Do acesso à escola pelos atendidos pelos projetos da instituição até a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, a AMMEP constitui-se, através de seus projetos, num importante mecanismo de apropriação do sujeito atendido, de uma série de direitos constitucionalmente conquistados, mas amplamente negados, por total desconhecimento. Um simples registro de nascimento é um exemplo disso.

Porém, no momento em que meios e materiais *educativos* são produzidos em série, como foi observado na instituição, bem como temáticas, esboços e práticas, numa clara alusão à escola regular, penso que há necessidade de tais práticas serem ressignificadas. E deve ser entendida como um movimento, uma forma, um jeito de se organizar essas práticas de reinserção, sem que isso necessariamente, passe por um espaço escolarizado.

Mas não revisitados numa visão simplista de que devem ser mudadas. O que acontece é que tais práticas tomam a dimensão da naturalidade, quando o grupo de educadores pensa o espaço da instituição como um espaço formativo e relaciona a escola regular diretamente a esse processo.

Percebe-se a necessidade de uma distinção de espaços. Digo isso, não na perspectiva de encaminhar uma discussão sobre as funções de ensino formal e regular (escolar), porque penso não ser o objetivo dessa pesquisa. Mas sim, clarear algumas diferenciações no campo da intencionalidade da ação, entendendo que os espaços se definem e se especificam, operando muitas vezes de forma idêntica e consentida, baseando-se num discurso completamente oposto à *práxis* freireana.

É a união que se deve estabelecer entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz. A reflexão sobre o que fazemos em nosso trabalho diário, com o fim de melhorar tal trabalho, pode-se denominar com o nome de *práxis*. É a união entre a teoria e a prática. Conceito comum no marxismo, que é também chamado filosofia da *práxis*, designa a reação do homem às suas condições reais de existência, sua capacidade de inserir-se na produção (*práxis* produtiva) e na transformação da sociedade (*práxis* revolucionária). Para Freire (2002, p. 21), *práxis* é "a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo".

As formas escolarizantes (VINCENT, 2001, p. 30), contidas nas práticas da instituição, remetem, sem dúvida, a um conjunto de práticas assimiladas pela modernidade hoje, mas constituída através dos tempo e dos primeiros registros para situar a invenção da forma escolar nos séculos XVI e XVII.

Buscando a análise de DURKHEIM (1985, p. 51) de que "a educação é ação exercida por determinada geração sobre as gerações seguintes, quem se especializa nisso, desenvolve uma arte: a *arte do educar*, a *arte do educador*". Uma arte – diz Durkheim- "é um sistema de modos de fazer, que são ajustados para fins especiais e são o produto, seja de uma experiência tradicional, comunicada pela educação, seja da experiência pessoal do indivíduo" (1985, p.79).

A arte depende, portanto, da prática, da ação, e não da teoria dessa ação. De qualquer maneira, a arte empreende, a rigor, uma reflexão *em* ação, mas não uma reflexão *sobre* a ação.

A pedagogia pode ser entendida, dessa forma, como reflexão da ação educativa. Não é mais uma prática, mas uma teoria. Não é mais uma maneira de praticar a educação, mas sim de concebê-la. Ela encarrega-se do *ensinar* e do *educar*. O ser pedagógico, nesse sentido, é tudo aquilo que possibilita ou auxilia o modo de se aprender algo ou alguma coisa.

Nesse sentido, encontramos diversas formas de se ensinar algo, de forma *pedagógica*, como sinônimo de coisa satisfatória. *Eu ensino de forma*

pedagogicamente correta – diz o educador - como se imprimisse no ato *pedagógico* o cerne de amplitude necessária, para o bom entendimento de determinada coisa. O *pedagógico* como algo que normatiza a prática.

O certo é que, de uma forma ou outra, passamos pela escola, seja enquanto alunos ou enquanto professores e assimilamos essa estrutura escolar formal, como a única forma, único meio eficaz na produção de saberes.

De acordo com Guy Vincent (2001):

Para a maioria dos alunos, a função da escola seria transmitir saberes e saber-fazer-sendo que os métodos pedagógicos garantem a eficácia dessa transmissão (p.15). A escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentemente tanto ao que é ensinado quanto a maneira de ensinar, tanto as práticas dos alunos quanto a prática dos mestres (p. 28)

O fato é que essas práticas se dão de forma generalizada e se percebe que esse processo se dá de forma consentida pela simples naturalização do fato.

A falta de conhecimento acerca das origens da Pedagogia Social, na realidade não interfere em nada acerca do entendimento que um educador, proveniente, principalmente, de um meio popular, pelo fato da metodologia, empreendida por ele, carregar em sua terminologia a palavra SOCIAL, já denota um diferencial, um traço diferente dos traços que ele mesmo carrega, enquanto educador popular ou educador social.

Na realidade, o próprio desconhecimento por parte do grupo de trabalho da instituição acerca das origens e do histórico da organização, também contribui para práticas muitas vezes contraditórias. Via de regra, um entendimento acerca do conceito do *Social*⁶⁰, de sua genealogia, talvez fosse importante no sentido de se revisitar sua própria identidade⁶¹ enquanto educador. O mesmo pelo termo *Pedagogia* que por si só já carrega o traço de tudo que permeia a prática educativa.

Em seu livro “A polícia das famílias”, Jaques Donzelot (2001, p.67) coloca que somente a partir da segunda metade do século XIX podemos falar da *emergência de uma questão social* propriamente dita. Na perspectiva desse autor, a entrada em cena do *social* como um problema específico – extrapolando, de certo

⁶⁰Ver em SILVA (2001)

⁶¹Uso o termo identidade no sentido de caracterizar algo pessoal, único, mas não limitado a sua terminologia.

modo, um domínio até então marcado por um modo de intervenção característico do campo assistencial - está ligado ao fato político da democracia e portanto de um projeto de sociedade da época.

No Brasil, a *questão social* como um problema concreto, surge de forma mais a partir do processo de industrialização e do surgimento do operariado. Antes de 1930, não se inscrevia como tema no pensamento dominante da época. Em 1919, era vista apenas como um fato excepcional e episódico, como questão para o pensamento marginal. A classe dominante detendo o monopólio do poder político, e, portanto o poder de definir o que tinha legitimidade, colocava a *questão social* como *ilegítima e subversiva*, a ser tratada pelos aparelhos repressivos do Estado. Daí ser sentenciada na Primeira República como “caso de polícia” (CERQUEIRA FILHO, 1982).

Já ao final do século XX, um *estado mínimo*⁶², travestido pelo neoliberalismo, reforça sua posição de recuo, desobrigando-se de seu “dever social de estado”, entendendo tal dever, mais que nunca como obrigação do cidadão, da família e da sociedade civil, onde está inserido. Responsabiliza-se somente por situações extremas, por intermédio de ações humanitárias coletivas e não como uma política dirigida à igualdade de direitos.

Sendo assim, o aumento da desigualdade social e do desemprego, cria segmentos sociais que perdem, além de acesso aos bens materiais e simbólicos, também a possibilidade de encontrar um lugar no mundo do trabalho, no espaço público e nas instituições a ele relacionadas, ficando privados de qualquer possibilidade de inserção social.

Trata-se, portanto, de situar o surgimento de um determinado discurso, relacionado ao que chamamos de **social**, a um conceito ligado aos processos educacionais, podendo em grande medida, direcionar um modo de fazer, delineado pelos processos de exclusão e desigualdade de direitos, permeados por um conjunto de políticas públicas inconsistentes, nominando e dando forma a *um ramo* da Pedagogia, uma *outra ciência* da educação, sob a forma de Pedagogia Social.

O que perpassa no âmbito da instituição é que a conotação pedagógica se faz necessária, dentro do contexto educacional. Se for educacional ou relacionado à

⁶²No Brasil a doutrina neo-liberal do Estado Mínimo foi implantado no governo Fernando Henrique Cardoso e continua em plena vigência. Para o Estado, restam apenas as responsabilidades de controle e fiscalização e não propriamente a criação de políticas públicas nas áreas básicas de sobrevivência.

educação é pedagógico, se tem um caráter social, mais próximo da terminologia utilizada, mesmo que em sua forma, em sua prática, se assemelha sim a Pedagogia Social, na forma de ação/intervenção da realidade,

A reflexão que aqui proponho é no sentido de como o conceito, no caso da Pedagogia Social, ao carregar significados que são constituídos historicamente, e que se operacionalizam no cotidiano da instituição, no universo dos sujeitos que se apropriam dele, ao mesmo tempo também denota a fragilidade das metodologias postuladas dentro de algumas organizações sociais, que em essência, não se diferem, em nada, daquelas que pretendem ser *exorcizadas* pelos movimentos sociais, ONG's e instituições que propõem uma nova forma de socialização dos saberes.

Ao mesmo tempo, a discussão não se esgota e nem antecipa nenhum resultado, não postula uma *nova lógica* ou uma *nova forma* de se fazer educação num espaço fora da escola, independente do conceito que essa carrega.

O movimento da escrita dessa pesquisa, desde as primeiras visitas a instituição, a realização das entrevistas, coleta de documentação e tudo que permeia o processo de investigação, possibilita *desfocar* o olhar, no sentido de pensar um espaço de formação e informação, com todos os sujeitos envolvidos nesses processos, no sentido de se questionar, se perguntar, se entender e desentender, de se pensar *pelo avesso*, as finalidades, funções e os estranhamentos que as estratégias e as ações vem sendo feitas por parte de tais instituições.

Pensar pelo avesso as práticas de intervenção, não implica em descartar ou desqualificar o papel dos movimentos sociais organizados na modernização das políticas sociais brasileiras. Ao contrário, penetrar em seus mitos e dilemas significa descortinar novas perspectivas de reordenamento das relações Estado – sociedade civil, tendo como norte a complexidade dos processos de transformação social, se for possível dentro desse contexto.

Acredito que possamos pensar nas questões da AMMEP de forma contextualizada sob dois aspectos: o primeiro, do ponto de vista da gestão social, ou seja, da necessidade de uma reestruturação dos processos de administração, desde a elaboração de projetos até prestação de contas e, principalmente, no que se relaciona aos registros da instituição.

No outro aspecto, o da formação dos sujeitos que constituem o grupo de trabalho deve ser repensada, ressignificada, no sentido de dar conta de algumas

lacunas no entendimento do que é a Pedagogia Social e quais práticas estão sendo postuladas a partir dela. Estabelecer relações com o histórico da instituição, organizar grupos de estudo, analisar as práticas, não no sentido de destituí-las ou desmontá-las, mas sim encará-las pelo avesso, pelo contrário. De que Pedagogia Social estamos falando? Que aproximações estamos fazendo entre nossa prática e os objetivos da instituição? Que impactos reais e objetivos nossa prática assegura?

Nesse cenário, cabe acrescentar a referência que a AMMEP constitui, enquanto instituição de assistência e de atividades sócio-educativas, tanto na comunidade, como no contexto municipal, onde hoje se configura como uma das instituições mais reconhecidas pelo trabalho que realiza, pelos encaminhamentos que sugere a rede de assistência social do município e pela participação nas diversas rodas de apoio e assistência a criança e ao adolescente, do município onde está inserida.

Por fim, encontro nas palavras de Borges (2001, p.123), o sentido que procuro as palavras finais desse processo e me aproprio delas, no entendimento que cabem no momento.

Não acho que tenha escrito tudo. De algum modo sinto a juventude mais próxima de mim hoje do que quando era um homem jovem. Não considero a felicidade inatingível, como eu acreditava tempos atrás. Agora sei que pode acontecer a qualquer momento, mas nunca se deve procurá-la. Quanto ao fracasso e à fama, parecem-me totalmente irrelevantes e não me preocupam. Agora o que procuro é a paz, o prazer do pensamento e a amizade. E, ainda que pareça ambiciosa, a sensação de amar e ser amado. E, na minha idade, deve-se ter consciência dos próprios limites, pois esse conhecimento talvez possa levar à felicidade.

REFERÊNCIAS

ABONG. Disponível em:< <http://www.abong.org.br>. Acesso em: 22 out. 2006

AJUDABRASIL. Disponível em:< <http://www.ajudabrasil.org.br>. Acesso em: 26 out. 2006

ALLIANCE. Disponível em: <<http://www.alliance.volunt.net/>>. Acesso em: 10 jan. 2007.

AMMEP. Documento 1. São Leopoldo/RS, 2004, 36 p.

ARMANI, Domingos. *Como elaborar projetos*. São Paulo: Tomo editorial, 2000.

BASTOS, M. H. C. Formação de professores para o ensino mútuo no Brasil. O curso normal para professores de primeiras letras do barão De Gérando (1839). In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. de (Orgs.). *A escola elementar no século XIX – o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999, p. 239-269.

BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BONETI, L.W. Estado e exclusão social hoje. In: ZARTH, P. (org.) *Os caminhos da exclusão social*. Ijuí: Unijui, 2000.

BORGES, Jorge Luis. *Elogio da sombra*. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação Popular na Escola cidadã*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CALVINO, Ítalo. *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CASTEL, Robert. *Metamorfose da questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CNBB. Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora no Brasil. São Paulo. 2002

CERQUEIRA FILHO, Gisálio. *Emoção e Política*. Porto Alegre: Fabris, 1982.

CIEE. *Centro de Integração Empresa e Escola*. Disponível em:
<<http://www.ciee.org.br>>. Acesso em: 18 nov. 2006.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. New York: Routledge, 1990.

COSTA-FILHO, Alfredo. Un desarrollo social con nueva escala: nota sobre el espacio entre el gobierno y la empresa privada. In: Coloquios de Alto Nivel Sobre “Una Nueva Generación De Políticas De Desarrollo”– Brasilia, 1995. *Anais...* PNUD/RR-BRASIL. Español, septiembre, 1995.

DIRETRIZES GERAIS DA AÇÃO EVANGELIZADORA DA IGREJA DO BRASIL. Documentos da CNBB, nº. 71, Edições Paulinas, 2003.

DOMENEGHETTI, Ana Maria. *Voluntariado*. Gestão do trabalho voluntário em organizações sem fins lucrativos. São Paulo: Esfera, 2001.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. São Paulo: GRAAL, 2001.

DURKHEIM, Emile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

DRUCKER, Peter F. *Administração de organizações sem fins lucrativos: princípios e práticas*. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

EMPAZ. Disponível em: <http://www.empaz.org.br>>. Acesso em : 14 abr. 2006

ESTATUTO da Criança e do Adolescente. Disponível em:
<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2006.

FERMOSO, Paciano. *Pedagogia Social. Fundamentação científica*. Barcelona: Herder, 1994.

FERNANDES, Rubem César. *Privado porém público, o terceiro setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume - Dumará, 1994.

FONDAZIONE Villa S. Ignazio. Disponível em: <http://www.vsi.it/2006/index_2.htm>. Acesso em: 17 nov. 2006.

FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org.br>>. Acesso em 30 out. 2006

FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2002

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUNDAÇÃO Luterana de Diaconia. Disponível em: <<http://www.fld.com.br/roteiro.asp>>. Acesso em: 10 dez. 2006.

GADOTTI, Moacir. Teses sobre a escola pública: novo decálogo da escola cidadã. Disponível em:

<http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola_Cidada/Novo_decalogo_Esc_Cid.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2007.

_____. *Os mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Concepção dialética da Educação*. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL. Antonio Carlos. *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Teoria dos movimentos sociais*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. *Movimentos sociais e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONG's e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Movimentos e lutas sociais na História do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1995.

HADDAD, Fernando. *Trabalho e Linguagem*, Azougue Editorial, RJ, 2004.

HADDAD, Fernando, OLIVEIRA, Ana Cynthia. "Terceiro Setor, uma Agenda para Reforma do Marco Legal". Comunidade Solidária. Rio de Janeiro. 2001

HUDSON, Michael. *Administrando organizações do Terceiro Setor*. São Paulo: Makron Books, 1999.

IBGE. Disponível em : <<http://www.ibge.gov.br/home>>. Acesso em 29 julho 2006

LA BELLE. Thomas. *Multiculturalism and education*. [s.l.]: Sunny Press, 1982.

LANDIM, Leilah; SCALON, Maria Celi. *Doações e trabalho voluntário no Brasil: uma pesquisa*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

LINS, Ana Maria Moura. "O método Lancaster: educação elementar ou adestramento." In: BASTOS, Maria Helena Câmara e FARIA FILHO, Luciano Mendes (orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial /mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

LISBOA, Nei. *Cena Beatnik*. Porto Alegre: Antídoto, 2002, Por aí, 4:00.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. Ed. Nacional. São Paulo. 1999.

MACHADO, Evelcy. *Pedagogia em debate. Desafios contemporâneos*. Editora Universidade do Tuiuti. PR. 2002

MARCO Legal das Organizações não governamentais. Disponível em: <www.abong.com.br>. Acesso em 23 out. 2006.

MINISTÉRIO da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação – LDB – Lei 9394/1996*. Brasília, 1996.

MINISTÉRIO do Desenvolvimento Social. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br>>. Acesso em: 14 out. 2006.

MINISTÉRIO do Trabalho Disponível em: <<http://www.ajudabrasil.org/noticias.asp?idnoticia=1749>>. Acesso em: 10 dez. 2006.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e a questão social*. São Paulo: Cortez, 2003.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. *Por uma fundamentação política da educação social* / Juan José Mouriño Mosquera; Edgar Zanini Timm. Revista da PUCRS. v. 28, n. 1 (55), jan./abr., 2005.

MUTANTES. *Mutantes ao vivo - Barbican Theatre - Londres*. Rio de Janeiro: Sony&BMG, 2006, Fuga nº II, 3:02.

NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder*. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: AIQUE, 1994.

NATORP, PAUL. *Pedagogía Social*. Teoría de la educación. [s.l.]: Druker, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Genealogia da Moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NOHL, Hermann. *Teoria de la Educación*, tradução do alemão, Buenos Aires, Losada.1952.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/prgatv/in_focus/ipec/errad_trabin.php>. Acesso em: 20 ago. 2006.

PETRUS. Antoni.(et all)Concepto de Educación Social. In: _____. (coord.)*Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, 2000.

QUINTANA CABANAS, Jose M. *Educación Social* – Antologia de textos clássicos. Madrid: Narcea, 1994.

RIFKIN, Jeremy. *O fim dos empregos*. O declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron Books, 1995.

SÁ, Jeanete. *Serviço Social e Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 1989.

SHULMAN. Louis. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 1987

SILVA. Rosane Azevedo Neves da. *Cartografias do social: estratégias de produção do conhecimento*. Porto Alegre, 2001.

STEPHANOU, Luis. *Guia para a elaboração de projetos sociais*. Porto Alegre: Sinodal e Fundação Luterana de Diaconia, 2005.

STAKE, Robert E. *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

THOMPSON. Andrés A. "Do compromisso à eficiência? Os caminhos do terceiro setor na América Latina". In: IOSCHPE, E. B. (org.). *3º Setor desenvolvimento social sustentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 41-48.

TEODÓSIO, A.S.S.; RESENDE, G.A. 1999. Estratégias de gestão de recursos humanos no Terceiro Setor In: CARVALHO NETO, A.C. NABUCO, M.R. (orgs.), *Relações de Trabalho Contemporâneas*. Belo Horizonte: IRT, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 1999.

TORRES. Rosa Maria. *Itinerários pela educação latino-americana*. Porto Alegre: ARTMED, 1988.

VIAN, Maurício (coord.) Atendimento de crianças e adolescentes em rede: uma proposta para proteção integral. Porto Alegre. AMENCAR/FMSS, s/d. 2002.

VINCENT, Guy. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p.7-45, jun./2001.

WÜRTH, Tiago . *Pestalozzi e a pedagogia sócia I*. - Canoas (Brasil): Instituto Pestalozzi, 1971.

YIN, Robert K. *Estudo de caso*. São Paulo: Bookman, 2001.