

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é analisar uma proposta de prática sócio-educativa de uma ONG chamada Fundação Esportiva e Educacional Pró Criança e Adolescente (EPROCAD). Trata-se de uma tentativa de verificar as potencialidades e os limites de suas estratégias socializadoras para a constituição das formas de ser, pensar e agir de jovens das camadas populares enquanto cidadãos.

O interesse pelo estudo das Organizações Não-Governamentais (ONGs) que desenvolvem projetos de educação com jovens originou-se de uma trajetória profissional nesse contexto. Apesar do predominante discurso em prol dos direitos da criança e do adolescente, por uma educação que forme cidadãos críticos e participativos e pela transformação da realidade social, foi possível perceber as ambiguidades e as contradições em relação ao que essas instituições propunham. De acordo com breve pesquisa no *site* www.acessolivre.capes, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), percebeu-se que não havia muitos trabalhos científicos sobre organizações não-governamentais e sua função educativa. Levando em consideração a crescente atuação desse tipo de organização em nosso país e a relativa baixa produção acadêmica sobre o tema, acreditou-se ser relevante contribuir para ampliar o olhar sobre este campo de estudos. A perspectiva foi de verificar qual o real papel que as ONGs têm hoje na sociedade, no que se refere à socialização dos nossos jovens e, de maneira mais específica, em relação à sua formação ética e política.

De acordo com a bibliografia especializada a respeito desse assunto e com as preocupações deste trabalho, identificaram-se diferentes abordagens sobre o universo das ONGs de caráter educativo. De um lado, aquelas abordagens que enxergam esse tipo de organizações como agentes de promoção da democracia e dos direitos do cidadão, acreditando no projeto de politização dos indivíduos com os quais trabalham. De outro lado, as que vinculam as ONGs a um projeto de privatização do Estado e da sociedade, como consequência da desestatização dos serviços públicos (como a educação, por exemplo) e a favor das demandas e necessidades mercadológicas. No âmbito educativo, essas diferentes posições expressam a relação das ONGs com os jovens que atendem, ora vendo-os como excluídos e marginalizados em um sistema social perverso - portanto, necessitados de uma política educativa que lhes permita realizar sua cidadania - ora relacionando sua situação de pobreza com “vulnerabilidade e risco social”, onde se busca junto a eles uma formação que os adapte aos pressupostos morais e às demandas econômicas do modelo social vigente. Seja

como for, o discurso da “educação para a cidadania” é o predominante na maioria das ONGs, fazendo-se necessário examinar e questionar os diferentes entendimentos e usos políticos do termo “cidadania”. Além disso, os agentes envolvidos neste universo se renovam a todo o momento, alterando o perfil das instituições em que atuam ao repensar suas propostas e projetos e até seus objetivos. A visão política de homem e sociedade desses agentes tem implicações diretas não só nas concepções de educação, bem como no conteúdo, na forma e na metodologia que será utilizada no trabalho pedagógico dessas organizações.

Assim, apesar de discursos quase idênticos, o universo das ONGs educativas não é homogêneo, é cheio de contradições e posições sócio-políticas ambíguas, encontradas tanto na comparação de uma instituição com a outra, como no interior de uma mesma organização. Nessa circunstância, é importante olhar de perto tais instituições, ao invés de homogeneizá-las sobre um único rótulo; analisar suas relações, objetivos, compromissos e projetos políticos de sociedade, a fim de que a opinião pública sobre as Organizações Não-Governamentais e suas práticas não fique vaga e ambígua.

Diante do exposto, este estudo se insere em um contexto de preocupações tanto daqueles que pesquisam as ONGs educativas, quanto dos que pesquisam novos espaços e agências de socialização não tradicionais na contemporaneidade, ou seja, de todos aqueles que estão atentos ao fenômeno educativo na sociedade brasileira.

Para abordar o tema da educação fiz uso das teorias da socialização contemporânea, buscando identificar e analisar, nesse aspecto, a importância dos projetos socioeducativos das ONGs. Segundo essas teorias, a educação, em qualquer uma de suas modalidades, é entendida pelo seu aspecto socializador, isto é, contribui para estruturar entre os sujeitos certas disposições de *habitus* que, segundo Bourdieu (1982), podem ser entendidas como a cultura de um grupo incorporada inconscientemente pelo sujeito; constitui-se de um sistema de esquemas que permitem engendrar pensamentos, percepções, representações e ações oriundas da estrutura social, a qual se constrói individual e coletivamente¹. Trabalho com a ideia de que o processo biográfico de incorporação das disposições sociais carrega consigo um forte fator diacrônico e está em permanente atualização. Portanto, é possível levar em consideração que o indivíduo seja capaz de ressignificar o seu processo de socialização original; isso permite ao sujeito, segundo Berger e Luckmann (1991), mudar ou rever suas crenças e valores através da reinterpretação de uma realidade interiorizada, acompanhada por um processo de mudança de visão de

¹ Tal como em Setton (2007), as noções de indivíduo, sujeito e agente social são aqui usadas enquanto sinônimas, sabendo das diferentes implicações sociológicas do uso destas noções.

mundo. Entender estes conceitos é fundamental no presente estudo, uma vez que possibilita vislumbrar a ONG como um dos espaços de socialização com o poder de contribuir para mudanças nas disposições de *habitus* dos jovens por ela atendidos.

Esta pré-disposição para agir, interiorizada pelo indivíduo, só se concretiza em determinado espaço social que Bourdieu conceitua como “campo”; um espaço de disputa por posições sociais que confere aos agentes individuais ou coletivos, que o ocupam, papéis e *status* diversos. É a partir das posições ocupadas pelos indivíduos em cada campo que suas ações devem ser entendidas (TRIGO, 1998). Se a constituição do *habitus* remonta à forma de ser, pensar e agir do sujeito na relação com determinado campo, em sua dimensão política são esquemas que o permitem produzir pensamentos e ações em sua relação com a *pólis*; ou seja, com o espaço público em que vive e habita, conferindo-lhe o papel e o *status* de cidadão. É pensando nessa dimensão do *habitus* que pretendo investigar o processo de socialização que ocorre na ONG.

Bourdieu afirma que cada campo reflete as relações hierarquizadas de poder da estrutura social. Assim, os grupos dominantes buscam conservar sua posição, através de uma série de instituições e mecanismos que objetivam imprimir nos sujeitos as disposições de determinado *habitus*; disposições que os fazem aceitar a si e a sua realidade como naturais, inquestionáveis e imutáveis, produzindo entre eles um efeito de submissão em relação às concepções de mundo da classe dominante. Com isso, o indivíduo tende a contribuir para manter a dominação que sofre pelo fato de não poder se propor ou de almejar outras maneiras de ser e agir no mundo em que vive, já que essas maneiras lhes são desconhecidas ou, então, simplesmente não foram legitimadas socialmente. Essa realidade caracteriza o que Bourdieu chama de “violência simbólica” (BOURDIEU, 1990). O processo socializador assim constituído possui um caráter dominador e opressor aproximando-se daquilo que Freire (1975) chama de “educação bancária”. Esta pressupõe a transmissão de valores e conhecimentos destinados ao adestramento e adaptação comportamental, onde o educador “deposita” no educando - daí o termo bancária - conteúdos e comunicados preconcebidos e legitimados como únicos verdadeiros, que, ao serem incorporados, impedem a reflexão crítica sobre a realidade e torna o indivíduo funcional ao modelo de sociedade existente (FREIRE, 1975). Este tipo de educação tende a formar as pessoas enquanto “cidadãos passivos”; sujeitos à intervenção de uma ordem jurídica oriunda dos valores e representações da classe dominante; em tal ordem as leis em vigor são feitas para atender aos interesses dos que estão no poder e, ao não serem questionadas, essas leis servem de base para a sanção opressora dos passivamente subordinados (BENEVIDES, 1991).

Por outro lado, levando em consideração o caráter histórico e permanente do processo de socialização e as possibilidades de reestruturação das disposições de *habitus*, é possível superar seu caráter opressor e dominador através da desmitificação e desnaturalização da realidade imposta. Em síntese, é o que Freire (1975) conceitua como “educação problematizadora/ libertadora”. Esta, segundo esse educador, é caracterizada por debates, diálogos e reflexão crítica em torno de temas oriundos da estrutura cultural e política onde os homens se inserem; nesse clima, educador e educando desvendam o mundo que os cerca, reconhecendo-lhe historicidade e, portanto, possibilidade de transformar as normas, os valores e a visão de mundo da classe dominante (FREIRE, 1975). Essa forma de educar pode contribuir com a formação de “cidadãos ativos”, isto é, daqueles que assumem responsabilidades no que diz respeito à participação nas esferas de poder da sociedade em que vivem, seja questionando a ordem político-jurídica existente, seja reivindicando e usufruindo direitos sociais, econômicos e políticos, constituindo-se, assim, como sujeitos históricos; transformadores das relações sociais onde estão inseridos (BENEVIDES, 1991).

Para saber com qual dos dois tipos de cidadão (passivo e ativo) a ONG estudada vem contribuindo para formar, foi preciso investigar as características “bancárias” e/ou “problematizadoras” da prática educativa que ocorre em seus espaços.

Entendido as diferentes possibilidades e direções do processo de socialização em sua dimensão política, é importante salientar ainda que, segundo Setton (2002), na sociedade contemporânea há uma nova configuração cultural em que esse processo passa a ser mediado por uma multiplicidade maior de instituições educativas não homogêneas e até contraditórias em suas propostas. Dessa forma, os sujeitos podem constituir um sistema mais flexível de disposições, estruturado a partir de diversas experiências formadoras, e incorporar referências éticas menos coerentes entre si (SETTON, 2007). Isso significa que um indivíduo contemporâneo pode, ao longo de sua trajetória formativa, mesclar em suas disposições de *habitus* influências políticas distintas, constituindo-se como um cidadão que manifesta características passivas e/ou ativas, dependendo do campo onde estiver inserido.

Entre as diversas instâncias de socialização, tradicionais e modernas, que atuam hoje no Brasil (como a família, a religião, a escola, a mídia, etc.), vou dedicar-me a estudar as ONGs porque estas vêm ganhando relevância ao ampliar sua atuação junto a jovens pobres das periferias do país.

O termo ONG surge pela primeira vez na Organização das Nações Unidas (ONU), após a Segunda Guerra Mundial. Com o passar dos anos se popularizou, especialmente no Brasil, e ganhou diferentes usos e conotações com implicações políticas variadas. O fato é

que, juridicamente, em nosso país, o termo ONG não se aplica; ou seja, nossa legislação prevê apenas três formatos institucionais para a constituição de uma organização sem fins lucrativos: associação, fundação e entidade beneficente. Portanto, excluindo as entidades beneficentes, que tem uma legislação própria; “toda ONG é uma associação civil ou uma fundação privada” (ABONG, 2007e). Apesar da polissemia quanto à utilização do termo, neste trabalho estas organizações serão caracterizadas por serem de direito privado - opondo-se aqui às organizações estatais -, sem fins lucrativos - opondo-se aqui às organizações da iniciativa privada -, constituídas pela vontade autônoma de mulheres e homens que se reúnem com a finalidade de promover objetivos comuns (ABONG, 2007 b; LANDIM, 2007).

A partir do exposto acima, o problema colocado é: com quais disposições de *habitus* político a organização socioeducativa EPROCAD contribui para estruturar entre os jovens com os quais trabalha?

A indagação partiu da seguinte hipótese: a organização estudada pode contribuir em parte para o processo de socialização dos jovens que atende, de modo a possibilitar a incorporação de certas disposições para pensar e agir que os constitui subjetivamente enquanto cidadãos que mesclam características passivas e ativas.

Para responder a estas inquietações de ordem teórica e empírica, procedeu-se a uma pesquisa de campo na Fundação EPROCAD onde: 1º) buscou-se constatar que tipo de disposições políticas de *habitus* os jovens pesquisados possuíam, classificando-os a partir das categorias “cidadão passivo” e/ou “cidadão ativo”; 2º) analisou-se a referida ONG procurando desvendar qual sua proposta em termos de socialização política dos jovens; 3º) procurou-se examinar a prática educativa dessa instituição, comparando-a com seu discurso/ proposta; e, por fim, 4º) analisou-se o tipo de disposições de *habitus* políticos dos jovens pesquisados com o tipo de cidadão que a instituição se propõe a formar, buscando compreender: a) as potencialidades e os limites do poder de socialização política da ONG sobre os jovens e, finalmente, b) que tipo de cidadão ela contribui para formar efetivamente. Para tanto, utilizaram-se principalmente quatro instrumentos de análise: documentos institucionais da Fundação EPROCAD, observação de campo, entrevistas semiestruturadas com os responsáveis institucionais, os educadores e os jovens atendidos e, por último, o desenvolvimento de uma atividade de dramatização com alguns alunos.

Em síntese, o interesse central desta discussão deriva de duas preocupações. A primeira é de caráter socioantropológico, isto é, compreender como o ser humano se torna o que ele é; como ele se “humaniza”; como é constituída sua forma de ser e de relacionar-se com as pessoas e com o mundo em que habita. Isso significa entender que existem infinitas

maneiras de ser e de estar no mundo, que existem incontestáveis formas de ser humano e que elas variam de acordo com o período histórico e a cultura onde este viveu e formou-se. Partindo do entendimento de que as identidades humanas são socialmente construídas e que, portanto, podem ser alteradas historicamente por processos socializadores diferentes, a segunda preocupação é de caráter político; quer dizer, saber como educar o ser humano, constituindo nele certas disposições para pensar e agir de modo a dar-lhe condições de participar ativamente do processo de construção material e simbólico da sociedade em que vive; ou seja, sua participação na governança, na elaboração das leis, regras, princípios morais e na organização econômica de sua “*pólis*”. Enfim, a ideia é compreender o processo de socialização dialogado com as estratégias de formação política do indivíduo, objetivando constituí-lo efetivamente como sujeito histórico; alguém que se constitui enquanto agente e produtor consciente do meio social em que está inserido.

2. AS TEORIAS DA SOCIALIZAÇÃO

Nesta parte do trabalho apresentar-se-á o quadro geral teórico no qual está incluída a pesquisa, a saber, o das teorias da socialização. No primeiro momento, será feita uma breve abordagem do conceito de socialização nas ciências sociais associando-o a um entendimento mais amplo do que se entende por educação. Na sequência, o tema será tratado analisando-o em diferentes perspectivas, opostas, mas complementares, na tentativa de demonstrar suas possibilidades divergentes. Por fim, apresentar-se-á brevemente a maneira como esse processo se dá na contemporaneidade, a partir da discussão sobre as novas configurações culturais na atualidade, e, nessas circunstâncias, apresentar as ONGs educativas como uma nova instância de socialização no Brasil contemporâneo.

2.1. Socialização: apresentação do tema

Ao longo deste trabalho entenderemos a educação em um sentido mais amplo, quer dizer, para além do ensino formal escolar. Enfocaremos seu aspecto socializador, sua relação com a cultura da sociedade na qual está inserida. Segundo Setton (2008), o conceito de socialização possui força heurística mais ampla que a noção de educação, já que, de um modo geral, esta última está associada a processos intencionais, conscientes e sistemáticos de ensino e aprendizagem; a noção de socialização, todavia, inclui, além destes aspectos, “ações difusas, assistemáticas, não-intencionais e inconscientes adquiridas de maneira homeopática na família, na escola, na religião, nas mídias, em grupos de amigos etc.” (SETTON, 2008). Em outros termos, através das teorias da socialização, exploram-se as relações entre indivíduo e sociedade na sua dimensão produtora, difusora e reprodutora de matrizes de cultura e busca-se entender as estratégias de transmissão e apropriação de idéias, valores, significados e representações de mundo (SETTON, 2008).

A socialização está associada a um processo contínuo e permanente de constituição das formas de estar e de ser no mundo entre os indivíduos, e que leva em consideração o momento histórico em que estão inseridos. Explicita a ideia de continuidade; de processo e, portanto, está relacionada com um campo de investigação que procura compreender estruturas sociais e indivíduos em suas relações (SETTON, 2008).

Contudo, o termo socialização é controverso. Ao longo da história das ciências sociais foi utilizado em diversos sentidos, muitas vezes entendido como doutrinação dos

indivíduos ou imposição de normas sociais, ou ainda, como conformidade a regras morais de determinada sociedade².

Originalmente, na perspectiva durkheimiana, socialização é o processo de inculcação de valores, comportamentos e habilidades consideradas como indispensáveis à vida em sociedade. Neste sentido, cabe à geração adulta a responsabilidade pela dinâmica desse fenômeno, através do qual a estrutura social se impõe aos jovens e onde a infância é concebida como uma fase marcada pela absorção de princípios, normas, regulamentos, padrões de comportamento, etc. (DURKHEIM, 1978). Durkheim (1858 – 1917), teórico social francês, é o primeiro a vincular diretamente socialização e educação e a compreendê-la para além dos idealismos, situando-a no tempo e no espaço. Para ele, a educação deve ser solidária com o conjunto de atividades e com as instituições organizadas no tempo por uma sociedade; reflete a sua estrutura e, por isso, foca a adaptação do indivíduo à função social que ele há de preencher, de forma a garantir a harmonia e a coesão social. Assim, segundo ele, cada sociedade possui a educação que lhe convém para assegurar o que foi por ela, histórica e culturalmente, construído, como produto da vida em comum (DURKHEIM, 1978). Tal como os etnólogos e antropólogos culturalistas, que mostraram a diversidade das formas de socialização de acordo com a cultura de uma sociedade³, esta é entendida como o processo de incorporação progressiva de tratados gerais característicos do grupo de origem. Estas abordagens conferem à cultura uma eficácia *sui generis* sobre os indivíduos que ela modela (DUBAR, 2005).

Nesta perspectiva, o processo de socialização pode ser visto como uma forma de exercício de poder, de governo da sociedade sobre os indivíduos ou, ainda, como uma “disciplinarização” dos “corpos” individuais, ajustando-os às demandas sociais⁴ (FOUCAULT, 1995). Isso caracterizaria uma administração sobre o modo de vida das pessoas, na perspectiva de submissão de sua subjetividade aos determinismos da sociedade. É

² Aqui é importante destacar que alguns teóricos que se dedicam ao estudo da socialização, discordam da apreensão tradicional do termo, propondo outro entendimento do mesmo. Segundo Lahire (1988) e Vincent (1988), socialização não pode mais ser compreendida apenas como um processo de integração de um indivíduo a um grupo ou como interiorização de normas e sim um processo ininterrupto de realizações sucessivas e coexistentes da maneira do indivíduo ser e estar no mundo, entendida a partir das relações sociais que este estabelece e suas transformações históricas.

³ Segundo Eunice Durham (2004), podemos entender “cultura” enquanto sistemas simbólicos de dada sociedade que, de um lado, servem como representações ou modelos da realidade social, do outro, são orientações para a ação; modelos para o comportamento social, que são continuamente produzidos, utilizados e transformados na prática coletiva.

⁴ Os corpos (indivíduos) e sua constituição, na perspectiva foucaultiana, podem ser entendidos como algo que se fabrica; isto é, “faz-se a máquina de que se precisa”. É o que caracteriza o conceito de “corpo dócil”; algo que pode ser submetido, utilizado e aperfeiçoado, através de uma imposição de limitações, proibições ou obrigações. (FOUCAULT, 1983).

um tipo de poder que ignora o interesse dos indivíduos em prol dos interesses da totalidade, caracterizando o que Foucault (1995) denomina como um “poder pastoral”; poder que implica um saber da consciência das pessoas e a capacidade de dirigi-las para manter a lei e a ordem. A sustentação desse poder se dá através de técnicas de adestramento e dominação dos corpos, que assegura, pelo aprendizado, a aquisição de aptidões e tipos de comportamentos que permitem ao sujeito ter suas condutas governadas (FOUCAULT, 1995). O controle sobre o indivíduo, caracterizado pela coerção sem folga sobre sua organização interna, culmina na relação de docilidade-utilidade dos corpos individuais; isto é, torna-os mais obedientes e úteis aos interesses da sociedade; forma um indivíduo submisso, revertendo suas forças e sua energia para produzir e responder às exigências da conjuntura (FOUCAULT, 1983). Tal realidade se constitui numa relação tensa de controle e poder entre indivíduo e sociedade.

Seja numa perspectiva positiva, tal qual em Durkheim, seja numa negativa, com em Foucault, a educação/ socialização pode ser entendida como reprodutora da ordem social, que contribui para manter a sua coesão, incutindo nos indivíduos normas e formas de conduta, o que culmina em uma espécie de domínio sobre eles. Esta concepção impregna o discurso de “civilização” dos sujeitos, discurso que traz consigo estereótipos, costumes, sentimentos e comportamentos, que foram constituídos ao longo do desenvolvimento histórico das sociedades, considerados como típicos do homem civilizado (ELIAS, 1994). Neste sentido, a socialização pode ser compreendida como um processo que busca a construção do ser social. Como diz Setton (2007),

Seu caráter é contratual revestido de forte conteúdo moral e ético, implica a orientação segundo padrões de comportamento definidos e legitimados *à priori*. Pode ser pensada sob dois pontos de vista: ora como imposição de padrões à conduta individual, sendo definido como processo de condicionamento e controle da sociedade sobre os indivíduos, ora como um processo de aquisição de conhecimento e aprendizado que nos tornam mais humanos e civilizados. Daqui apreende-se a ambigüidade do processo e o caráter ideológico da formação das identidades sociais.

Há ainda os que - opostamente a esta visão, como na fenomenologia - consideram que o mundo social não é imposto à geração mais nova e que os atores sociais, em geral, participam cotidianamente da construção do social. O subjetivismo das teorias fenomenológicas define os fenômenos sociais com base nas condutas individuais; parte-se da experiência do indivíduo, ou seja, o sentido da ação é comunicado subjetivamente pelo ator. Nesta visão, a verdade da experiência primeira no mundo social exclui a questão das condições estruturais que geraram a ação do indivíduo (ORTIZ, 1998). Neste sentido, ou não existe socialização, ou ela só pode ser compreendida a partir das interações entre os sujeitos,

ignorando-se qualquer determinismo social na constituição de sua conduta e de seu pensamento.

Entre estas posições contrastantes sobre socialização - onde estão subentendidas diferentes relações entre indivíduo e sociedade - encontramos posições intermediárias; através delas, podemos pensar esta noção a partir da articulação entre as estruturas sociais e estruturas subjetivas e, então, compreender esse processo em uma dimensão dialética. Este é o caso de teóricos como Peter Berger, Thomas Luckmann e Pierre Bourdieu.

2.2. Socialização como relação dialética entre indivíduo e sociedade

A socialização pode ser pensada a partir da compreensão do homem como um produto da sociedade que o precede, mas que por ele é constituída e modificada. Esse conceito nos permite entender a sociedade enquanto um fenômeno dialético; ou seja, como um produto humano que retroage continuamente sobre seu produtor (BERGER, 1985).

Este processo dialético pode ser compreendido a começar por três momentos que ocorrem simultaneamente. Um deles é a contínua ação e manifestação física e mental (material e simbólica) do homem sobre o mundo (exteriorização); o outro é a transformação dos produtos humanos (materiais e simbólicos) em uma realidade concreta e objetiva que acaba por se tornar exterior ao homem e independente dele (objetivação); e, por fim, há o momento de reapropriação dessa mesma realidade pelos indivíduos, transformando-a novamente de estruturas do mundo objetivo em estruturas da consciência subjetiva (interiorização) (BERGER, 1985). Esse fenômeno permite entender a socialização como um diálogo interno do homem com suas objetivações, produzidas pela exteriorização da sua consciência e enfrentadas como um fato externo a ela, que são interiorizadas e, de tal maneira, reabsorvidas, que as estruturas deste mundo objetivo produzido pelo homem acabam por determinar as estruturas subjetivas de sua própria consciência individual (BERGER, 1985).

Assim, o homem não só produz um mundo, como também produz a si mesmo; ele produz a si mesmo num mundo. Esse mundo é a cultura, que consiste na totalidade dos produtos materiais e simbólicos (subjetivos; não-materiais) do homem, tornando-se para ele uma “segunda natureza”, mas que, diferente da natureza, é produto da própria atividade humana e, portanto, passíveis de mudança⁵ (BERGER, 1985). Aqui a socialização é

⁵ Segundo Berger, o homem produz uma série de instrumentos por meio dos quais modifica seu ambiente físico, transformando a natureza de acordo com suas vontades. Nesse processo, produz a linguagem e, por meio dela, símbolos que lhe permitem significar o mundo material e não-material que ele produz. Assim, a produção de

compreendida a partir desta dialética da interiorização e da exteriorização mediada pela objetivação das criações humanas. Caracteriza-se pela interiorização da cultura pelo homem, com base na apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido. O indivíduo assume o mundo no qual outros já vivem, mas de forma original, isto é, uma vez assumido, esse mundo pode ser modificado de forma criativa (BERGER; LUCKMANN, 1991).

Isso significa que o processo de socialização não é unilateral, não é uma imposição da sociedade para um indivíduo passivo; “implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada” (BERGER; LUCKMANN, 1991). Nessa conjuntura, o indivíduo reage ativamente ao processo de socialização.

O conceito de *habitus*, desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, nos permite compreender de forma mais sistemática a dinâmica da socialização tal como explicitado acima. Segundo esse autor, podemos entender tal processo como a incorporação progressiva das disposições de *habitus*, definido por Bourdieu (1980) como

Sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e representações.

As disposições de *habitus* do indivíduo são incorporadas inconscientemente por este; constitui-se em um sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e ações características de uma cultura; caracteriza-se por ser uma versão da estrutura social, por sua vez construída histórica e coletivamente (BOURDIEU, 1982). Por isso, para Renato Ortiz (1998), Bourdieu aceita a consideração de Marx segundo a qual os homens fazem sua própria história, mas não sabem que a realizam. Não obstante, é preciso salientar a importância do tempo na constituição destas disposições de *habitus*, ou seja, é necessário um contato longo e permanente entre os indivíduos e os agentes que o socializam para que elas sejam efetivamente incorporadas.

Segundo Trigo (1998), a noção de *habitus* engloba a de *ethos*, princípio que elege as condutas ou a ética perceptível como disposição geral de um grupo social; perceptível como uma moral que se instala no corpo, transformando-se em uma *hexis*⁶. A noção de *habitus* como capaz de engendrar um “sentido do jogo” ou como um senso prático, também parece ser

uma cultura não material foi sempre concomitante com a ação humana de modificação física de seu ambiente. Esse vínculo entre a produção material e não-material Berger extraiu do conceito de “trabalho” desenvolvido por Marx (BERGER, 1985).

⁶ Trigo afirma que, para Bourdieu, *hexis* é a mitologia política realizada e incorporada, que se transforma em disposição permanente, em uma maneira durável de se comportar, de falar, de andar e de sentir e pensar (TRIGO, 1998).

ilustrativa. São disposições para jogar relacionadas com as regras do jogo social legitimadas; ou seja, é a interação entre as disposições para agir [sentido prático do jogo] e as regras, as normas sociais estabelecidas. Assim, o conceito de *habitus* admite um princípio de invenção e criação individual, mas dentro de certos limites (BOURDIEU, 1990).

Portanto, essa pré-disposição para agir do indivíduo só se materializa em determinado espaço social, que Bourdieu conceitua como “campo”. Esse espaço é marcado pela disputa por posições sociais que conferem papéis e *status* diversos aos agentes individuais ou coletivos que o ocupam. É a partir das posições ocupadas pelos indivíduos em cada campo que suas ações devem ser entendidas e aceitas como relações de força constituídas entre eles na luta pela apropriação de um determinado capital legitimado⁷ (TRIGO, 1998). Dessa forma, o *habitus* deve ser visto, segundo Setton (2008a), como “um conjunto de esquemas de percepção e apropriação [da realidade] e ação [sobre a realidade] que é experimentado e posto em prática na medida em que a conjuntura de um campo o estimula”. Isso significa que há uma relação de interdependência entre o conceito de *habitus* e de campo.

Com isto Bourdieu também pressupõe uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo socialmente determinado (SETTON, 2008a). Essa dialética do ajustamento entre interior e exterior, subjetivo e objetivo, seria a primeira dimensão do *habitus*, aqui compreendido como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais; seria uma noção capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo (SETTON, 2008a). Por isso, diz Bourdieu (1982) que:

[...] opor a individualidade à coletividade para resguardar os direitos da individualidade criadora e os mistérios da criação singular, é privar-se de descobrir a coletividade no âmago da individualidade sob a forma da cultura [...] do *habitus* que faz o criador participar de sua coletividade, de sua época e, sem que este tenha consciência, orienta e dirige seus atos de criação aparentemente mais singulares.

Esse autor é capaz de relacionar o domínio das estruturas (sociais) com o domínio das práticas (individuais) através do *habitus*; esse relacionamento, então, acaba por conferir à

⁷ Para Bourdieu, os capitais são os recursos que estão na base da estrutura dos campos e são de três ordens: econômico, cultural e social. A posse desses capitais não só é objeto de luta interior nos campos, como condição para a entrada neles. A preocupação de Bourdieu é com o capital simbólico que pode englobar todos os outros tipos de capital, entre eles o cultural e o social. Capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento. O capital cultural pode existir sob três formas: estado incorporado, objetivado ou institucionalizado. O primeiro dá-se sob a forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos e o domínio maior ou menor dos conhecimentos e da cultura legitimada socialmente. O segundo existe sob a forma de bens culturais, tais como obras de arte, livros, etc., e dos códigos necessários para decifrá-los. O terceiro materializa-se por meio dos diplomas e certificados que conferem a seu possuidor o *status* de alguém que possui determinado conhecimento legitimado.

práxis social um espaço de liberdade que, embora obedeça aos limites impostos pelas condições objetivas onde se constitui e se expressa, admite as potencialidades objetivas de inovação e transformação sociais (MORAES, 1978).

Se o *habitus* é constituído progressivamente na interação com as condições conjunturais - com as estruturas objetivas de cada campo -, necessita de adaptações e ajustamentos constantes (TRIGO, 1998.). Ou seja, o processo biográfico de incorporação das disposições sociais - o processo de socialização - carrega consigo um forte fator histórico, isto é, não é imutável e está em permanente atualização. Partindo desta premissa, é possível levar em consideração que o indivíduo seja capaz de re-significar o seu processo de socialização original.

De acordo com Berger e Luckmann (1991), podemos entender o processo de socialização dos indivíduos dividido em momentos diferentes ao longo da construção histórica de sua biografia. Haveria, segundo esses autores, uma primeira socialização na infância; a partir dela o homem entende o mundo à sua volta e se torna membro de uma sociedade; é chamada de *socialização primária*; e um segundo momento, caracterizado por todo e qualquer “processo subsequente à socialização primária que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade”; é descrita como *socialização secundária* (BERGER; LUCKMANN, 1991). Aquele primeiro momento de constituição das disposições de *habitus* - para usar a linguagem de Bourdieu - é carregado de alto grau emotivo, de forte ligação emocional com os agentes socializadores - que Berger e Luckmann chamam de *outros significativos* - e só se realiza quando há identificação: nesse estágio “a criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos; interioriza-os, tornando-os seus”. É a primeira introdução plena de um indivíduo no mundo social, assimilando os seus conteúdos, tanto do meio físico como do social. Mas, essa primeira interiorização não se faz de uma vez e não é para sempre, “nunca é total nem jamais acabada”, dizem os autores. A socialização secundária constitui-se mediante as experiências vividas e apreendidas posteriormente à socialização primária; tem esta como referência, e também contribui para estruturar as maneiras de pensar e agir do indivíduo. É a interiorização de realidades que também se apresentam como coerentes. É caracterizada por componentes normativos que exigem um aparelho legitimador, estabelecendo uma relação com um mundo já interiorizado pelo indivíduo e lhe sobrepondo (BERGER; LUCKMANN, 1991).

Continuando a interiorização da realidade, a socialização secundária introduz o indivíduo já socializado em processos subsequentes do mundo objetivo de sua sociedade. Esse fato pode gerar no sujeito certas crises, causadas pelo reconhecimento de que o mundo

interiorizado originalmente - geralmente na família - não é o único mundo existente, nem o mais “verdadeiro”. Para isso, são necessários vários choques carregados de intenso valor significativo para reformular, destruir e reconstruir a realidade que se impõe como única e natural cristalizada originalmente no interior do sujeito (BERGER; LUCKMANN, 1991). Nesse sentido, estes autores apontam alguns exemplos, entre outros possíveis, como: a conversão religiosa, a terapia psicanalítica e a doutrinação política. Todos estes processos têm em comum o fato de proporcionarem às pessoas mudanças ou revisões em suas crenças e valores. Contudo, dizem os autores, se a nova realidade for apresentada a partir de um “*link*” com a original, tem mais chance de ser absorvida e aceita pelo indivíduo como tal (BERGER; LUCKMANN, 1991). Como diz Ortiz (1998), não podemos perder de vista que as estruturas de um *habitus* logicamente anterior comandam o processo de estruturação de novas disposições de *habitus* a serem produzidos por novas agências de educação/ socialização.

2.3. Socialização como imposição eticoideológica e como dominação simbólica

Mesmo admitindo o processo de socialização de forma dialética, Berger (1985) lembra que toda a sociedade procura transmitir os sentidos, os valores e as crenças que a sustentam de uma geração para a outra; trata-se de um processo em que se busca uma simetria entre o mundo objetivo da sociedade e o mundo subjetivo do indivíduo (BERGER, 1985).

Ao receber uma identidade, o indivíduo se atribui um lugar específico no mundo. Quando a relação de identidade com a sociedade se cristaliza na consciência, estabelece-se “uma relação simétrica entre a realidade objetiva e a subjetiva” [...] “Aquilo que é real ‘fora’ corresponde ao que é real ‘dentro’” (BERGER; LUCKMANN, 1991, grifo do autor). Nesse caso, o indivíduo não interioriza o mundo que lhe é apresentado como sendo um dos possíveis, e, sim, como único existente e concebível. Enfim, o mundo socialmente construído torna-se um *nomos*; uma ordenação classificadora da experiência humana que se impõe sobre essa experiência; é interiorizado no processo de socialização; torna-se a forma de o indivíduo ordenar subjetivamente suas experiências, dando sentido e significado à sua existência (BERGER; LUCKMANN, 1991). Aqui, a sociedade se apresenta ao homem como fato externo a ele que o coage; isto é, suas operações permanecem opacas ao seu entendimento e se impõe a ele de maneira coercitiva, contribuindo para controlar seu pensamento e seu comportamento através deste processo de formação identitária (BERGER, 1985).

Com isso, o ser humano não reconhece a sociedade e suas coisas como produto humano, construído historicamente e podendo ser historicamente modificado. Ao invés disso,

o homem se submete cegamente à sua “criatura” (a sociedade), como se ela fosse sempre dada, natural e exterior a ele e, portanto, imutável. Essa falta de sentido histórico configura a alienação humana e permite o ajustamento aos ditames de sua cultura e civilização; permite, enfim - para usar a terminologia de Bourdieu - a sua dominação, sua conformação aos interesses daqueles que estão no poder em determinado período e em determinada sociedade.

Bourdieu diz que as sociedades são caracterizadas pelas lutas de poder que ocorrem em seu interior e pelas hierarquizações que delas decorrem, configurando, assim, uma divisão em classes; nelas, as dominantes procuram manter sua posição no espaço social através da direção cultural e ideológica (que exercem) sobre os demais conjuntos da sociedade. O objetivo é o controle ético-político dos sujeitos e seu consentimento sobre determinado modo de produção e consumo, tanto cultural, quanto econômico. Ou seja, a classe dominante procura impor sua visão de mundo, de forma que se constitua como hegemônica sobre o conjunto da sociedade⁸ (BOURDIEU, 1990). Nesse contexto de dominação cultural, busca-se o consenso de todas as classes sociais em relação às representações simbólicas de uma classe dominante; essa contingência contribui para “naturalizar” um modo de existir, de pensar e de agir entre os sujeitos, ajustando-os às demandas produtivas e às orientações morais oriundas da ideologia dos grupos que estão no poder⁹. Os dominantes, para conservar sua posição, criam e manipulam uma série de instituições e de mecanismos que assegurem seu estatuto de dominação. Segundo Ortiz (1998),

A inculcação das categorias que presidem nossa interpretação do real reproduzem o arbitrário social e as relações hierarquizadas que estruturam a sociedade. Assim, a dominação se manifesta enquanto discurso ideológico e enquanto lógica que ordena a própria representação social.

Assim sendo, as disposições de *habitus* são incorporadas pelos indivíduos através destas variadas instâncias de socialização existentes e produzidas dentro do atual modelo de sociedade; na medida em que isso acontece, elas tendem a contribuir para que eles ajam de

⁸ Hegemonia, na teoria gramsciana, pode ser entendida como o controle e a direção político-ideológica de uma classe/ grupo dirigente sobre o resto da população, colocando esta última a serviço dos interesses socioeconômicos da primeira, buscando um consenso, em toda a sociedade, sobre sua concepção de mundo até esta se tornar senso comum. Assim, possui um claro aspecto educativo, de formação de valores e crenças; apesar de sua dimensão político-ideológica, também possui uma que é econômica, pois tem seu fundamento na função que o grupo dirigente exerce no núcleo da atividade econômica (na estrutura). É importante frisar que, no processo de construção da hegemonia, há uma constante acomodação das concepções de mundo acumuladas historicamente (GRAMSCI, 1966; PORTELLI, 1977).

⁹ Ideologia no sentido gramsciano pode ser entendida como “*toda a filosofia que se transformou em movimento cultural, que produziu uma atividade prática e uma vontade*” (Gramsci, 1966, grifo nosso); ou seja, um sistema de valores culturais que impregna, penetra, socializa e integra um sistema social; uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, nas ciências, em todas as manifestações da vida individual e coletiva, transformando-se em práticas e em normas de ação coletiva (GRAMSCI, 1966; PORTELLI, 1977).

acordo com as demandas criadas por esse modelo. Isto significa que os sujeitos, apesar de serem influenciados por uma heterogeneidade de valores e referências diferentes entre si, tendem a ter entre suas disposições para pensar e agir a predominância daqueles valores oriundos do nosso tempo histórico atual, mais hegemônicos em nossa sociedade, e que permeiam, em maior ou menor grau, todos os atuais espaços de socialização.

Dessa forma, é possível estabelecer uma aproximação entre educação - em sua dimensão socializadora - e dominação cultural sobre o indivíduo; tendo estruturado suas disposições de *habitus* a partir da ideologia hegemônica que sustenta determinado modelo social, esse indivíduo é inclinado a contribuir para manter a dominação que sofre e, conseqüentemente, para a condição de pobreza, de controle e de exploração a que é submetido. Isto decorre do fato do sujeito não poder propor-se ou almejar outras formas de ser e agir no mundo em que vive, pois as desconhece ou, simplesmente, porque não foram legitimadas socialmente. Ou seja, ou ele não teve contato com outras referências ideológicas que lhe permitissem entender e atuar no mundo de maneira diferente da predominante ou, se teve, elas são desconsideradas como válidas para “jogar o jogo social”; são desconsideradas pelo grupo que controla e faz as regras “do jogo”.

As classes subalternas na estrutura social, na medida em que incorporam as representações éticas e a visão de mundo da classe dominante, acabam por sustentá-la no poder, caracterizando o que Bourdieu chama de “violência simbólica”. Bourdieu (1998) define violência simbólica como

[...] essa coerção que só se institui através da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante quando não dispõe, para o pensar e o pensar-se, ou para pensar a sua relação com ele, senão de instrumentos de conhecimento que tem em comum com ele e que, não sendo mais que a forma incorporada da estrutura da relação de dominação, fazem aparecer essa relação como natural [...] os esquemas que aplica para se perceber ou para perceber os dominantes são produto da incorporação das classificações, assim naturalizadas, das quais o seu ser social é o produto.

A violência simbólica pode ser entendida, assim, como uma forma invisível de coação que se funda na fabricação contínua de crenças adquiridas no processo de socialização e que induz o indivíduo a se enxergar e a avaliar o mundo seguindo critérios e padrões do discurso dominante. Com esta noção, Bourdieu tenta desvendar aquele mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como "natural" as representações ou as idéias sociais hegemônicas, aceitando-as como suas. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo; ao contrário, o oprimido considera natural e inevitável tal

situação (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Trata-se de um tipo de violência que é exercida em parte com o consentimento de quem a sofre; ela ocorre pela ação das forças sociais e pela estrutura das normas internas do campo do mundo social em que os indivíduos se inserem, e que, de certa maneira, incorporam em seus *habitus*. Para que essas disposições sejam produzidas, é necessário um imenso trabalho de transformação duradoura dos corpos, sendo uma ação muito poderosa pelo fato de se exercer de maneira invisível, através da familiarização com o mundo simbolicamente estruturado (BOURDIEU, 1998).

Podemos refletir que todas aquelas instâncias que imprimem nos indivíduos as disposições de determinado *habitus*, estando de acordo com a ideologia dominante, operam como um “normal”; isto é, faz um indivíduo aceitar a si e a sua realidade como dados e naturais, produzindo um efeito de submissão (concordância) (BOURDIEU, 1990). Assim, o *habitus*, compreendido enquanto produto da incorporação de uma estrutura social sob a forma de disposições quase “naturais”, dotadas da aparência do “inato”, é a força adormecida de onde a violência simbólica extrai sua misteriosa eficácia. O efeito da dominação simbólica é exercido na obscuridade dessas disposições, onde estão inscritos os esquemas de percepção e de ação que fundam decisões da consciência e o controle da vontade, inexplicáveis para o agente. Com isso, os dominados contribuem, sem o saberem, com sua própria dominação, aceitando tacitamente os limites impostos (BOURDIEU, 1998).

Segundo esse raciocínio, a violência simbólica pode ser exercida por diferentes instituições da sociedade: o Estado, a mídia, a escola, a religião, etc. Bourdieu e Passeron (1970) explicam tal processo pela ação pedagógica, que perpetua a violência simbólica através de duas dimensões arbitrárias: o conteúdo da mensagem transmitida e o poder que instaura a relação pedagógica exercida pelo autoritarismo. Os alunos não só reconhecem seus professores como autoridades, como também legitimam a mensagem que por eles são transmitidas, recebendo e interiorizando as informações. Esse modo de agir contribui para uma reprodução cultural e social da classe dominante, uma vez que os conteúdos transmitidos são oriundos do universo simbólico desta classe e a legitimam no poder (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

Os objetivos deste processo de socialização são, implícita ou explicitamente, transmitir valores e conhecimentos preconcebidos como os únicos verdadeiros, destinados ao adestramento comportamental e à formação da consciência passiva e conformada. Sua intenção é tornar o ser humano, assim educado, funcional ao modelo de sociedade existente, induzir os homens à adaptação e ao ajustamento e impedir, dessa maneira, a transformação das consciências, da reflexão crítica e, por decorrência, das transformações sociais, culturais e

políticas. A prática pedagógica realizada desse modo possui todas as características do que Paulo Freire (1975) denomina como “educação bancária”, assim chamada, porque, como referido em páginas anteriores, suas estratégias educativas, caracterizam-se pelo depósito, transferência e transmissão de conteúdos e comunicados aos educandos (os socializados) que, vistos como objetos da aprendizagem, são depositários seus, acríticos e passivos, e o educador (agente socializador), o único sujeito do processo, seu depositante (FREIRE, 1975).

Essa forma opressora de educar, segundo Freire, é marcada por conteúdos e métodos didáticos específicos. O conteúdo é predeterminado pelo educador, que transmite uma série de informações - conteúdos curriculares - sobre as quais o educando não emite opinião, não exerce o poder de escolha e que, em geral, não tem relação com a realidade cultural de seu grupo social de origem. Ou seja, o “saber” é visto como uma doação dos que se julgam sábios àqueles que julgam nada saber, dos que possuem o conhecimento “legítimo” aos que não possuem conhecimento ou possuem um conhecimento desconsiderado; o que importa é tão somente a “realidade” que o educador quer transmitir, fundando uma das manifestações instrumentais da ideologia da opressão. Quanto ao método de ensino, o educador conduz o aluno à memorização mecânica do conteúdo narrado; o aluno, por sua vez, é adestrado para recebê-lo acriticamente, sem reflexão e sem análise. O conhecimento é imposto e passa a ser absorvido passivamente, de forma que não exige a consciência crítica de quem ensina e de quem é ensinado; não se desvelam os “porquês” do que se pretende saber. O monólogo do educador é o que prevalece; nega-se o diálogo e o saber do educando; nega-se o ser humano como ser criativo e pensante, que reflete e transforma a sua própria realidade, para concebê-lo como recipiente a ser “enchido” pelo conteúdo “verdadeiro” e “correto” do educador. Nessa concepção de educação, a relação entre educador e educando alicerça-se em relações autoritárias, hierarquizadas, verticalizadas, elitistas, aparentemente neutras e objetivas; é uma concepção em que o educador é “aquele que sabe tudo” (detentor de um discurso competente; detentor de um saber hermético e legitimado) e o educando é o “eterno ignorante”, que deve submeter-se ao saber alheio, que deve adaptar-se a uma realidade que, em geral, lhe é adversa. (FREIRE, 1975).

A educação de tipo “bancária” - aliás, a mais comum entre os diversos espaços de socialização e que expressa a violência simbólica ou contribui explicitamente com ela - procura exercitar cada vez mais os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, para que cada vez menos desenvolvam em si a consciência crítica da qual resultaria a sua inserção no mundo como transformadores da sociedade (FREIRE, 1975).

2.4. Transformação da realidade subjetiva e rompimento com a violência simbólica

Peter Berger (1985), já citado antes, coloca que, apesar dos esforços da sociedade em socializar o indivíduo segundo seus interesses estruturais, este processo é dialético, no qual, como ele admite, o sujeito se comporta como ser ativo. Ou seja, “o indivíduo não é modelado como uma coisa passiva, inerte” (BERGER, 1985) e, sim, formado num longo e contínuo processo de conversação com o mundo social, que é ativamente apropriado por ele ao longo da construção de sua biografia, constituindo-se como coprodutor deste mundo e, assim, coprodutor de si mesmo.

Com já foi dito, a socialização jamais é completa; os conteúdos interiorizados são continuamente ameaçados. Como dizem Berger e Luckmann (1991), “existe sempre a presença obcecante de metamorfoses”, a partir de diferentes definições de realidade que podem ser encontradas na sociedade, competindo umas com as outras. Isso significa que a relação de simetria entre a realidade objetiva (apresentada pela sociedade) e a subjetiva (incorporada pelo indivíduo) nunca é completa; na verdade, o conteúdo da socialização é distribuído de acordo com a quantidade de conhecimento disponível em determinado meio cultural; pode, então, haver mais realidades objetivas “disponíveis” do que a interiorizada pelo sujeito e, a partir do contato com essas realidades, existe a efetiva possibilidade de a realidade subjetiva individual ser transformada (BERGER; LUCKMANN, 1991).

Esta modificação da visão de mundo das pessoas, segundo Berger e Luckmann (1985), pode ser parcial quando um mundo vai se adicionando a outro já existente, revendo alguns de seus aspectos; mas pode ser quase total quando o ser humano “muda de mundos”, transforma radicalmente sua visão da realidade (BERGER; LUCKMANN, 1991). O primeiro caso os autores chamam de socialização secundária; o segundo, dizem eles, é a ressocialização. Na ressocialização há um rompimento na biografia subjetiva e uma reinterpretação do passado; isso consiste em reconstruir a realidade de novo; o passado é reinterpretado para se harmonizar com a realidade presente que passa a explicá-lo de uma nova forma. Já a socialização secundária tende para a ressocialização, mas sem se confundir com ela. O presente é reinterpretado de modo a manter-se em uma relação contínua com o passado, minimizando as transformações ocorridas (BERGER; LUCKMANN, 1991).

Para que o processo de socialização secundária ou de ressocialização consiga transformar realmente a visão de mundo incorporada no processo de socialização original, são necessárias algumas condições. Primeiro, um alto grau de carga afetiva envolvendo o processo, que possibilita à pessoa a imersão na nova realidade e o devotamento a ela; isto é, a

presença de agentes socializadores com os quais essa pessoa possa criar fortes vínculos emotivos, que serão os guias que a conduzirão na passagem para o novo mundo, para a nova realidade. Segundo, é necessário existir “uma base social que sirva de laboratório da transformação”; ou seja, a existência de um aparelho legitimador para a transformação no interior do qual a velha realidade possa ser reinterpretada de acordo com a nova realidade apresentada, promovendo uma “ruptura na biografia subjetiva do indivíduo”. Só assim “o indivíduo entrega-se completamente à nova realidade” (BERGER; LUCKMANN, 1991).

Como possíveis consequências destes processos, o sujeito pode deparar-se com uma “contra-definição” da realidade “oficialmente legitimada” na sociedade. Ele terá que enfrentar e tentar resolver o problema da coerência entre realidade objetiva e subjetiva, modificando-a ou modificando as relações que a mantêm (BERGER; LUCKMANN, 1991).

Como diz Berger (1985), “todo *nomos* [uma ordenação classificadora da experiência humana] socialmente construído deve enfrentar a possibilidade constante de ruir”. Ou seja, o mundo social se esforça sempre em ser considerado uma coisa óbvia, mas pode ter sua obviedade questionada, enfrentando, muitas vezes, por decorrência, um novo *nomos*, uma nova forma de ordenar as relações sociais. Assim, apesar da dominação ideológica e cultural existente em todas as sociedades, como vimos, as disposições de *habitus* dos indivíduos não são sempre coerentes com a ideologia hegemônica; é possível levar em consideração que o ser humano seja capaz de desenvolver certa independência de julgamento com relação às formas de ser, de agir e pensar influenciadas pelos sistemas culturais dominantes, desde que as condições de socialização assim o permitirem.

Nessa linha de raciocínio, podemos inferir que somente as instâncias e os agentes educativos que trabalham em uma perspectiva contra-hegemônica; ou seja, que buscam questionar as concepções de mundo e a filosofia de vida da classe dirigente a partir da identificação de suas contradições, é que teriam condições de contribuir para configurar entre os indivíduos disposições de *habitus* não tão consensuais em relação à ideologia dominante, permitindo-os, de alguma maneira, romper com a violência simbólica a que são submetidos.

Contudo nos adverte Bourdieu (1998) mais uma vez, a violência simbólica não está no nível da ideologia; “é uma crença tácita e prática tornada possível pela habituação que nasce do amestramento do corpo”. Assim, é uma ilusão resistir a esta dominação pela “conscientização”, como se a emancipação fosse um fruto automático da “tomada de consciência”, ignorando o resultado da inscrição das estruturas sociais nos corpos e mentes (BOURDIEU, 1998). É isso que tornam vãs as esperas de uma transformação verdadeira das relações de dominação com uma simples “conversão dos espíritos” produzida pela educação

racional, sem mudar as condições de produção e reforço das disposições; afinal, “a identidade está inscrita nas coisas sob a forma de estruturas objetivas e nos corpos sob a forma de gostos e repugnâncias às vezes viscerais” (BOURDIEU, 1998). Ao evocar a ação pelas idéias sobre as idéias, diz Bourdieu, esquece-se dos mecanismos mais poderosos de manutenção da ordem simbólica: a dupla naturalização que resulta da inscrição do social nas coisas e nos corpos e a violência simbólica daí resultante. “Só um verdadeiro trabalho de contra-amestramento, implicando repetição, à maneira do treino do atleta, pode transformar duradouramente os hábitos” (BOURDIEU, 1998). Só na *práxis* humana é possível esta transformação¹⁰.

Bourdieu afirma que o trabalho simbólico necessário para denunciarmos o arbitrário no senso comum, para romper criticamente com a violência simbólica e a amnésia da gênese individual e coletiva, não seria possível sem a intervenção de profissionais do trabalho de explicitação. Estes, segundo o autor, teriam como sua melhor arma a *historicização* dos processos de construção dos valores, normas e condutas que se apresentam como naturais e a-históricas, neutralizando os efeitos da naturalização. Para o autor, isto permitiria aos dominados aderirem à mobilização coletiva e à ação subversiva contra a ordem simbólica estabelecida (BOURDIEU, 1998).

É possível, por conseguinte, existirem espaços e agentes de socialização que contribuam para transformar as subjetividades e superar a violência simbólica quando estes objetivam problematizar, desmitificar e desnaturalizar a realidade incorporada; ou então, quando permitem aprofundar conhecimentos frente a situações objetivas da vida. Espaços e agentes que, do mesmo modo, contribuam para que os indivíduos reconheçam-se como seres históricos, inacabados, em constante processo de (trans) formação de si e do meio que os cerca, de forma a emanciparem-se social e politicamente de sua situação de oprimidos na sociedade. Isso é o que Freire (1975) denomina de “educação problematizadora/ libertadora”.

Com efeito ele ressalta que a educação problematizadora é aquela que, quanto ao seu conteúdo, parte das diferentes realidades concretas da estrutura material, cultural e política onde os homens se inserem; é aquela que busca exemplos coerentes com o cotidiano específico de quem aprende, valorizando sua cultura local e, desta, extrai os temas que serão trabalhados em aula. Metodologicamente, se caracteriza pela análise e reflexão crítica em torno dos temas obtidos das práticas humanas e exige diálogos e debates permanentes entre os

¹⁰ Práxis, numa perspectiva marxista, é o processo pelo qual uma teoria é executada ou praticada, convertendo-se em parte da experiência. É quando ideias apenas absorvidas em nível intelectual são postas à prova e experimentadas no mundo real, seguidas de uma contemplação reflexiva; quando conceitos abstratos ligam-se à realidade vivida.

sujeitos pertencentes ao processo educativo (educador e educandos) e destes com o mundo que os cerca; é uma educação dialógica, que faz com que os educandos se desinibam e participem ativamente do processo de aprendizagem. O conhecimento deve ser forjado na *práxis* e no debate democrático, que aceita as diferentes experiências de vida e concepções de mundo; dessa forma, a atividade educacional se torna uma troca criativa de experiências de vida, onde o saber não é um monopólio de alguns "sábios" e, sim, o saber produzido coletivamente pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. A relação entre educador e educando, nesta concepção de educação, parte da opinião do outro, tido como sujeito de saberes legítimos, estabelecendo, portanto, uma relação de troca horizontal entre educador e educando, vistos enquanto coautores da aprendizagem; cria-se um diálogo, uma troca, que conduzem ao aprofundamento de seus conhecimentos em torno do mesmo objeto cognoscível para poder intervir sobre ele; ou seja, implica ação-reflexão (*práxis*) sobre a realidade, vinculada à possibilidade de transformá-la, na medida em que se pode reconhecer o seu caráter histórico (FREIRE, 1975).

Paulo Freire afirma que a educação e a tarefa de educar estão impregnadas de conflitos de classe, e que durante o processo educativo a contradição antagônica opressor-oprimido aparece de uma maneira bem particular. As diferentes expressões de manifestação da luta hegemônica, numa luta simbólica, impregnam a educação, as práticas pedagógicas e a ação dos agentes socializadores na sociedade como um todo. Por isso, quanto mais se articula o conhecimento frente ao mundo, mais os educandos se sentirão desafiados a buscar respostas e, conseqüentemente, mais serão levados a um estado de consciência crítica e transformadora frente à realidade; estarão mais dispostos ao questionamento e ao rompimento em relação às normas, valores e visão de mundo da classe dominante (FREIRE, 1975).

No entender desse educador, o homem se faz sujeito na sua relação com o mundo e com outros homens (também sujeitos). Por isso, para que o homem se constitua enquanto tal, não pode ser concebido como um mero objeto das determinações sociais; deve ser crítico e rebelde em relação aos determinismos; precisa ser o senhor de sua história: sujeito histórico¹¹. Para isso, o educador deve horizontalizar sua relação com os educandos, desfazendo, aos poucos, o autoritarismo que arbitrariamente se impõe como um processo de violência simbólica.

¹¹ Tal como em Foucault (1995), liberarmos-nos do Estado (sociedade) quanto ao tipo de individualização que nos liga a ele; promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade imposta.

2.5. Socialização nas sociedades contemporâneas

Quando todos os indivíduos se defrontam com o mesmo programa institucional para sua vida em sociedade, a ordem institucional tende a pesar quase da mesma forma sobre cada um; a realidade objetiva interiorizada e a identidade dela decorrente tendem a harmonizar-se de forma mais coerente e unidirecional, mantendo fortemente a coesão social. Contudo, quando existe uma distribuição do conhecimento mais complexa na sociedade, a socialização pode resultar de diferentes e heterogêneas agências socializadoras, mediando diferentes e discordantes definições da realidade para o indivíduo, o que lhe possibilita escolher entre elas (BERGER; LUCKMANN, 1991).

Nesse tipo de sociedade pode haver intensos e contínuos choques entre a socialização primária e as sucessivas socializações secundárias - referidas em páginas anteriores -, aparecendo diversas realidades e identidades como opções subjetivas. Segundo Berger e Luckmann (1991), com essa oferta ampliada de mundos diversos, pode haver uma “consciência geral cada vez maior da relatividade de todos os mundos, inclusive o do próprio indivíduo, que é então subjetivamente apreendido como ‘um mundo’ e não como ‘o mundo’” (grifo do autor). Em algumas sociedades isso pode ocorrer desde a socialização primária, quando a família, por exemplo, perde seu monopólio como primeiro espaço socializador da criança, permitindo ao sujeito escolher entre possíveis identidades, que pode assumir como autênticas para constituir sua biografia (BERGER; LUCKMANN, 1991). Este é o caso da sociedade contemporânea, onde há uma nova configuração cultural em que a socialização, definida como o processo de construção das disposições de *habitus* individuais, passa a ser mediado pela coexistência de múltiplas e distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias (SETTON, 2002).

O processo de socialização das formações atuais acontece em um espaço de múltiplas referências culturais; torna-se, então, necessário apreender a dinâmica desse campo a partir da tensão e da troca de bens e mensagens simbólicos não coerentes entre si. Ou seja, hoje existe um ambiente social em que o indivíduo tem condições de constituir um sistema de referências “[...] que mescle as influências familiares, escolares e midiáticas (entre outras), em um sistema de esquemas coerente, no entanto híbrido e fragmentado” (SETTON, 2007). Esses espaços, ensina Setton (2002), podem ser aliados ou adversários com relação à continuidade ou ruptura de modelos normativos e culturais. Portanto, é possível pensar as disposições de *habitus* do indivíduo na atualidade constituído como produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas (SETTON, 2002).

Setton afirma que, segundo o sociólogo francês Bernard Lahire, não se pode pensar o homem contemporâneo sendo regido apenas por um único princípio de conduta, ou seja, ele não agiria coerentemente o tempo todo a partir de um sistema de disposições homogêneo, coerente e único, a partir de um *habitus*. Contudo, diferentemente de Lahire, a autora crê que o conceito de *habitus*, tal como discutido por Bourdieu, pode ainda dar conta da especificidade da formação da identidade individual e coletiva na contemporaneidade; com efeito, apesar de ser estruturado a partir de uma multiplicidade de experiências formadoras, não deixaria de ser um sistema único de referência, “uma matriz geradora de disposições ainda que sejam disposições heterogêneas” (SETTON, 2007).

Essa nova configuração cultural, entre instâncias de socialização diversificadas e heterogêneas, seria, então, responsável pela construção de um novo agente social: com uma identidade constituída a partir de um *habitus* híbrido, compreendido como um sistema flexível de disposições, em constante adaptação (SETTON, 2002). Tal noção admite mais explicitamente a idéia de criação, “(...) amálgama, mistura realizada pela vivência e pela capacidade de cada um de nós montarmos uma experiência identitária” (SETTON, 2007), ou seja, admite também a importância do sujeito na construção de sua relação com o mundo exterior, num diálogo constante entre suas necessidades individuais e as referências de cultura disponibilizadas. E Setton (2002) nos faz refletir:

Na diversidade de referências o indivíduo pode ver-se impelido a traçar suas próprias diretrizes de maneira cada vez mais consciente e reflexiva, fazendo uso da razão, refletindo [...] no mundo objetivo em que as instituições perdem paulatinamente o poder de ditar normas e condutas, o indivíduo pode viver a experiência de construir reflexivamente parte de seu próprio destino.

Setton (2007) afirma que cada instância de socialização desenvolve lógicas, valores éticos e morais distintos; são, todavia, os próprios indivíduos que tecem as redes de sentido que as unifica em suas experiências de socialização; ele que articula as múltiplas referências que lhe são propostas ao longo de sua trajetória.

Cumprido salientar também que o caráter transitório dos papéis das instituições sociais pode deixar espaço para maior liberdade de ação dos indivíduos, podendo ocorrer por decorrência maior questionamento das instâncias normativas e culturais - com sua autoridade sempre sujeitas a revisões - e uma mudança de sentido das ações e aspirações individuais (SETTON, 2002). Isto contribui para que os indivíduos possam questionar os modelos sociais, normativos e culturais como sendo “o verdadeiro” e, por decorrência, uma maior liberdade com relação a buscas de alternativas para ser e agir no mundo.

As agências de socialização na modernidade (família, religião, escola, mídia e, no nosso caso, as ONGs) estabelecem tensas e intensas relações de interdependência no cotidiano de todas as gerações e a socialização/ educação almejada por essas instâncias é fruto de um trabalho coletivo que se expressa na necessidade de manutenção e/ou transformação da ordem (SETTON, 2007). Assim, o caminho socializador não é linear ou único; é fruto de uma superposição e da coexistência de diferentes tradições. É oriundo de uma multiplicidade de referências identitárias que circundam os indivíduos e que possibilitam a construção de *habitus* híbridos. Isso significa que, na modernidade, os arranjos permitem aos agentes passar de um universo simbólico a outro, misturando-os ou mantendo-os intactos (SETTON, 2008).

Dentre os diferentes e diversos espaços de socialização, a família, a escola, a religião e a mídia têm se destacado como formadores culturais. Contudo, hoje, há um espaço social que, no Brasil, vem ganhando importância como mais uma alternativa de socialização dos indivíduos pertencentes à classe social mais pobre da sociedade: as Organizações Não-Governamentais (ONGs). A sua importância enquanto espaço de constituição das disposições de *habitus* pode explicada em decorrência de seu crescimento numérico¹² e das suas propostas educativas diferenciadas. Não significa que, como tais, socializam os indivíduos integralmente, mas que elas se pretendem socializadoras e contribuem, em parte, para tal processo.

A maioria delas tem entre seus objetivos pedagógicos o ideal da “educação para a cidadania”, expresso em muitos de seus materiais e missões institucionais, como poderemos ver ao longo deste trabalho. Se a constituição do *habitus* remonta à forma de ser, pensar e agir do sujeito na relação com determinado campo, em sua dimensão política, são os esquemas que permitem ao sujeito produzir pensamentos e ações em sua relação com a *pólis*, ou seja, em relação com o espaço público em que vive e habita, conferindo-lhe o papel e o *status* de cidadão, portador de direitos e deveres construídos historicamente pelo seu meio ambiente social e cultural de origem.

Analisando essa dimensão política do *habitus* pretende-se investigar o processo de socialização que ocorre neste tipo de organização social, a fim de saber se e como elas contribuem para formar o jovem como sujeito político, como cidadão.

Mas, antes de apresentar o universo das ONGs, creio ser importante entender a relação entre educação e cidadania, quer dizer, o processo de formação das disposições para pensar e agir no mundo em sua relação com a constituição política dos indivíduos.

¹² Segundos dados do IBGE, em 2002 o país contava com 276 mil organizações deste tipo e em 2005 seu número cresceu para 338 mil (IBGE, 2008).

3. SOCIALIZAÇÃO E POLÍTICA

Nesta parte do trabalho será feita uma sucinta explanação sobre a construção histórica do conceito de cidadania e as discussões em torno dela, a fim de, posteriormente, estabelecer uma relação entre o processo de socialização e a formação política dos indivíduos.

3.1. Breve história das diferentes noções de cidadania

O conceito de cidadania sofreu muitas mudanças ao longo do tempo, num rico, ambíguo e conflituoso processo histórico. O significado e o conteúdo da noção de cidadania não só passaram por uma série de alterações, respondendo aos modelos econômicos, políticos e sociais que se constituíam, como também refletia o resultado de conquistas resultantes das pressões exercidas pelos excluídos dos direitos e garantias que foram reservados a poucos.

As raízes da noção de cidadania estão na Grécia antiga e tinha como base a cidade-estado grega, chamada de *pólis*. A participação na *pólis* era chamada de política e significava viver e participar da vida pública da cidade. Entre os romanos, a cidade era a *cives*, daí o civismo, civilização e cidadania, termos relacionados juridicamente com o Estado Romano e a ele vinculados. Distintamente da Grécia, em Roma manteve-se uma diferença entre o cidadão comum e o cidadão ativo (o *status civitates* e o *status activa civitates*), em que somente o segundo tinha poder de participação política; apenas alguns podiam decidir sobre as leis e sua efetivação nas cidades romanas (DALLARI, 2004). Naquela circunstância, Dallari (2004) diz que era possível ser cidadão sem ter o direito de todos os cidadãos. Havia, pois, uma desigualdade dentro da cidadania.

Na Idade Média a sociedade estava dividida, de um lado, entre os proprietários dominadores de grandes territórios, que se converteram numa nobreza cheia de privilégios, e, de outro, seus “protegidos”, os servos, sem direito a nada, trabalhadores na terra do senhor e à mercê de seus interesses privados. Essa organização social e política dura em torno de mil anos, até que, em determinado momento, por volta do século XII, os indivíduos deixam os feudos em busca das pequenas cidades (burgos) que surgiam e se organizavam. Nelas constituiu-se uma nova classe de homens, que adquire poder econômico, mas que não tem direito à participação política, chamada de burguesia (DALLARI, 2004).

Nos séculos XVII e XVIII novas filosofias dão apoio teórico e ideológico às revoluções burguesas (inglesa, francesa, americana), as quais, por sua vez vão sustentar a noção de que todo ser humano nasce com certos direitos; um dos sinais ostensivos dessas

revoluções foram exatamente o uso das expressões cidadão e cidadania: não há nobre e não-nobre; todos são iguais, todos são cidadãos, todos podem participar politicamente. A nova elite burguesa que se consolidava no poder fazia as leis para proteger seus interesses, naturalizando-as como universais (DALLARI, 2004). Essa nova forma de organização social vinculou a cidadania aos direitos de liberdade de pensamento, de religião, de comércio, de produção e de propriedade privada. Individualizando a pessoa e alienando-a da coletividade, pôde limitar o alcance da expressão, reduzindo-a apenas aos direitos do homem burguês. Para o liberalismo – forma filosófica que reflete a ideologia desta classe burguesa ascendente -, a cidadania está centrada no princípio individualista onde cada qual cuida dos próprios interesses, e ao Estado caberia apenas a fiscalização e a fixação de leis e regras para garantir a propriedade e a livre concorrência. Aqui a ênfase está na garantia da liberdade individual, mas também que cada um busque o meio de realizá-la, ignorando-se propositalmente que a estrutura socioeconômica e político-jurídica impedia que o trabalhador a realizasse efetivamente, já que estava desprovido dos meios de produção materiais e simbólicos necessários para tal (DALLARI, 2004).

Com a revolução industrial e a proletarização da sociedade no século XIX, verifica-se o aumento das diferenças sociais, o crescimento da pobreza, e uma acumulação de discriminações e marginalizações. A maioria da população não tinha acesso ao que a sociedade (da qual fazia parte) produzia e podia proporcionar. Surge a reação dos marginalizados e dos trabalhadores, associados ao movimento socialista, nascida sob inspiração da luta contra a desigualdade (DALLARI, 2004). No século XX, após a Primeira Guerra Mundial, as desigualdades e os conflitos sociais se intensificam e o movimento socialista culmina em uma revolução na Rússia. Assim, terminada a Segunda Guerra Mundial, o mundo se divide em capitalistas e socialistas, e nasce uma organização para tentar regular a relação entre as nações e destas com seus cidadãos: a Organização das Nações Unidas - ONU. Esta aprova, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, apesar de não ter força de lei internacional, contempla tanto os direitos civis e políticos - conquistados durante as revoluções burguesas - quanto os direitos econômicos, sociais e culturais, reivindicado pela organização dos trabalhadores e pelo movimento socialista. Esses eventos permitiriam às pessoas de todo o mundo vislumbrarem uma nova condição de cidadania (DALLARI, 2004).

Esse alargamento da noção de cidadania pode também ser pensado em termos de uma conquista progressiva dos direitos civis, políticos e sociais, como se refere Marshall (1967). Marshall descreve a cidadania como um conjunto de direitos que foram conquistados progressivamente ao longo de três séculos. Os direitos civis, conquistados ao longo do século

XVIII, são aqueles relativos à liberdade individual: o direito de ir e vir, a liberdade de imprensa e pensamento, o discutido direito de propriedade, em suma, o direito à justiça (que deve ser igual para todos). Os direitos políticos, conseguidos no decorrer do século XIX, relacionam-se com o exercício do poder político, mesmo que indiretamente - já que este poder é exercido pelo cidadão tão somente na sua condição de eleitor. Por fim, os direitos sociais, que correspondem tanto a um padrão mínimo de bem-estar econômico e segurança individual e coletiva, quanto ao acesso aos bens culturais: são os direitos ao um salário justo, à organização sindical, à saúde, à educação, à habitação, ao seguro social etc. (MARSHALL, 1967).

Almeida (2008), ao lado de alguns autores, afirma que o conceito de cidadania não pode ser ressignificado e nem adjetivado, porque se vincula a uma ideologia, no caso, a burguesa e, portanto, necessariamente, a reproduz. Em outras palavras, não pode haver cidadania que não seja burguesa. Contudo, essa noção tem uma origem histórica que remete à Grécia antiga, isto é, se a sociedade burguesa se apropriou deste conceito - o re-significando de acordo com seus interesses - nada impede uma nova reapropriação dele pelos setores mais progressistas da sociedade ao associá-lo à luta de sujeitos históricos pela efetivação de direitos econômicos, sociais e culturais e pela transformação da sociedade, objetivando torná-la mais justa e igualitária. Enfim, é um conceito que permite novas ressignificações de acordo com as necessidades históricas daqueles que o utilizam.

É nesse sentido que, segundo José Murilo de Carvalho, em seu estudo sobre o caminho da cidadania no Brasil a partir do século XVIII, narra que ela consolida-se na formação de um Estado Nacional, tendo como marco nossa independência político-administrativa em 1822. Para o autor, a questão da cidadania, no mundo moderno, se vincula à luta por direitos no interior do Estado-Nação. A Constituição de 1824, do Brasil Império, estabeleceu a separação dos poderes e dedicou um título específico aos direitos civis e políticos dos brasileiros, fazendo com que de súditos fossem transformados em cidadãos. Não obstante, a escravidão não foi sequer mencionada, nessa constituição, o voto era censitário e a mulher não votava, sem contar com os abismos entre a lei e as práticas sociais e políticas (CARVALHO, 2003).

Carvalho identifica, ao longo do Brasil Império, pelo menos três grandes obstáculos ao progresso do exercício da cidadania: a escravidão, que negava a condição humana ao escravo, a grande propriedade rural, fechada à ação da lei, e um Estado comprometido com o poder privado. O autor aponta que a justiça privada, ou controlada por agentes privados, é a negação da justiça. O direito de ir e vir, o direito de propriedade, a inviolabilidade do lar, a proteção da honra e da integridade física, o direito de manifestação, ficavam todos dependentes do poder

de um coronel e neste raciocínio é enfático: “não havia justiça, não havia poder verdadeiramente público, não havia cidadãos civis. Nessas circunstâncias, não poderia haver cidadãos políticos. Mesmo que lhes fosse permitido votar, eles não teriam as condições necessárias para o exercício independente do direito político” (CARVALHO, 2003).

Desde os tempos imperiais o país foi se desenvolvendo, tornou-se mais urbano, enfrentou várias ditaduras, até que durante a movimentação política dos anos de 1980, as noções de direitos e de cidadania ocuparam posição central, referendadas na conjuntura social e política em que ocorriam os esforços pela redemocratização e que supunha uma nítida distinção entre espaços públicos e privados (DE SOUZA, 2006).

O Estado brasileiro, hoje, é regido pela Constituição de 1988, a mais democrática da história do país, conhecida como a “Constituição Cidadã”, na qual os direitos foram ampliados em todas as dimensões: civil, política, social e cultural. No entanto, o avanço da democracia, no campo do ordenamento jurídico, não foi acompanhado de políticas públicas de forma a assegurar à maioria da população os direitos fundamentais, principalmente os sociais (SILVA, 2000). A temática da cidadania vem se constituindo em um dos focos de interesse de diferentes instâncias da sociedade devido ao distanciamento que separa o direito proclamado e a sua efetiva concretização, situação que faz com que a sociedade brasileira conviva com uma permanente contradição: o desrespeito aos direitos humanos e a negação da cidadania pelo próprio Estado. Isso se deve ao fato de a sociedade brasileira ser organizada e estruturada por um modelo econômico extremamente excludente, caracterizado por grande concentração de renda - aliás, uma das maiores do mundo. As desigualdades econômicas e sociais, no Brasil, apresentam-se como um fenômeno normal, pois lamentavelmente não são percebidas como injustiças graves por aqueles que as sofrem. Isso mostra que apenas a formulação de leis não garante os direitos aos cidadãos, havendo, portanto, uma diferenciação entre a proclamação do direito e a forma de desfrutá-lo (SILVA, 2000).

Durante a década de 1990, com a ascensão da hegemonia liberal por todo o mundo, o discurso simplificador, de um lado, associou Estado a atraso e ineficiência; de outro, associou mercado à modernidade e eficácia. Passou, então, a apontar os direitos como obstáculos à recuperação fiscal e à modernização da economia. Os direitos, desvinculados de parâmetros de justiça e igualdade, foram considerados privilégios, recompensas ou ajuda humanitária aos pobres, ato de “solidariedade” e “responsabilidade social” de cada indivíduo. Nesse panorama compete a esse indivíduo “atuar” para obter acesso a serviços que atendam às suas necessidades de sobrevivência ou de “inclusão” (DE SOUZA, 2006).

Hoje, a expressão cidadania está por toda parte, apropriada por todo mundo, evidentemente com sentidos e intenções diferentes. Como diz Dagnino (1994), isso é positivo, num certo sentido, porque indica que a expressão ganhou espaço na sociedade. Todavia, a velocidade e a voracidade das várias apropriações dessa noção nos colocam a necessidade de precisar e delimitar o seu real significado: o que entendemos por cidadania, o que devemos entender por isso.

Segundo Ellen Wood (2003), a concepção original de cidadania, situada da Grécia antiga, é absolutamente divergente da sua concepção moderna e liberal e com ela se conflita. Essa autora descreve que é possível perceber as transformações históricas desse conceito ao custo de sua despolitização, isto é, da perda de poder político efetivo por parte do cidadão. Esta perda está relacionada com a ascensão do capitalismo e sua variante moderna de democracia: a representativa.

Wood (2003) narra que o cidadão ateniense afirmava não ter senhor, não ser servo de nenhum homem mortal; a liberdade (*eleutheria*) que sua cidadania tornava possível era a liberdade dos *demos*¹³ em relação ao senhorio. Isto significava que pequenos produtores camponeses eram livres da exploração econômica, pois sua participação política na assembleia limitava tal exploração, ou seja, a igualdade política influenciava na limitação da desigualdade econômica e, com isso, o cidadão não estava sujeito às pressões da falta de propriedade. Assim, o conceito de “*isegoria*” (liberdade de participação direta na assembleia da *pólis*) era fundamental à democracia ateniense.

A cidadania em sua variante moderna liberal é completamente diferente. A democracia moderna teve como condição a divisão entre proprietários governantes e súditos camponeses; nela, a condição de cidadão seria reservada aos primeiros e deveria excluir aqueles que “não tivessem com que viver por si só”, o que excluiria dessa condição a multidão trabalhadora. Ao deslocar o centro do poder para a propriedade, o capitalismo tornou menos importante o *status* cívico, pois a política dava lugar à economia; isso possibilitou o desenvolvimento de uma democracia que permitia a extensão da cidadania mediante a restrição de seus poderes, constituindo um corpo grande, mas passivo, de cidadãos, todos livres e iguais; livres para vender a sua mão-de-obra e iguais na sua condição de assalariados desprovidos de propriedade, portanto de poder real (WOOD, 2003). Nesse sistema, todos partilham juridicamente da mesma condição de cidadãos, o que é bom, mas ao custo da diminuição quase completa do poder de participação política; a igualdade civil não afeta e nem modifica a

¹³ Uma unidade geográfica-econômica baseada em aldeias existentes; uma espécie de comuna.

desigualdade de classe; as relações entre capital e trabalho podem sobreviver à igualdade jurídica e ao sufrágio universal de forma que estas deixam intacta a desigualdade econômica (WOOD, 2003).

Além disso, continua a narração de Wood (2003), na sociedade liberal moderna inventou-se a idéia de “democracia representativa”, onde o exercício da política se dá exclusivamente, ou pelo menos oficialmente, apenas no parlamento, havendo uma deslegitimação da política “extraparlamentar”. É uma idéia sem precedente histórico no mundo antigo, distanciando-se completamente do conceito de *isegoria* ateniense. A representação é um filtro de quem pode participar; é a renúncia do poder político, sua alienação, pois o indivíduo transfere para outros seu poder de decisão sobre as regras que conduzirão sua existência no meio público.

O que se observa neste processo de transformação do conceito de cidadania é que se inverte a relação entre o universo público - baseado na participação política - e o privado - baseado na economia. Para os gregos, sua cidadania e sua liberdade se realizavam através da participação nos assuntos da *pólis*, espaço público onde se decidiam as leis que regeriam a vida de cada um na cidade. Era, portanto, um espaço bem mais valorizado que o universo privado denominado *oikos* (a casa), termo que dá origem a nossa “economia”, já que o segundo estava submetido ao primeiro. No capitalismo isso se inverte. O universo privado, econômico, passa a subordinar o público; a política, aos seus interesses; a liberdade e a cidadania passam a ser associadas a uma condição de classe privilegiada. Como consequência, as atenções de todos se voltam para sua realização no mundo particular, privado, deixando a política e a condução do espaço público à mercê de alguns poucos - tendência que permanece até os dias de hoje, quando, inclusive, se fortalece.

Evelina Dagnino (1994) estudou os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. Ela propõe um novo sentido para essa noção na contemporaneidade. A autora põe em conflito o entendimento desta noção na filosofia liberal, oriunda das revoluções burguesas do século XVIII, com uma forma inovadora de apreensão desse conceito, oriunda das reivindicações dos movimentos sociais atuais, destacando o seu caráter de estratégia política. Do seu ponto de vista, há uma disputa histórica pela fixação do seu significado e, portanto, de seus limites, que não só abriga projetos diferentes no interior da sociedade, mas também tentativas de esvaziamento do seu sentido original e inovador (DAGNINO, 1994). Sentido retomado e ressignificado por novos sujeitos sociais que almejam inserir-se de forma mais participativa no contexto onde atuam.

Ou seja, a emergência dessa nova noção de cidadania, mais abrangente e não limitada pela ordem jurídica definida pelo Estado capitalista, deriva da - e a ela está ligado - experiência concreta dos movimentos sociais na luta por direitos; essa nova noção organiza uma estratégia de construção democrática e de transformação social; afirma também um nexo constitutivo entre as dimensões da cultura e a ampliação do espaço da política. É uma estratégia que reconhece e enfatiza a transformação cultural para se construir uma democracia efetiva (DAGNINO, 1994).

Para Dagnino (1994), a cultura democrática combate uma ordem social presidida pela organização hierárquica e desigual do conjunto das relações sociais, profundamente enraizada na cultura brasileira e baseada em critérios de classe, raça e gênero. Trata-se de uma organização cultural que se expressa num sistema de classificações que estabelece diferentes categorias de pessoas, dispostas nos seus respectivos “lugares” na sociedade, reproduzindo a desigualdade nas relações sociais em todos os seus níveis. Daí ser necessária, segundo a autora, uma redefinição daquilo que é normalmente visto como o terreno da política e das relações de poder a serem transformadas; significa uma ampliação e um aprofundamento da concepção de democracia, que transcende o nível institucional formal e se debruça sobre o conjunto das relações sociais. Ou seja, com isto, Dagnino considera que não há uma essência única imanente ao conceito de cidadania; advoga que o seu conteúdo e seu significado não são universais, não estão definidos e delimitados previamente, mas respondem à dinâmica dos conflitos reais, tais como vividos pela sociedade num determinado momento histórico. Esse conteúdo e significado, portanto, serão sempre definidos pela luta política (DAGNINO, 1994).

Uma das conseqüências dessa sua perspectiva é a necessidade de distinguir a nova cidadania daquela liberal, que continua vigente até hoje, lutando para permanecer como tal. Assim, a nova cidadania parte da concepção “de um direito a ter direitos”, não se limitando ao acesso a direitos previamente definidos; não se vincula a uma estratégia das classes dominantes e do Estado; requer a constituição de sujeitos sociais ativos, definindo o que eles consideram serem os seus direitos e lutando pelo seu reconhecimento; exige uma cultura democrática; busca um desenho mais igualitário das relações sociais em todos os seus níveis e não apenas a incorporação ao sistema político no seu sentido estrito. O reconhecimento formal de direitos pelo Estado não encerra a luta pela nova cidadania; esta transcende o conceito liberal na medida em que o que importa é o direito de participar efetivamente da própria definição desse sistema; o direito de definir aquilo no qual queremos ser incluídos; a invenção, enfim, de uma nova sociedade (DAGNINO, 1994).

A proposta de inovação da noção de cidadania, colocada por Dagnino, remete-nos mais uma vez, em certa medida, à noção ateniense original, ao novamente associá-la ao poder de participação no espaço público (*pólis*), retomando o espírito de *isegoria* dos gregos.

Voltando à análise histórica do conceito de “cidadania” e da condição de “cidadão”, vemos que ela contém ambiguidades, que é preciso ficar muito atento e exigir um conteúdo. É preciso definir e deixar claro: de qual cidadania se está falando?

A ideia de cidadania está presa à de direitos; implica, portanto, a discussão sobre o modo com que a pessoa se insere na comunidade e sobre sua relação com o fenômeno político; refere-se, em síntese, a possibilidade efetiva de criar e gozar de direitos. Maria Vitória Benevides nos dá pistas nesse sentido. Ela associa cidadania à participação na esfera pública, seja como indivíduo, seja como um grupo organizado. Isso significa não omissão, ou indiferença, em relação ao exercício do poder (BENEVIDES, 2007).

A participação, segundo a autora, exige algumas condições, entre elas a autonomia do grupo, do movimento, da associação, ou dos indivíduos; autonomia tanto do lado da participação da sociedade, quanto do lado do poder constituído, no sentido de não impor condicionamentos institucionais que subordinem ou que leguem uma tutela dessa participação. Nesse entendimento, recupera-se a ideia da cidadania em um sentido mais forte, isto é, os cidadãos têm direitos que são inalienáveis e direitos que são não apenas reivindicações diante de prestações que o Estado deve cumprir, mas também possibilidades sempre em aberto de criação de novos direitos (BENEVIDES, 2007). Benevides (2007), então, frisa:

A cidadania nesse sentido é a possibilidade de fruição efetiva de direitos sociais, econômicos e culturais, de fruição efetiva no sentido de que esses direitos não sejam apenas declamatórios, porque nós os temos na Constituição, mas eles precisam estar acoplados a garantias efetivas, a mecanismos imediatos de garantia desses direitos.

Na esteira de seu raciocínio, vemos que não dá para dizer que só a garantia dos direitos configura uma cidadania democrática, porque falta a liberdade e a autonomia para a participação, até mesmo para reivindicar esses direitos. Neste sentido, é importante fazer uma distinção entre o que ela chama de cidadania ativa e de cidadania passiva.

Para Benevides (2007) todos são cidadãos passivos garantidos por uma determinada constituição que atribui deveres e direitos. Todos são cidadãos passivos a partir da idade civil de responsabilidade, mas só se tornarão cidadãos ativos quando efetivamente assumirem uma responsabilidade em relação a essa participação nas esferas de poder, tanto para participar de processos decisórios, como para se organizar na reivindicação de direitos sociais, econômicos,

culturais. Então, o indivíduo realmente constrói essa sua condição, ele se torna um cidadão ativo; e essa cidadania está ligada também a uma pré-condição, que é a da responsabilidade civil. É assumir, enfim, essa responsabilidade para se tornar um sujeito histórico, um sujeito responsável pela sua história (BENEVIDES, 2007). Em seu livro *A Cidadania Ativa*, Benevides (1991) vê esta cidadania como um princípio democrático, como a realização concreta da soberania popular, ou seja, “supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes”.

Utilizando-nos da discussão que Regina M. de Souza faz sobre participação política dos jovens e adaptando-a à nossa análise, podemos refletir que, quando se configura uma ação política despida de luta e transformada em “atuação social” - que contribui para a integração do “ator” ao modelo social vigente - configura-se uma situação de cidadania passiva (DE SOUZA, 2006). A fala do cidadão passivo é inócua e impotente, pois não permite alterar o rumo dos eventos e a inauguração do novo; não há protesto, só cooperação; não há conflito, só consenso. A passividade do cidadão se faz presente na aceitação de diretrizes, critérios, regras e decisões já estabelecidas, o qual não contribuiu para formular, na impossibilidade de resistência e de oposição (DE SOUZA, 2006).

Cidadão passivo é também aquele que elege seus governantes e, posteriormente, relaciona-se apenas como opinião pública de pressão pró ou contra as ações políticas e administrativas empreendidas por eles; mas esse cidadão não governa, não exerce poder (AHLERT, 2007). Em suma, é aquele sujeito à intervenção e à sanção de uma ordem político-jurídica que lhe atribui deveres e direitos, mas que não são exercidos, nem questionados (BENEVIDES, 1991).

Já o cidadão ativo é aquele que é protagonista de sua história individual e coletiva¹⁴; designa, portanto, segundo o sentido grego original, o principal competidor dos jogos públicos, mas também de uma assembleia, reunião, luta judiciária ou processo. Pressupõe uma fala autônoma e transgressora no espaço público; assume o debate, a discordância, a contestação, a reivindicação em relação ao estabelecido; presume uma intervenção direta na atividade de produção das leis e de políticas governamentais, aludindo a um sujeito político detentor de soberania, tal como entre os antigos cidadãos atenienses em sua *ágora* (DE SOUZA, 2006). É a realização concreta da soberania popular, mais importante do que a atividade eleitoral que se esgota na escolha para cargos executivos e legislativos; supõe a

¹⁴ *Protagonista* deriva do termo francês *protagoniste*, que, por sua vez, deriva do grego *prōtagōnistēs*, e que significa aquele que “combate na primeira fila; que ocupa o primeiro lugar; personagem principal; do grego *prōtos* (primeiro, principal) e *agōnistēs* (lutador, competidor) (DE SOUZA, 2006).

participação popular como possibilidade de criar, transformar e controlar o poder público (BENEVIDES, 1991). Um exemplo interessante neste sentido são os atuais orçamentos participativos encontrados em algumas cidades brasileiras. O cidadão é tanto mais ativo quanto mais próximo estiver dos centros de decisão e poder; quanto mais participar do governo (AHLERT, 2007).

Cidadãos ativos são aqueles que assumem responsabilidades em relação à participação nas esferas de poder do meio em que vivem, seja questionando a ordem político-jurídica existente, seja reivindicando direitos sociais, econômicos, políticos e culturais, constituindo-se, assim, como sujeitos históricos, transformadores das relações sociais em que estão inseridos (BENEVIDES, 1991). Por isso, o exercício da cidadania ativa consiste em informar-se sobre seus direitos e os direitos dos outros, em atuar coletivamente na exigência desses direitos, em pensar sobre sua própria realidade, a realidade de sua comunidade, de seu país e do mundo e, a partir desse diagnóstico, refletir sobre sua responsabilidade e conceber uma prática individual, e também coletiva, para interferir e modificar o meio em que se vive (HADDAD, 2003).

Segundo Silva (2000), o exercício da cidadania está relacionado com o nível de conhecimento e de conscientização que o indivíduo tem de seus direitos e deveres e dos mecanismos para efetivá-los. Benevides, por sua vez, afirma que, para atingir tal nível de cidadania (ativa), é necessária uma educação política, interferindo nos costumes; na cultura política de um povo (BENEVIDES, 1991).

Ela destaca que os costumes de um povo, sua mentalidade, seus valores, principalmente em um país de tradição oligárquica e patrimonialista como o nosso, podem opor-se à igualdade e representar um grave obstáculo à legitimação dos instrumentos de participação popular. Os costumes, a forma de agir e pensar de um povo são justamente, como vimos, suas disposições de *habitus*, adquirido através dos processos de socialização que, sendo determinados pela lógica da ideologia dominante, reproduzem o efeito de passividade, de submissão e de não participação social. Daí, como diz a autora, “a importância da educação política como condição inarredável para a cidadania ativa [...] A democratização em nosso país depende, nesse sentido, das possibilidades de mudança nos costumes”.

Cidadania (ativa ou passiva), enfim, pressupõe um tipo de postura, de relação e de atitude com o outro, com o mundo em que vive (espaço público) e com as esferas de poder (governo); postura e atitudes que podem ser adquiridas em um processo de aprendizagem e em condições específicas de socialização.

3.2. Educação para a cidadania: observações à luz das teorias da socialização

O processo de socialização política ou, em outros termos, a formação do indivíduo para o exercício da cidadania, já foi objeto de interesse de inúmeros pensadores, estadistas e, por vezes, de povos inteiros ao longo da história da civilização ocidental. Contudo, aqui, nossas reflexões não pretendem debruçar sobre os diversos pensadores, sobre como conceituavam cidadania ou sobre como pensavam educar para tal propósito e nem circunstanciar a preocupação político-pedagógica nos diferentes contextos mencionados. A intenção agora é apenas salientar que a “educação para a cidadania”, termo da moda no linguajar de muitos políticos, e, como vimos, concebida historicamente de tantas formas diferentes, é hoje retomada e ressignificada por inúmeras Organizações Não-Governamentais e por significativos movimentos sociais como um de seus objetivos principais.

É possível afirmar que o campo político é regido por pensamentos e práticas políticas e também por uma forma de estar politicamente no mundo. Aqueles que nos governam - a classe dominante - conhecem os mecanismos de acesso ao poder, sabem posicionar-se e agir de acordo com as regras deste campo - conhecem seus segredos, suas regras - de forma a construir uma conjuntura que os favoreça. No pólo oposto estão os submissos às decisões das quais não participam por não saberem como - por não dominarem as regras do jogo do campo político -, por não darem importância ou por acharem natural essa situação em que a política não está em suas mãos (BOURDIEU, 1998).

Nesse cenário, quando se fala de constituir uma dimensão política das disposições de um *habitus*, estou considerando que uma instituição educativa pode contribuir para estruturar entre os sujeitos uma e/ou outra condição de cidadania (ativa ou passiva). A questão central se torna, assim, as condições de articulação entre ética - forma de ser, pensar e agir no mundo - e política. Nenhuma sociedade humana pode prescindir de enfrentar a questão da formação ética para a política, que, ao final, trata-se de pensar que tipo de homem e de cidadão se quer construir. Ou seja, é necessário e indissociável pensar a formação ética e a formação política, associando a maneira de o indivíduo ser, pensar e agir (seu *ethos* incorporado; suas disposições de *habitus*) e a maneira de ser, pensar e agir na *pólis* (no espaço público do meio social em que vive e habita).

O grande desafio para contribuir com a formação de cidadãos conscientes, conforme afirma Maria Victoria Benevides (1991), é romper com a cultura escravocrata, clientelista e patrimonialista que embasa a formação do povo brasileiro, e que permeia as diferentes relações no conjunto das instituições sociais. Nesse contexto, a educação deve ter um

fundamento político e normativo para proporcionar o engajamento no processo formador. Trata-se de uma educação em valores universais - educação não apenas adaptativa - que deve levar o indivíduo a pensar e, sobretudo, a compreender-se (AHLERT, 2007).

Como já vimos, temos um processo de socialização voltado para uma dominação simbólica que objetiva constituir uma simetria entre o mundo objetivo da sociedade e o mundo subjetivo do indivíduo. É uma educação que tem como meta adaptar o comportamento das pessoas aos interesses dos que estão no poder em determinada sociedade. De um modo geral, esse modo de socializar é caracterizado por se impor aos sujeitos de forma coercitiva; ele é capaz de imprimir as disposições de determinado *habitus*, que contribuem por normalizar a ideologia dominante. Um processo de socialização como este tende a formar um ser humano para ordenar suas experiências a partir de uma ordem social imposta como a única legítima, submetendo-se cegamente a ela como algo natural e imutável. E, na medida em que incorporam as representações éticas e as concepções de mundo da classe dominante, os indivíduos veem-nas como "natural", aceitam facilmente as regras e as sanções estabelecidas, deixa de ser sujeito de sua própria história, tornando-se funcional a serviço do modelo de sociedade existente.

No campo político, tal sujeito tende a constituir-se como um cidadão passivo que aceita a restrição dos seus poderes; um ser impotente, que não protesta e que abraça cegamente o consenso. Na relação com o outro, sua ótica é assistencialista, ou seja, percebe o próximo como um indivíduo inferiorizado que precisa de ajuda, sustentando relações autoritárias e de submissão através de gestos de benemerência desprovidos de intencionalidade política. Na relação com as esferas de poder (governo) aceita a representação política como um filtro que restringe sua participação; renuncia ao poder político transferindo-o a outros; sujeita-se à intervenção e sanção de uma ordem político-jurídica que lhe atribui deveres e direitos, mas que não são exercidos nem questionados; ou seja, aguarda e recebe favores e “benefícios” de quem governa, aceitando diretrizes, critérios, regras e decisões já estabelecidas em cuja formulação não contribuiu. Na relação com o mundo em que vive (espaço público) não percebe situações de injustiça, opressão, preconceito e desigualdades; as naturaliza, abstendo-se da luta e da exigência por direitos e, como consequência, busca realizar-se tão-somente no seu mundo particular, privado, deixando o público à mercê de alguns poucos. Mas, vale salientar, é a relação com o campo (político) que vai determinar como esse cidadão vai manifestar sua passividade.

Segundo Bourdieu (1998), “a ‘acostumação’ ao costume e à lei que a lei e o costume produzem por existirem, basta para impor um reconhecimento da lei fundado do

desconhecimento da arbitrariedade que está no seu princípio” (grifo do autor). Isto é, a própria ordem política é estruturadora de disposições de *habitus* dos indivíduos, que atuam de acordo com a ordem imposta. Em outras palavras, tal submissão é o resultado de um poder que se inscreveu duradouramente nos corpos dominados sob a forma de esquemas de percepção, disposições e crenças que concedem legitimidade às leis e aos governantes; que conferem autoridade que exercem sobre nós (BOURDIEU, 1998). É o acordo entre as estruturas objetivas e as incorporadas, que explica a facilidade com que a maioria é governada pela minoria, revogando seus poderes em favor de seus dirigentes, pois a questão da legitimidade da ordem e do Estado não é questionada (BOURDIEU, 1998).

Por outro lado, vimos que o processo de socialização voltado para a problematização da realidade e para a ressignificação de valores tem por objetivo contribuir para configurar entre os indivíduos disposições de *habitus* não tão alinhadas e consensuadas com a ideologia do modelo social dominante, permitindo-os, de alguma maneira, romper com a violência simbólica a que são submetidos. Esse tipo diferenciado de socialização parte da análise e da reflexão crítica em torno de um conteúdo programático relacionado com a temática dos direitos e da cidadania; é gerado por temas oriundos da concreta estrutura cultural e política onde os homens se inserem, o que pode gerar uma relação de assimetria entre a realidade objetiva (apresentada pela sociedade) e subjetiva (incorporada criticamente pelo indivíduo). Aqui, as estratégias pedagógicas utilizadas se valem de agentes socializadores que buscam formar o sujeito num processo de conversação com o mundo social, ativamente apropriado por ele, usando como arma a historicização do modo de ser individual e coletivo; neutraliza os efeitos da naturalização dos fenômenos sociais, a partir de debates e diálogos sobre temas oriundos da própria realidade do educando. Esse processo tende a formar um sujeito crítico, reflexivo e questionador, cujas disposições de *habitus* deixam de estar tão acordadas com a ideologia hegemônica; reconhece-se, então, como ser histórico, inacabado, em constante processo de (trans) formação de si e do meio que os cerca.

No campo político, este sujeito tende a constituir-se como um cidadão ativo que, enquanto protagonista de sua história individual e coletiva, debate, discorda, contesta, reivindica e, quando for o caso, transgride o estabelecido no espaço público, sendo capaz de tomar decisões e realizar escolhas baseadas num exame crítico, definindo o que considera seus direitos. Na relação com o outro, percebe-o como igual; como sujeito de direitos, estabelece relações de debate e diálogo para informar-se sobre seus próprios direitos e os direitos dos outros. Na relação com as esferas de poder (governo) busca participar diretamente nos assuntos da *pólis*; assume responsabilidade no que concerne à participação nas esferas de

poder do meio em que vive; aproxima-se dos centros de decisão; busca o governo de si e participar ativamente do processo decisório para elaborar, criar e transformar regras, leis e regulamentos que interferem na sua vida pública ou coletiva, seja questionando a ordem político-jurídica existente, seja reivindicando direitos sociais, econômicos, políticos e culturais, podendo, assim, constituir-se como sujeito transformador das relações sociais onde está inserido. Na relação com o mundo em que vive (espaço público) percebe situações de injustiça, opressão, preconceito e desigualdade e a necessidade de mudanças; exige uma cultura democrática e busca um desenho mais igualitário das relações sociais em todos os seus níveis. Enfim, pensa sobre sua própria realidade e reflete sobre sua responsabilidade para interferir e modificá-la. Contudo, mais uma vez vale salientar que é a relação com o campo político que vai determinar como este cidadão vai manifestar sua atividade.

Como diz Bourdieu (1998), a luta política é a luta pela autoridade simbólica para impor o sentido deste mundo e a direção em que ele vai e deve ir. Trata-se de manter ou subverter a ordem das coisas, transformando ou conservando as categorias através das quais são percebidas (BOURDIEU, 1998).

Com relação às questões institucionais do espaço educativo, Silva (2000), ao pesquisar a escola pública na construção da cidadania, ensina: a concretização de uma proposta de formação para a cidadania (ativa) tem como principal determinante o nível de consciência e de conhecimento que o educador tem dos direitos e deveres. Para tanto, diz essa autora, a proposta requer: a) um trabalho compartilhado e participativo de todos os atores que estão envolvidos no projeto pedagógico; b) a apreensão de uma nova cultura em que o educador se perceba, não só ele, como também o aluno e os demais integrantes do trabalho pedagógico, como sujeitos de direitos e deveres; c) a constituição da instituição educativa como espaço de exercício permanente de construção coletiva da cidadania (SILVA, 2000). Quanto à participação e planejamento, deve haver o envolvimento do corpo docente, do corpo discente e da comunidade com o trabalho educativo da instituição. Trata-se de um compromisso que, segundo a autora, “contribui para democratização das relações de poder no seu interior”, fazendo com que os sujeitos deixem de ser espectadores e usuários para assumirem o papel de autores e atores do projeto educativo. Quanto ao profissionalismo, deve, ainda, haver compromisso com o trabalho, como cumprimento de horário, das tarefas definidas no coletivo e da compreensão do papel social da instituição. Destacam-se também as condições de trabalho e de salário e das oportunidades de capacitações (SILVA, 2000). Em suma, é uma prática educativa pautada por relações democráticas, de diálogo e de horizontalidade, tal como vimos em Paulo Freire (FREIRE, 1975).

Com isso, socialização em suas diferentes perspectivas é associada à formação do *habitus* em sua dimensão política, enfim, à educação voltada para a formação de um cidadão passivo ou ativo. É bom lembrar que, como na modernidade existem diferentes e diversas instâncias socializadoras, o indivíduo pode mesclar em suas disposições de *habitus* influências políticas diferenciadas; nesse sentido pode, então, constituir-se em um cidadão que manifesta características passivas e/ou ativas, dependendo do contexto em que atua no momento, dependendo, como visto, do campo onde estiver inserido.

Podemos, nessas alturas, voltar as atenções ao objeto de pesquisa deste trabalho: o universo das Organizações Não-Governamentais, para, em seguida, investigar o processo de socialização que lá ocorre e saber *se e como* uma delas contribui para formar o jovem como sujeito político, ou seja, como cidadão.

4. AS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS NO BRASIL

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante.

Carlos R. Brandão, 1981

Para que possamos entender a complexa realidade do universo das ONGs e seus projetos educativos será exposta primeiramente a discussão em torno do termo Organização Não-Governamental, enquanto parte de um conjunto mais amplo de Organizações da Sociedade Civil, além de uma breve história destas organizações no Brasil na sua relação com a educação. Em seguida, serão feitas algumas reflexões sobre as relações institucionais que elas mantêm com o Estado e com outros setores da sociedade. Na sequência, será apresentada uma caracterização do tipo de educação oferecida por essas instituições, estabelecendo sua relação com o público que atende: os jovens brasileiros das camadas populares. Por fim, serão analisados diferentes paradigmas, contraditórios entre si, que orientam o trabalho educativo de muitas dessas organizações, preparando terreno para apresentar a ONG onde foi desenvolvida a pesquisa de campo - base do estudo de caso do presente trabalho.

4.1. Significado e história das ONGs no Brasil

As Organizações Não-Governamentais (ONGs) estão incluídas em um universo mais amplo de instituições denominadas Organizações da Sociedade Civil (OSCs). Existem diferentes formas de significar estes tipos de organização. De um modo geral, estão associadas às esferas ditas “privadas” da sociedade, organizadas em torno de variadas causas, às vezes entendidas como oposição ao Estado, às vezes como parte dele, dependendo da visão política de quem as define. No Brasil houve uma reapropriação deste termo, podendo, hoje, ser entendida como parte de um binômio onde faz contraponto com o Estado, correspondendo à população de cidadãos, ou esfera privada, que abrange suas variadas formas de organização e expressão (OLIVEIRA; HADDAD, 2001). Segundo Landim e Fernandes (1988):

Disseminou-se o uso de “organizações da sociedade civil” (OSCs) para referir-se aos atores coletivos que expressam um sem-número de causas e interesses difusos da população, freqüentemente vinculados ao exercício mesmo da cidadania.

Em se tratando de OSCs sem fins lucrativos, as mais tradicionais e mais antigas no Brasil são as *Entidades Assistenciais, Filantrópicas ou Beneficentes*, caracterizadas pelo seu caráter assistencial e, em geral, por dedicarem-se à prestação de serviços de atendimento direto a populações pobres, cuidando de idosos, meninos de rua, dependentes químicos e alcoólatras, órfãos e mães solteiras. Também educam jovens, velhos e adultos, além de desenvolverem o ensino profissionalizante. Há também as *Associações ou Institutos*, que são constituídos pela união de pessoas jurídicas organizadas para realizar atividades não-econômicas, ou seja, sem fins lucrativos. Temos as *Fundações*, caracterizadas como entes jurídicos que têm como fator preponderante o patrimônio, devendo cumprir as finalidades estipuladas pelo seu instituidor e somente podem ser constituídas para fins religiosos, morais, culturais e de assistência (REVISTA FILANTROPIA, 2007 c). Por fim, as *Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIPs*, uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos (associação), que tem de preencher os requisitos da Lei nº 9.790/99. Entre eles, o de ter como vocação a promoção da assistência social, cultura, educação, saúde, segurança alimentar e nutricional, meio ambiente, trabalho voluntário, combate à pobreza, ética, paz, cidadania, estudo e pesquisas (REVISTA FILANTROPIA, 2007 d).

Instituições filantrópicas, OSCIPs, Institutos, Fundações, organização sem fins lucrativos e organização social são alguns dos títulos sob os quais as Organizações Não-Governamentais podem se apresentar. É importante ressaltar, todavia, que nem todas estas designações apresentam caráter jurídico; algumas são títulos conferidos pelo poder público, outras são apenas formas diferentes de nos referirmos às mesmas instituições.

O termo ONG surge, historicamente, na ONU (Organização das Nações Unidas) em torno da década de 1950, definida como uma “organização internacional a qual não foi estabelecida por acordos governamentais”, abrangendo, assim, um conjunto variado e heterogêneo de organizações (TUDE; RODRIGUES, 2007). Com o passar dos anos, especialmente no Brasil, a expressão se popularizou, ganhado diferentes usos e conotações. Apesar de ter nascido em um contexto internacional, assume no contexto brasileiro um significado próprio, que se adapta e retraduz em função de relações e dinâmicas sociais locais (LANDIM, 1998).

A questão que se tem colocado é com relação à identidade destas Organizações. Ao analisarmos de perto o “setor social” ou “sem fins lucrativos” no Brasil, perceberemos que este é um campo sob intensa mutação. O termo ONG é objeto de disputa de significados na sociedade brasileira e abriga várias e diferentes organizações com objetivos, trajetórias, compromissos, forma de organização, método de trabalho bastante diferentes e até

antagônicos entre si (DA PAZ, 2005). Além disso, é importante ressaltar que, hoje, muitas delas, devido ao convívio em espaços de discussão comuns, participação em fóruns e seminários, troca de informações, etc., acabaram por diluir as distinções entre si no que se refere a seus objetivos e tipos de serviços prestados e por se confundir, pelo menos para o senso comum, até em termos de nomenclatura.

Do ponto de vista jurídico, a expressão Organização Não-Governamental não tem aplicação. Segundo Landim (2007):

Organização Não Governamental - não é termo definido em lei, mas sim uma categoria que vem sendo socialmente construída e usada para designar um conjunto de entidades com características peculiares, reconhecidas pelos seus agentes, pelo senso comum ou pela opinião pública.

Nossa legislação prevê apenas três formatos institucionais para a constituição de uma organização sem fins lucrativos: associação, fundação e entidade beneficente. Excluindo as entidades beneficentes, que tem uma legislação própria, “toda ONG é uma associação civil ou uma fundação privada”, mas nem toda associação civil ou fundação é uma ONG. Entre clubes, asilos, associações de bairro, creches, fundações e institutos empresariais, associações comerciais e ONGs há identidades, objetivos e atuações bastante distintos, às vezes, até opostos¹⁵ (ABONG, 2007 e).

Como ensina Landim (1998), além de não ter reconhecimento jurídico, o termo ONG apresenta uma debilidade enquanto conceito sociologicamente elaborado e é uma expressão polissêmica, utilizada para representar uma grande gama de organizações da sociedade civil. Mesmo assim, vem sendo empregada no contexto brasileiro, nas últimas décadas, para designar um tipo de organização com características peculiares, distintas tanto das empresariais e governamentais quanto as da própria sociedade civil. Por essas razões faremos uso da caracterização feita por Tude e Rodrigues (2007) para definir o que é uma ONG.

Segundo esses autores, suas principais *características institucionais* são: 1- entidades formais e com certa permanência institucional, 2- são privadas, mas com fins públicos; não fazem parte do aparelho estatal e surgem da iniciativa privada de cidadãos que se organizam com finalidade social específica (contudo não há restrições ao recebimento de verbas públicas nem à participação de representantes do governo nos conselhos de gestão), 3- são instituições

¹⁵ Pelo novo dicionário Aurélio ONG é: 1. Qualquer organização que não integra o Estado nem está diretamente ligada ao Governo, e cujas atividades, de natureza não empresarial, estão voltadas para a esfera pública, esp. a prestação de serviços considerados relevantes para o desenvolvimento social. 2. Designação genérica das entidades jurídicas de caráter privado, sem fins lucrativos, e voltadas para questões tais como movimentos populares, ecologia, políticas de saúde, direitos humanos, população de rua, minorias, etc.; seu propósito básico é o exercício da cidadania e da autonomia dos grupos que compõem a sociedade. (TUDE; RODRIGUES, 2007).

independentes; não estão subordinadas a uma estrutura organizacional maior e 4- não distribuem excedentes financeiros; não há lucro. Quanto à *caracterização de suas atividades*, elas: 1- não representam uma classe qualquer de indivíduos ou interesses específicos, 2- não são puramente filantrópicas, 3- não possuem caráter comercial; suas atividades não podem ser de produção de bens para serem comercializados, 4- não são missionárias religiosas (apesar de muitas terem origem religiosa; não buscam difundir determinado credo ou atrair fiéis para determinada igreja). Quanto à *finalidade*, 1- não possuem finalidade econômica, muito menos lucrativa; possuem fins públicos voltados para o bem-estar coletivo, 2- trabalham com determinadas causas que são tratadas universalmente (por exemplo, meio ambiente, pobreza e a injustiça social; em defesa de determinadas etnias e gênero, educativas, entre outras) e 3- priorizam os excluídos socioeconomicamente. Quanto à *gestão*, a forma predominante de governar é a democrática, através de conselhos que incluem membros diversos da sociedade; contudo, isso não impede que muitas ONGs adotem formas de gestão autocráticas parecidas com as das empresas, ou burocráticas, parecidas com a do Estado (TUDE; RODRIGUES, 2007).

A maior parte das ONGs possui profissionais remunerados para realizar as suas atividades e buscam criar uma estrutura mínima de funcionamento (com sede, telefone, computador, etc.). Isso pode constituir, dependendo do porte da organização, um montante considerável de recursos. Mas, como elas conseguem os recursos, se são, por definição, sem fins lucrativos? Doações, tanto de pessoas físicas como jurídicas, recursos públicos (convênios e parcerias com os governos municipais, estadual e federal, autarquias e sociedade de economia mista), recursos advindos de organismos internacionais, campanhas, bazares, sorteios, e investimento de institutos e fundações empresarias (denominado de investimento social privado), são as principais fontes de recursos destas organizações (ABONG, 2007 g).

Nos últimos anos, é crescente o número de empresas que investem em organizações sociais, chamado de “investimento social privado”. As razões para isso são várias: desde convicções pessoais e filantrópicas de seus proprietários, até mesmo como forma de melhorar a imagem pública e agregar valor a seus produtos e serviços, por meio do chamado “marketing social”, além, é claro, dos altos incentivos e isenções fiscais. Captar recursos de fontes privadas de financiamento, adaptando-se ao *modus operandi* das fundações e institutos empresariais, acessar fundos públicos e desenvolver a geração de recursos próprios, são desafios que têm exigido enorme capacidade institucional de inovação e flexibilidade por parte dessas organizações sociais (ABONG, 2007 g).

Recorrendo a uma perspectiva metodológica processual, creio ser uma abstração ingênua tentar compreender qualquer fenômeno social sem se ater à sua construção histórica, pois se corre o risco de naturalizá-lo e encobrir a possibilidade de sua transformação. Assim, é importante entender um pouco mais o universo das ONGs pela sua trajetória e história no Brasil.

O primeiro momento de expansão das organizações sociais no Brasil ocorreu entre o período colonial e o imperial. Nesse período, o Estado delegava à Igreja o atendimento das demandas sociais no país. As “entidades beneficentes”, como eram chamadas, cuidavam, na perspectiva da caridade, dos doentes e abandonados, dos deficientes e velhos e dos pobres, pois esses serviços não eram entendidos como parte da política pública do Estado brasileiro. Tal modelo de entidade viveu seu apogeu até o Estado Novo, quando as Igrejas perdem o monopólio sobre os chamados “carentes e necessitados”, na medida em que o governo de Getúlio Vargas, iniciado na década de 1930, passou a disputar com elas a ascendência sobre essa população. A partir de 1950 acontece um segundo momento de emergência das organizações sociais no país, com a diversificação das entidades sociais que refletiam a complexidade por que passava a economia e a sociedade. É nesse período que organizações laicas e de outros credos surgem e proliferam-se (VOIGT, 2002). Até aqui, obviamente, não estamos falando de ONGs, mas de instituições que, posteriormente, irão contribuir para compor o universo das “sem fins lucrativos” no Brasil.

Entre nós, as ONGs começam a se expandir durante os anos de regime militar, implantado em 1964. Naquele período, grupos de pessoas oriundas de vários setores da sociedade civil organizaram-se em instituições sociais e associações civis sem fins lucrativos, uma vez que a repressão da ditadura estrangulou os principais canais de participação civil. A partir dos anos 1970, surgiram milhares de organizações de todos os tipos, principalmente na periferia das grandes cidades, com forte influência da Igreja Católica. Proliferaram as associações comunitárias, os movimentos de moradores e as comunidades eclesiais de base, entre outras. Em sua maioria, estavam baseadas em ideários de autonomia em relação ao Estado, lutando em defesa dos direitos humanos e pela prática da educação popular, a qual, inspirada pela Teologia da Libertação e pelas teorias de Antonio Gramsci e Paulo Freire, pautava-se por debates e discussões oriundos dos interesses da população atendida e propunha a reflexão crítica sobre a sociedade, visando transformá-la para construir condições de vida mais justas em todos os sentidos. Essa forma de educar era desligada dos sistemas públicos de ensino, os quais, naquela época, estavam sob o julgo da ditadura militar. Por esse motivo, a proposta educativa se caracterizava por ser uma contestação ao modelo de educação oferecido pelo Estado

(OLIVEIRA; HADDAD, 2001). Com o tempo, os chamados centros de educação popular, promoção social e de assessoria e apoio assumem o termo “ONG”, mesmo sem essas organizações serem muito reconhecidas, ou se reconhecerem, por esse nome. O importante a salientar aqui é que sua constituição se deu no contexto de resistência à ditadura e nas lutas por democratização (DA PAZ, 2005).

Com a redemocratização nos idos de 1980, vemos essas organizações se atualizarem em uma enorme variedade de projetos, surgindo experiências variadas, umas tradicionais, outras inovadoras. Aquela década assistiu aos ajustes econômico-estruturais e viu aumentar os índices de pobreza já existente, a deterioração dos serviços públicos e o abandono à própria sorte de contingentes crescentes da população, o que levou ao descrédito o governo e a classe política e fez surgir um inoperante sistema judicial. O ambiente de crise institucional que nasceu daí estimulava as iniciativas de autoajuda, de solidariedade e de soluções alternativas para carências que o Estado deixara de suprir. Ao mesmo tempo em que se multiplicam as associações comunitárias, no enfrentamento de problemas locais, fortalecem-se as entidades intermediárias que lhes oferecem assessoria e capacitação (OLIVEIRA; HADDAD, 2001).

A partir dos anos de 1990, principalmente a partir da conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a ECO-92, realizada no Rio de Janeiro, o termo ONG ganha maior visibilidade, sendo apropriado por diversos e diferentes setores da sociedade como, por exemplo, pela mídia, pelo Estado e por outras organizações da sociedade civil. Muitos desses setores tinham um viés conservador, fato que contribuiu para a confusão em torno da identidade das ONGs e de sua diluição junto a um conjunto de organizações de outros tipos, trajetórias e ideais bem heterogêneos e contraditórios. Isso esvaziou em parte seu sentido político crítico (DA PAZ, 2005). Nessa nova configuração vemos o surgimento de inúmeras organizações sociais voltadas para diversas causas e com visões político-ideológicas díspares. As antigas e as novas instituições beneficentes, de cunho originalmente assistencial, veem alteradas suas formas de atuação e suas posições no espaço social brasileiro; passam, pouco a pouco, a desenvolver uma atuação de caráter mais público, adotando o discurso da cidadania e entrando no campo da luta por direitos, tema incluído nos caminhos abertos originalmente pelas ONGs politizadas dos anos de 1970. Com essas transformações as fronteiras entre os diferentes tipos de instituições sociais ficam fluidas, com o perigo de cairmos em um simulacro de discursos comuns e sem significado consistente.

O ideário político das ONGs dos anos de 1960 a 1980 foi fundado no primado do interesse público e constituído na luta contra a ditadura militar, contra as desigualdades sociais e com base no enfoque dos direitos. A partir da década de 1990, este ideário se choca

com a lógica privatista subordinada aos ditames do mercado que dá origem ao negócio social e à refilantropização das políticas sociais, num ambiente social sob a hegemonia do capitalismo. Temos, assim, dois contextos diferentes que disputam o significado do termo ONG, constituindo uma luta ideológica que se torna mais complicada com o surgimento do “terceiro setor” (DA PAZ, 2005).

O conceito de terceiro setor¹⁶ surge para referir o universo de organizações sociais ou “sem fins lucrativos” no Brasil. Contudo, existem implicações políticas de seu uso generalizado; em torno desta expressão vários segmentos da sociedade civil tendem a ser ressignificados e diluídos em um conceito homogeneizador, trazendo uma falsa idéia de unidade e consenso entre as organizações (ABONG, 2007 a). Essa terminologia gera efeitos políticos problemáticos no imaginário social, que confunde organizações bastante distintas como ONGs, entidades de assistência social e fundações empresariais, com trajetórias e identidades políticas diferentes e antagônicas, principalmente quanto à questão da relação entre sociedade civil e o Estado no Brasil (DA PAZ, 2005).

O termo terceiro setor, oriundo dos Estados Unidos da América, apresenta baixa precisão conceitual e está associado a associativismo e voluntariado, a uma cultura política baseada no individualismo e a falta de percepção do todo político integrado. Além do que, traz a ideia de uma sociedade civil organizada que pode substituir o Estado no enfrentamento das questões sociais, vistas como problemas emergenciais a serem resolvidos dentro de uma estrutura social a ser preservada. Ou seja, observa-se a falta de uma visão crítico-dialética de que os problemas sociais são decorrentes das próprias contradições encontradas numa estrutura social, que deveria ser repensada e superada. É uma visão, em suma, que separa Estado, mercado e sociedade civil, vendo a última como um espaço de sociabilidade apolítica, como se fossem “ilhas do bem” (na perspectiva assistencialista) dentro do “perverso” capitalismo globalizado; essa visão implica na ideia de que o sistema em vigor oferece, ele mesmo, soluções “boas e pacíficas” para seus próprios problemas, a fim de que não precise ser questionado e repensado (DA PAZ, 2005).

¹⁶ A expressão foi traduzida do inglês “third sector”, dada à sua origem norte-americana, a exemplo de outra expressão comumente por eles utilizada - “non profit organizations”, que significa organizações sem fins lucrativos. A influência da expressão serviu para balizar no Brasil o enquadramento de uma atividade não desenvolvida pelo Estado (Primeiro Setor) e tampouco pela iniciativa privada representante do mercado (Segundo Setor), mas sim por uma sociedade organizada (entidades sem fins lucrativos), para a prática conjunta e desinteressada do bem comum, que formam o Terceiro Setor (REVISTA FILANTROPIA, 2007a).

4.2. ONGs em números

Segundos dados do IBGE (2002), em 2002 o país contava com 276 mil Fundações e Associações Sem Fins Lucrativos (FASFIL), oficialmente cadastrados. Já em 2005 estavam registradas 338 mil Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos (IBGE, 2008). Significam 5,6% de todas as organizações públicas, privadas com ou sem fins lucrativos cadastradas. Em sua maioria, elas estão localizadas no Sudeste, onde se encontram 42,4% das FASFIL, sendo que 21% em São Paulo (IBGE, 2008). A maioria das organizações cadastradas foi criada na década de 1990, totalizando 41,5% das instituições existentes hoje.

Grande parte das FASFIL é muito pequena, sendo que uma minoria concentra a maior parte dos empregados no setor. O tamanho destas organizações, ainda segundo o IBGE, varia conforme a região geográfica e o tipo de atividade que desenvolvem. Dados (IBGE, 2008) demonstram que 79% delas não têm qualquer empregado; tal fato dá a entender que parcelas significativas dos serviços prestados a estas organizações são realizadas por trabalho não-remunerado (voluntários) ou informal. Nesse universo, 1% dessas organizações conta com 100 ou mais empregados, concentrando 61% dos assalariados do setor. As instituições com 1 ou 2 empregados representam 9% do total e com 10 ou mais empregados não somam mais que 9% deste total (IBGE, 2002).

No quadro abaixo vemos as atividades que desenvolvem:

Tabela 1 – Área de atuação das Fundações e Associações Sem Fins Lucrativos por região brasileira

REGIÃO	Brasil		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
	TOTAL	%	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL
Habitação	456	0,1	5	99	178	156	18
Saúde	4.464	1,3	122	722	2.189	1.204	227
Cultura e recreio	46.999	13,9	1.487	6.348	20.374	16.408	2.382
Educação	19.940	6,0	806	3.835	9.941	3.867	1.491
Assistência social	39.395	11,6	1.291	6.137	17.520	12.109	2.416
Religião	83.775	24,8	3.771	11.614	48.474	13.150	6.766
Ass. profissionais	58.596	17,4	5.192	23.018	14.970	11.454	4.162
Meio ambiente	2.552	0,8	164	330	1.243	614	211
Defesa de direitos	60.259	17,9	2.302	23.320	19.185	13.035	2.417
Não especificadas	21.516	6,4	1.102	4.575	9.370	4.891	1.578
Total:	338.162						(IBGE, 2008)

As associações que atuam prioritariamente na área da educação representam 6,0% das Fundações e Associações Sem Fins Lucrativos.

A maior parte (30%) das pessoas formalmente assalariadas encontra-se nas áreas de educação, com 509.000 funcionários. A complexidade dos serviços prestados nessa área, bem como a abrangência do atendimento pode explicar o fenômeno. A pesquisa também aponta que mais da metade desses empregados encontram-se no Sudeste (IBGE, 2008).

A análise do IBGE demonstra que entre 1996 e 2002 (ano da pesquisa) as organizações passaram de 105 mil para 276 mil em todo o Brasil; já de 2002 a 2005, o número de Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos cresceu 22,6%, passando a 338 mil. A ampliação se deu de forma variada e ocorreu de acordo com a área de atuação de cada uma. Por exemplo, haviam 8.176 organizações dedicadas à educação em 1996; já em 2005 elas aumentaram para quase 20.000.

Segundo o Ministério da Educação, há 65.600 creches públicas, 159.228 escolas de ensino fundamental e 13.916 escolas de ensino médio no país, totalizando 238.744 instituições públicas de ensino (MEC, 2002). Isto significa que, para cada onze escolas públicas, há pelo menos uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos trabalhando com educação. Trata-se de um número bastante expressivo. Encontramos, ainda, uma ambiguidade de fronteiras entre inúmeras das FASFIL, pois muitas que se declaram como atuando na área de assistência social, cultura e recreio ou defesa de direitos, também desenvolvem projetos que se caracterizam por ações de cunho educativo, isto é, de formação, informação e aprendizado.

Estes dados podem ajudar-nos a compreender a relevância que as organizações deste tipo vêm ganhando em nosso país. É neste sentido que se torna importante refletir sobre o papel educativo dessas ONGs, na medida em que passam também a se tornar referência em termos da socialização de indivíduos, junto com a escola, a família, a religião, os meios de comunicação, entre outros.

4.3. A relação das não-governamentais com o Estado no contexto atual

Historicamente, no Brasil, as fronteiras entre Estado e sociedade civil, público e privado, tendem para a naturalização da apropriação privada da coisa pública e para o autoritarismo do Estado. Como consequência, isso tende a gerar uma baixa participação dos cidadãos nas decisões públicas e um impedimento de seu acesso aos bens e serviços a que tem direito, culminando em uma sociedade civil fraca e tutelada. Na década de 1980, no processo de redemocratização, a sociedade civil se organiza, fortalece e amplia seus espaços de participação nas esferas de decisão e formulação de políticas públicas. De um lado, isto

possibilitou descentralizar o poder para além das fronteiras do Estado; por outro lado, todavia, nos anos de 1990, esse fato possibilitou o surgimento e o crescimento de um discurso de desresponsabilização por parte de governos no sentido de elaborar e efetivar políticas públicas, alegando-se falta de recursos ou de competência da máquina estatal e convocando a sociedade civil a assumir essas responsabilidades (DA PAZ, 2005).

Nesse contexto, vemos uma crescente desobrigação do poder público em relação ao oferecimento de serviços públicos de qualidade, que, aliás, são direitos do cidadão. Assistimos, por conseguinte, à desconstrução desses direitos, através do retrocesso nas várias políticas sociais, nas áreas da educação, saúde, moradia, lazer, de geração de empregos, entre outros (DA PAZ, 2005). Tal realidade está diretamente associada a uma visão liberal de mundo marcada pela flexibilização produtiva - que, em geral, significa perda de direitos trabalhistas -, pelo individualismo imperando nas relações sociais, sustentado pela competição desenfreada e pela idéia da meritocracia, e pelo ideal privatista junto a reforma no Estado. Isto, muitas vezes, se traduz na privatização dos serviços públicos, transformando o que havia sido conquistado como direito do cidadão em mercadoria a ser comprada; mercadoria que perde, por isso, seu caráter de universalidade para ser oferecido a parcelas particulares da população, substituindo, como diz Da Paz (2005) “a *res publica* por *res privada*”, ou seja, por coisa privada que pertence somente a alguém ou a alguns e não ao povo como um todo.

É nesse cenário de crescimento de ideologias liberais que se multiplica uma série de novas organizações sociais, juridicamente privadas, voltadas para fins públicos e sem fins lucrativos. Suas ações são dirigidas para a questão social, atendendo a população pobre e/ou marginalizada, tais como organizações assistenciais e filantrópicas, de promoção de ações solidárias e fundações e institutos empresariais. Elas, então, são vistas ora como motores da transformação social e como uma nova forma de fazer política, ora como ações de desmonte do Estado e de seus serviços. Muitos recursos públicos, que poderiam ser usados pelos governos para implementar políticas públicas, são repassados a essas organizações sociais, para que elas executem “os mesmos serviços”. Serviços esses desenvolvidos mediante diferentes tipos de convênios, que valorizam o papel instrumental das ONGs enquanto substituição eficiente de ações do Estado em escalas pequenas e pontuais, uma vez que não têm capacidade de desenvolver ações em grande escala (DA PAZ, 2005). Tal processo muitas vezes significou transferir ao chamado terceiro setor parte substancial da provisão de recursos e serviços sociais. Serviu, pois, de estímulo a formas privadas de atendimento, especialmente na área de saúde, educação e previdência social (ABONG, 2007 d). Na perspectiva de Maria Teresa Augusti (2002),

[...] a emergência de teorias liberais em nível mundial, cada vez mais estimulam, por um lado, o fortalecimento do controle social sobre as ações de caráter público e, de outro, a substituição do Estado regulador e articulador e executor de políticas, em determinadas áreas, pela ação das chamadas ONGs ou pelo terceiro setor.

Para a autora, é importante refletir se muitas destas organizações sociais não estão contribuindo para “despolitizar” o debate das políticas públicas, retirando do Estado a função de garantir equidade na oferta de serviços e garantia de cidadania. A esse respeito ela acentua:

A substituição da regulação social do Estado pela regulação do mercado ou, simplesmente, da correlação de forças de uma sociedade desigual, tem mostrado [...] uma evidente manutenção da exclusão social e acirramento das desigualdades e dos conflitos sociais, dos quais a violência urbana, fome e pobreza estrutural são facetas cruéis (AUGUSTI, 2002).

Assim, o setor social sem fins lucrativos deve funcionar como um tradutor de anseios e propostas da sociedade em relação à atuação do Estado e não como seu substituto.

Na redefinição dos limites entre o público e o privado em relação ao atendimento dos direitos educativos, Oliveira e Haddad (2001) lembram que o governo brasileiro tem convocado a sociedade civil para exercer essa função pública. Verifica-se que as organizações não-governamentais ganham relevância no campo da educação. Com efeito, elas deslocam parte da responsabilidade pelo sistema escolar do plano das políticas públicas universais para o plano das políticas compensatórias. A participação das ONGs pode esvaziar o papel do Estado na área social, ao assumirem responsabilidades por ações antes nas mãos dos setores estatais. Ao mesmo tempo, contraditoriamente, em uma situação de desmonte dos serviços públicos, a atuação das ONGs no campo da educação pode ajudar na qualificação das ações educacionais oferecidas pelo Estado, garantindo o seu fortalecimento. Algumas organizações da sociedade civil, que desenvolvem projetos de educação, repensam sua relação com os sistemas públicos de ensino no sentido de proporcionar, em um trabalho complementar, uma educação que contribua para que a população tenha acesso aos seus direitos (OLIVEIRA; HADDAD, 2001).

A esse respeito Haddad (2002) observa:

Muito se tem falado do envolvimento da sociedade civil como solução dos problemas educacionais. Muito a sociedade civil se envolveu nestes últimos anos. Mas há dois pontos de vista em disputa nesta participação da sociedade civil. Um deles considera a participação como um mecanismo de controle cidadão, como democratização do espaço público, como mecanismo de parceria em espaços institucionalizados de gestão coletiva dos serviços públicos, outro, vê nesta

participação mecanismos de des-responsabilização dos Estados nos compromissos com a educação, como forma de privatização dos serviços públicos.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação, amplia-se o conceito de educação, nele incorporando a família, as organizações da comunidade e outros setores sociais como responsáveis pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Neste sentido, muitas organizações da sociedade civil vêm sendo chamadas a colaborar na ação direta de ofertas e serviços educacionais, principalmente para as camadas mais pobres da população (OLIVEIRA; HADDAD, 2001).

Nessa perspectiva, vemos que são dois os discursos predominantes das ONGs em relação à escola (pública): o da ineficiência e o da complementaridade. No primeiro, a ONG percebe sua atuação como substituição do serviço educacional do Estado; no segundo, como uma forma de complementar o que a escola oferece. Nos dois casos está subentendida uma crítica à escola pública, seja porque é ruim, então precisa ser substituída, seja porque é insuficiente, precisa, por conseguinte, ser complementada - curioso é que poucos falam em melhorá-la.

É interessante notar também que entre as organizações sociais cresce em importância a ideia de uma “educação para a cidadania”, apontando para a ênfase na atuação dentro dos marcos de construção e fortalecimento de uma "sociedade civil" (LANDIM, 2007). Contudo, a “educação para a cidadania” - predominante jargão das ONGs educativas, e objeto de interesse deste trabalho - é um dos principais ideais da escola republicana em seu nascimento, presente, portanto, na nossa escola pública desde suas origens. Será que os agentes das ONGs pensam que podem contribuir melhor com este ideal do que a escola pública?

4.4. A educação nas ONGs e sua relação com os jovens

Se o tipo de educação que as Organizações Não-Governamentais desenvolvem é diferente, mas complementar à da escola, como a caracterizamos? Quais seus objetivos e estratégias socializadoras?

O modelo educativo oferecido por essas organizações tem sido designado por muitos de “educação não-formal”, diferenciando-se da educação formal (escolar) e da informal.

Segundo Gilles Brougère e Hélène Bézille (2007), o emprego dessa noção não é homogêneo; há diferentes campos onde seu uso se desenvolveu. Com efeito, encontramos uma diversidade dos usos de tal nomenclatura com alguns pontos de identidade entre eles. Contudo, o significado também varia fortemente de um autor para outro. Os Brougère e

Bézille, em seus estudos, descobriram que a noção se impôs a partir de três campos, pelo fato de representarem um papel atraente e de contribuírem para a construção social da pertinência de seu uso: 1- o campo da educação nos países do Terceiro Mundo; 2- o campo da psicologia cultural ou (e) intercultural, onde a oposição entre educação formal e informal é, às vezes, problemática, pois identifica-se uma tendência em assimilar informal a não-escolar; e 3- o campo da formação dos adultos, onde, pela primeira vez, a expressão foi utilizada (BROUGÈRE; BÉZILLE, 2007). Eles apontam também a questão da diferença entre formal e informal, distinguindo a educação da aprendizagem; a primeira se inscreve na dimensão do formar alguém a partir de uma forma institucionalizada, sistematizada, isto é, com intenção pedagógica; e a segunda se insere na dimensão do aprendizado que o sujeito tem, em contato com várias instâncias, aprendizado que, independentemente de intencionalidade pedagógica, lhe permitiu aprender algo. A primeira se realiza de fora para dentro; de instituições sociais educativas para dentro do indivíduo; a segunda, por seu lado, ocorre de dentro para fora, ou seja, da apropriação do sujeito sobre o que vem de vários espaços sociais. Nesse sentido é importante notar que, ao usar o conceito de socialização como a incorporação das disposições de *habitus* - que, como mencionei anteriormente, só pode ser compreendida em uma relação dialética entre indivíduo e sociedade - creio estar englobando os dois aspectos mencionados: o da educação e o da aprendizagem.

Gilles Brougère e Hélène Bézille não fecham o assunto; apenas o contextualizam e deixam em aberto a possibilidade de diferentes usos dessas noções, de acordo com aquilo que o pesquisador se propõe a fazer. Assim, para fins didáticos, sem também querer fechar a questão, utilizarei a noção de educação não-formal para designar o tipo de proposta educativa desenvolvida pelas ONGs, segundo as concepções de dois autores: José Carlos Libâneo e Thomas La Belle, em seus respectivos estudos sobre a educação não-formal na América Latina e sobre a pedagogia e os pedagogos.

Libâneo (1998) define a educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não, sob várias modalidades, dentre as quais se encontra a educação não-formal. Segundo ele, o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal. Dentre as diferentes modalidades de educação, talvez seja sobre a “não-formal” que haja menos consenso. O conceito de educação não-formal, argumenta Thomas La Belle (1986), é derivado da relação com outras duas formas de educação/ aprendizagem: informal e formal. Para Libâneo, a educação informal seria caracterizada por ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, por meio de relações entre os indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico,

físico e cultural; dessas relações resultam conhecimentos, experiências e práticas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, não sendo intencionais e nem organizadas. Por outro lado, a formal estaria inserida nas instituições de formação, escolares ou não, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática (LIBÂNEO, 1998).

Quanto à educação não-formal, há algumas diferenças de definição entre esses dois autores. Com efeito, para La Belle, educação não-formal é definida como qualquer atividade educativa organizada e sistemática, ocorrida fora do sistema de educação formal para prover tipos selecionados de aprendizagem para subgrupos particulares da população, como adultos e crianças. Com relação ao processo de ensino/ aprendizagem, é organizada, sistemática, com atividades planejadas para mudar o comportamento de alguém, com intenção pedagógica, entendida também como processo de socialização e incorporação cultural. No que concerne ao seu lugar/ espaço, acontece fora do sistema formal de ensino, em um meio alternativo em relação à escola, sem um currículo associado a créditos, grades e certificados ou diplomas (LA BELLE, 1986). Para Libâneo, educação não-formal é aquela realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com intencionalidade pedagógica e com certo grau de sistematização e estruturação (LIBÂNEO, 1998). Apesar das pequenas diferenciações conceituais, para os dois autores a educação não-formal é marcada por não ser escolar e por sua organização, sistematização, estruturação e intencionalidade; ou seja, pressupõe uma intervenção voltada para fins desejáveis do processo de formação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos, subordinada a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 1998).

A educação com intencionalidade pode ocorrer tanto nos espaços de educação formal (escolar), quanto nos de educação não-formal. Contudo, como diz La Belle, as escolas estão associadas ao Estado; seu currículo, sua estrutura de funcionamento e a certificação exigida de seus profissionais refletem os interesses do governo. As instâncias de educação não-formal, por sua vez, têm mais liberdade em relação a estes pontos. O que pode significar maior autonomia em relação ao seu projeto político pedagógico e seu modelo/ forma de aprendizagem; possui um potencial de criação de currículo mais flexível, ajustado às demandas do público que atende e, por outro lado, de acordo com a visão de mundo e de educação de seus responsáveis. Há, por essas razões, uma grande diversidade de projetos e programas de educação não-formal (LA BELLE, 1986).

Seja como for, qualquer um destes três tipos de educação é entendido neste trabalho pelo seu potencial socializador, que contribui para estruturar entre os jovens atendidos pelas ONGs um

sistema de disposições, um *habitus*, ou seja, esquemas de percepção, pensamento e ação destes sujeitos (BOURDIEU, 2005).

A partir da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (lei nº 8069 de 1990), as crianças brasileiras, sem distinção de qualquer espécie, passaram de objetos de tutela a “sujeitos de direitos”. Alguns dos importantes preceitos do ECA são: a prioridade do direito à convivência familiar e comunitária e, conseqüentemente, o fim da política de abrigamento indiscriminado; a priorização das medidas de proteção sobre as organizações sócio-educativas; a integração e a articulação das ações governamentais e não-governamentais na política de atendimento (Estatuto da Criança e do Adolescente, 2007). Com isso, a população juvenil constituiu-se alvo da ação de muitas ONGs educativas, na mesma perspectiva de dividir responsabilidades com o Estado no cuidado deste segmento da sociedade e na medida em que se constata que não se pode mais conceber a escola formal como o único lugar em que a educação acontece de modo intencional.

Assim, segundo Sposito (2003), no fim dos anos 1990, o foco das iniciativas públicas envolvendo parcerias com organizações da sociedade civil nos níveis federal, estadual e municipal, é voltado para adolescentes em “processo de exclusão” ou em privação de direitos, a partir do duplo recorte: etário e socioeconômico. Boa parte dessas políticas tende a conceber a condição da população jovem como de “risco ou vulnerabilidade social” que, muitas vezes, desloca a idéia de “estruturas geradoras da vulnerabilidade” para o sujeito. Tal deslocamento se expressa, por exemplo, na criação de programas esportivos, culturais e profissionalizantes orientados para o controle do tempo livre dos jovens, destinados para moradores dos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras (SPOSITO, 2003). A partir desse enfoque, ONGs e outras associações da sociedade civil vêm desenvolvendo uma série de projetos para jovens desde a década de 1990. Seu objetivo é desenvolver autoestima, afirmar identidades, oferecer capacitação profissional e promover a cidadania, com uma gama também variada de entendimento político destas ações. Nesse cenário há muitas ações de caráter progressista e crítico, mas a maioria ainda assume feições compensatórias e se identifica com o denominado “risco social”, tratando o jovem como perigo potencial para a ordem social (SPOSITO, 2003). O trabalho de prevenção e de inclusão social justifica-se, de um modo geral, pela origem social das crianças e adolescente (pobres), partindo-se da premissa de que a família sozinha não dará conta do trabalho de socialização, de modo que procuram imprimir nas crianças e adolescentes a moralidade e a disciplinas necessárias para torná-las “bons cidadãos”, adultos “normais”, “civilizados” ou “dóceis”, no sentido atribuído por Foucault (FOUCAULT, 1983).

Discorrendo sobre juventude e escolarização, Sposito (2002) considera que os temas “exclusão” e “situação de risco” passam a ser usados em todas as situações e os jovens começam a ser tratados como um bloco homogêneo no qual se desconsideram os momentos e as peculiaridades em que se encontram realmente mergulhados; nesse quadro, adquirem uma visibilidade mais como alvo de proteção e cuidados do que como grupos etários socialmente construídos e portadores de direitos. Para essa autora, muitos observadores do trabalho das ONGs ora questionam o caminho da profissionalização como uma forma de inculcar valores subservientes ao capital e formar mão-de-obra barata, ora aprovam a atuação das entidades pela sua capacidade de desviar o jovem da criminalidade, associando-se, preconceituosamente, pobreza à marginalidade (SPOSITO, 2002).

Mas afinal, de que juventude se está falando?

Sposito, analisando os jovens brasileiros, diz que é preciso reconhecer o debate e imprecisões na definição de juventude. É importante, ensina ela, tomar a idéia de juventude em sua pluralidade (juventudes) por conta da diversidade de situações existenciais nessa etapa da vida. Assim, juventude é, ao mesmo tempo, um momento no ciclo de vida definido socioculturalmente e modos de inserção na estrutura social (SPOSITO, 2003). Por isso, é muito difícil recorrer a apenas um uso dessa noção de forma que se impusesse de modo igual a todos os pesquisadores. Uma das maneiras de solução desse impasse é reconhecer que a própria definição de juventude encerra um problema na medida em que os critérios que os constitui enquanto sujeitos são históricos e culturais. A faixa etária é um dos critérios para defini-los; mesmo assim, porém, é preciso considerar as condições sociais em que se opera esta fase do ciclo de vida. Sposito, seguindo orientações de trabalhos na área demográfica, integra no amplo conjunto denominado juventude a faixa etária que vai de 15 a 24 anos (SPOSITO, 2002).

Na sua análise acima referida, Sposito (2003) aponta que, no nosso país de 170 milhões de habitantes, metade é constituída de crianças e de jovens com menos de 25 anos de idade, das quais 81% vivem em zonas urbanas. Para apresentar os dados demográficos dos jovens brasileiros, foi utilizado um recorte que os inclui em sua definição ampla: adolescentes (15 a 19 anos) e jovens (20 a 24 anos). É o maior grupo etário da população brasileira neste início de século, pois cresceu expressivamente nos últimos 60 anos, quadruplicando de tamanho. Verificou-se também o aumento no número de jovens estudantes: passando de 11,7 milhões em 1995 para 16,2 milhões em 2001, crescendo o número de matrículas no ensino médio e, também, no superior. Contudo, ainda se verifica a permanência de distorções entre a idade e a série cursada em cerca de 50% dos casos. A taxa de analfabetismo funcional em

2000 estava na média de 15,5% na faixa entre 15 e 24 anos, sendo que entre os jovens de família com rendimento de 5 a 10 salários mínimos era de 4,7%; nos de renda inferior a um salário mínimo era de 28,8%. Dos que já estavam fora da escola, mais da metade não tinha completado o ensino fundamental em 2000. A pesquisa também indicou que, na relação dos jovens com o mundo do trabalho, eles constituem a faixa da população economicamente ativa mais atingida pelo desemprego; ou seja, em 2001, 11,8% dos homens e 28,5% das mulheres, entre 15 e 24 anos, não estavam trabalhando, nem estudando; destes, a maioria pertencia a famílias de baixa renda. São múltiplos os processos de exclusão que afetam essa camada da população, definidos pela baixa escolaridade, pela privação de direitos, pelo desemprego, pelas desigualdades de gênero, racismo, entre outros (SPOSITO, 2003). Estes dados permitem observar que a situação juvenil não pode estar dissociada da estrutura social onde ela se dá, pois é esta que irá justificar as diversas ações (governamentais e não-governamentais) em relação à juventude.

De Souza (2006) relata que devido à acentuada divisão do trabalho e à diferenciação social proporcionada pelo desenvolvimento industrial na sociedade moderna, a socialização efetuada pela família deixa de ser considerada suficiente para integrar o indivíduo à sociedade, a qual, por sua vez, passa a exigir um tempo mais longo de preparação para as responsabilidades e tarefas do mundo adulto, resultando num adiamento da maturidade social. Isso certamente contribuiu para o reconhecimento social da existência da juventude como fase de preparação e transição para a vida adulta, etapa da vida em que o sujeito já alcançou as condições físicas e biológicas para assumir certos papéis e tarefas que ainda lhe são negados pela sociedade. Em outras palavras, os jovens ainda não exercem as funções produtivas e reprodutivas e não tem acesso ao poder; é um momento de negação do pleno usufruto de direitos e da total responsabilização pelos deveres sociais. Diante desta situação contraditória, a noção de “crise” - que traz consigo a possibilidade de ruptura - tornou-se, segundo a autora, um tema frequente nos estudos sobre juventude, estudos que, de um modo geral, classificavam seu comportamento em termos de rebeldia ou conformismo em relação aos processos de mudança social (DE SOUZA, 2006). Pode-se, nesse sentido, associar-se “rebelião juvenil” à rejeição da condição adulta, tal como imposta pela sociedade, ou, como vimos em Berger, a um questionamento dos papeis atribuídos em termos de identidade por um *nomos* ordenador do sistema social (BERGER, 1985). A rejeição ou a recusa podem originar dois tipos de comportamento, segundo De Souza: o alienado ou o radical, relacionados com nível de consciência das contradições do sistema social e com o grau de engajamento em prol da mudança (DE SOUZA, 2006).

Naquela circunstância, narrada por De Souza, contudo, os jovens dos estudos eram os estudantes universitários, provenientes da classe média da população em ascensão social e não o estudante pobre, não o aluno dos ensinos secundário ou primário, muito menos o não-estudante. O indivíduo pobre, antes de completar dezoito anos, era sempre “menor” e, segundo De Souza, não faziam parte da juventude e nem tinham adolescência, dada a sua origem de classe. Porém, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), crianças e adolescentes pobres são elevadas à categoria de “sujeitos de direitos”. O qualificativo “menor”, ou “de menor”, desapareceu enquanto categoria, dando lugar à “jovem pobre” ou “dos setores populares”. A partir daí, estes também passam a ser objeto de estudos acadêmicos sobre juventude, e a noção de crise dá lugar à preocupação com a integração da juventude pobre, considerada “excluída” (DE SOUZA, 2006).

Ainda segundo De Souza, devido à manutenção do mito dos anos 1960, que associava juventude à ação política, as gerações posteriores foram consideradas apáticas e alienadas, incapazes de uma crítica social consistente. Durante os anos 1980, essa suposta indiferença política foi interpretada como recusa das entidades tradicionais de representação e possibilidade de emergência de novas práticas coletivas, valorizando-se o cotidiano como instância de ação política e possibilidade de transformação social. Na década seguinte, surge uma nova linha discursiva que pôde celebrar a descoberta de uma nova forma de fazer política pautada na noção de cidadania e na luta pela ética na política; e não mais pautada na perspectiva de luta para transformar as estruturas sociais. E, desse modo, chegamos ao início dos anos 2000 quando se tornou corrente o uso do termo “novas formas de participação política”, incluindo os jovens pobres que “atuam junto à comunidade local”, que “abrem novos canais de participação na sociedade” (DE SOUZA, 2006).

De Souza lança severa crítica ao discurso em torno do termo “novas formas de participação política” e defende sua crítica dizendo que, hoje, sobre o jovem se incidem medidas que fazem dele um “beneficiário”; mas justamente por isso, ele também precisa ser um “jovem protagonista”, isto é, um tipo de protagonismo que transforma o jovem em objeto de investimento para que possa se tornar recurso humano para o desenvolvimento econômico. Ou seja, o jovem deve ser detentor de um conjunto de habilidades e conhecimentos para exercer alguma atividade produtiva. O discurso do “protagonismo juvenil” tem como objeto os jovens pobres, que utilizariam sua capacidade de “resiliência” para realizar atividades em seu próprio benefício e dos outros, contribuindo, portanto, para o seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento social. O “jovem problema” é, então,

transformado em “jovem como solução” para as demandas do modelo social hegemônico (DE SOUZA, 2006).

Vimos que a percepção sobre jovem ou juventude muda de acordo com o tempo, com os interesses sociais e com a condição social em que está inserido. Assim, por exemplo, não se houve falar em “risco social”, “ameaça social” etc. quando os jovens são da classe média ou da chamada elite; para a juventude oriunda dessas classes sociais nem se cogita projetos socioeducativos. Do mesmo modo, fica evidente que a ideia do jovem enquanto possível agente de transformação social em busca de direitos que lhe foram negados, enquanto “protagonista”, também permanece no imaginário social. São estas duas visões contraditórias, mas que se integram, incorporadas inconscientemente pelos sujeitos sociais na forma de disposições de *habitus* para pensar e agir em relação aos jovens, que pautam e justificam o trabalho de muitas ONGs de educação complementar à escola. E, certamente, estas diferentes formas de encarar o jovem terminam por influenciar o tipo de trabalho pedagógico que as organizações sociais vão desenvolver e o tipo de cidadão que objetivarão formar (passivo/controlado/ inserido ou ativo/ rebelde/ transformador).

Veremos na sequência como os diferentes paradigmas nos quais se apóiam os trabalhos de educação não-formal das ONGs, relacionam-se também com diferentes objetivos quanto à formação dos jovens.

4.5. Diferentes paradigmas e práticas educativas

No processo de transformação do universo das não-governamentais, como vimos, novas e velhas ONGs se encontram em fóruns, seminários e outros espaços de discussões e debates abertos às organizações com vários perfis. Debatem, discutem, concordam e discordam sobre velhos e novos temas, transformando-se umas as outras e diluindo ainda mais antigas diferenças. É neste contexto que se torna importante olhar de perto cada uma dessas organizações, ao invés de homogeneizá-las com um único rótulo; é preciso pensar suas relações, objetivos, compromissos e projetos éticos e políticos de sociedade a fim de que a opinião pública sobre as ONGs e suas práticas não continue tão vaga e ambígua.

De acordo com La Belle, do ponto de vista dos grupos subordinados, a educação não-formal pode ser percebida como meio para mudança social e para mobilidade social. Do ponto de vista dos grupos dominantes, tanto a educação formal como a não-formal podem prover meios de compelir os grupos subordinados a adaptar-se às suas expectativas (LA BELLE, 1986). Ou seja, tal como já vimos, no processo de socialização é possível ressignificar valores

através do que Freire chamou de educação problematizadora/ libertadora, que leva os indivíduos a um estado de consciência crítica e transformadora frente à realidade e, portanto, à possibilidade de mudança. Por outro lado, quando os grupos dominantes conseguem imprimir nos indivíduos as disposições de determinado *habitus* ajustadas à sua ideologia, produzem neles um efeito de submissão em relação às suas concepções de mundo, caracterizando o que Bourdieu, como vimos em páginas anteriores, chama de “violência simbólica”, tornando-os funcionais ao modelo de sociedade existente.

Analisando muitos programas de educação não-formal na América Latina, La Belle percebeu que eles podem ser classificados de acordo com dois sistemas teóricos majoritários: um, na perspectiva de um paradigma funcional ou de equilíbrio, relacionado com uma visão sistêmica ou funcionalista; outro, no paradigma estrutural ou do conflito, vinculado a uma visão marxista e de revitalização cultural. A ênfase do primeiro está em preparar indivíduos para assumir seu lugar como cidadãos economicamente produtivos na estrutura socioeconômica existente, usando a educação para a estabilidade e adaptação. O segundo enfatiza uma educação não-formal transformadora, que orienta seus participantes a entender possibilidades de mudança da estrutura. Por fim, há uma combinação destes dois paradigmas que, junto a seus participantes, e simultaneamente, busca uma adaptação a estrutura socioeconômica existente enquanto procura uma reforma deste sistema ou a criação de outras estruturas (LA BELLE, 1986).

Além disso, como acrescenta Landim (2002), na conjuntura atual estamos diante de um sistema que não só promove a privatização geral da vida, como tende a converter tudo no mesmo, no idêntico. Nesse quadro as ONGs não escapam do processo quando se perde seu sentido original, outrora relacionado com uma luta marcada por uma militância política de caráter antissistêmico, podendo hoje ser confundido com qualquer coisa. ONG tornou-se expressão de uso corrente e generalizado, com seu emprego mais neutro e indiscriminado, como sinônimo de qualquer tipo de organização privada voltada para a ação social, despolitizando seu caráter original (LANDIM, 2002).

Assim, para enfrentarmos essa confusão; esta “mesmice” em torno da identidade das ONGs, podemos nos valer das classificações propostas por La Belle, deixando claras as diferentes direções e articulações que elas assumem hoje com seu trabalho educativo.

Com Landim podemos pensar que, por um lado, temos aquelas ONGs com idéias de intervenção na sociedade associadas a uma lógica de mercado em sua ação social, tais como eficiência, resultados, competitividade, marketing, etc., com suas exigências produtivistas, dinâmicas e ideários que favorecem a expansão daquela lógica. Isso porque Landim se refere

a muitas organizações que são compelidas a adotar critérios, metodologias e formas organizacionais em que predomina um padrão empresarial de ação. Por outro lado, existem organizações a serviço de movimentos sociais e dos grupos dominados, com a perspectiva de transformação social, como originalmente foram as ONGs politizadas dos anos de 1970, ou seja, lugares de inovação e criação de novos processos; espaços da utopia democrática, onde são traduzidos e rearticulados os interesses e demandas populares nas arenas institucionais de confronto e negociações sociais (LANDIM, 2002). Diante dessas duas vertentes, como indica a autora, as organizações precisam saber qual dos dois caminhos trilhar: ser uma força funcional no esquema de dominação e acomodar-se aos novos paradigmas do “terceiro setor”; aceitar, então, a lógica da filantropia social empresarial despolitizada, ajustando os sujeitos ao sistema social vigente; ou estar a serviço de setores dominados da população, tendo um papel antissistêmico, não funcional na sociedade, retomando em suas ações o sentido original do termo ONG, vinculado à luta política contra-hegemônica. Usando as categorias de La Belle, associaríamos, no primeiro caso, estas organizações ao paradigma funcional ou do equilíbrio; no segundo, ao paradigma estrutural ou do conflito, e, a partir daí, às implicações quanto à proposta educativa das ONGs. Em outros termos, segundo La Belle, a partir destes paradigmas pode-se entender a educação não-formal sobre três aspectos: como manutenção da sociedade, como mudança revolucionária e como processo de reforma.

Na relação entre educação não-formal e manutenção da sociedade, os programas de educação não-formal podem servir para manter o *status quo*. O sistema teórico mais aplicável aqui é o vinculado ao paradigma funcional, que se preocupa com a continuidade do funcionamento da sociedade, com uma adaptação suave das pressões, para grande eficiência e eficácia do sistema. De acordo com esse paradigma, a educação deve buscar, sem grandes rupturas, adaptar o indivíduo ao modelo social vigente e às suas funções, dando uma atenção considerável a habilidades de grupos ou indivíduos para viver de acordo com o meio social; desse modo, forma-os para assumirem seus lugares como parte de um sistema interdependente. Esses programas de educação não-formal têm basicamente uma função adaptativa, porque usa os valores e orientações da sociedade e as reflete da melhor maneira possível; facilitam a adaptação à ordem, ou seja, treinam pessoas para empregos, para se tornarem funcionais no sistema de produção e distribuição, de acordo com as mudanças tecnológicas em operação. Além disso, procuram inculcar nos indivíduos a moralidade necessária para adaptá-los às regras e aos valores do sistema social (LA BELLE, 1986).

Na relação entre educação não-formal e mudança revolucionária, a educação não-formal pode ser vista como um suporte para se perceber as condições socioeconômicas e

políticas de produção da repressão, da pobreza e da injustiça. Esses programas de educação são os principais meios de recrutamento, socialização e treinamento daqueles que querem uma mudança radical da ordem social existente. O argumento marxista dominante nesse raciocínio é que as instituições educacionais reproduzem as relações sociais de produção e socializam indivíduos moldando suas personalidades para os interesses dos grupos dominantes, ou seja, recrutam e produzem a força de trabalho que resignada é capacitada para o trabalho produtivo. Portanto, na perspectiva revolucionária, os programas de educação não-formal podem ser usados para uma organização política de classes, como defendia Gramsci, para o desenvolvimento de uma conscientização do proletariado, seguido da fundação de novos valores e normas para uma sociedade proletária. Aqui, a ênfase está mais na educação política, associada a movimentos de alteração radical no controle dos meios de produção (LA BELLE, 1986).

Por fim, a educação não-formal orientada para o processo de reforma busca questionar a existência das normas e valores de manutenção e conservação da sociedade. Procura conscientizar os membros das classes inferiores na hierarquia social e recruta o suporte de estudantes, intelectuais e outros para promover a justiça e a igualdade. A reforma é vista como um processo contínuo através do conflito e da cooperação que combina os paradigmas do conflito e do equilíbrio. Isso porque, em parte, acomoda-se e adapta-se ao controle dos meios de produção dos grupos dominantes provendo habilidades técnicas e conhecimentos aos indivíduos para fazer o sistema mais igualitário e funcional para aqueles que estão basicamente na marginalidade. Ao mesmo tempo, busca uma redistribuição de poder por estes mesmos controles e processos. É diferente da perspectiva revolucionária, pois não quer a destruição do sistema e, sim, deseja alterá-lo para servir melhor a população inteira para além dos interesses dos setores dominantes. Contudo, é importante deixar claro, como lembra La Belle, que a reforma pode ser entendida, também, como um processo de mudança revolucionária, só que gradual e constante (LA BELLE, 1986).

Em suma, para La Belle, os paradigmas do conflito e do equilíbrio, separadamente ou combinados, nos ajudam a entender a direção, o uso e a viabilidade da educação não-formal a respeito de diferentes percepções das condições estruturais. Obviamente, a classificação proposta por La Belle deve ser encarada como espécie de “tipo ideal” da educação desenvolvida pelas ONGs; ou seja, é mais uma orientação teórica no sentido de caracterizar conceitualmente suas práticas, pois sabemos que a realidade é paradoxal, contraditória e não linear. É possível, então, encontrar na organização pesquisada características combinadas desses diferentes paradigmas.

Além disso, La Belle comenta que as agências de educação não-formal possuem potencial para terem variados patrocinadores e, portanto, para não estarem sempre alinhadas a um mesmo segmento da população e aos seus interesses. Assim, para verificar em que direção o trabalho educativo que as organizações sociais operam é necessário responder às seguintes questões sobre a natureza de seus programas: a quem eles servem, quais ideologias guiam seus líderes, quais metas querem atingir e onde asseguram seus recursos (LA BELLE, 1986).

Até aqui, vimos que boa parte das ONGs atua a partir de uma lógica privatista e de mercado em sua ação social. Em geral, baseada no individualismo e na falta de percepção do todo político integrado, funciona atrelada aos novos paradigmas do “terceiro setor”. Como já referido, nele predomina a ideia de uma sociedade civil organizada que pode substituir o Estado no enfrentamento despolitizado das questões sociais, que costumam ser vistas como problemas emergenciais a serem resolvidos dentro de uma estrutura a ser preservada. São organizações que, de um modo geral, têm sua história e origem vinculadas a um momento de des-responsabilização do Estado com relação à oferta de serviços públicos. Aqui se valoriza o papel instrumental das ONGs enquanto substituto eficiente do Estado em escalas pequenas e pontuais, a partir de critérios, metodologias e formas organizacionais em que predominam um padrão empresarial de ação. É a origem do negócio social e da “refilantropização” das políticas sociais, da despolitização do caráter original das ONGs para constituí-las como uma força funcional ao esquema de dominação (DA PAZ, 2005; LANDIM, 2002). Organizações que operam nessa lógica, quase invariavelmente veem o jovem pobre como em situação de “risco ou vulnerabilidade social”, como perigo potencial para a ordem vigente, que precisa ser tutelado e afastado das drogas, da violência, da rebeldia e de qualquer coisa que fuja dos padrões de “normalidade” (SPOSITO, 2003; DE SOUZA, 2006).

Por serem funcionais ao sistema, tais organizações de educação não-formal associam-se ao paradigma funcional ou do equilíbrio que, por sua vez, podem estar relacionadas com o processo de socialização voltado para dominação simbólica. Isto porque objetivam transmitir valores e orientações da sociedade, naturalizando-os como os únicos verdadeiros. Essa transmissão de valores é feita com a perspectiva do adestramento comportamental do sujeito e de sua adaptação à ordem social vigente e às suas funções, de forma que ele possa assumir seu lugar como cidadão produtivo na estrutura socioeconômica existente. Em outras palavras, as pessoas são treinadas para se tornarem funcionais no sistema de produção e distribuição, de acordo com as mudanças tecnológicas em operação. De modo mais categórico, pode-se dizer que visam o controle ético-político dos indivíduos e seu consentimento sobre determinado modo de produção e consumo material e simbólico, associado aos interesses dos que estão no

poder. Tal controle é exercido através de uma educação de tipo “bancária” ou opressora, caracterizada pelo monólogo, pelo depósito e transmissão de conteúdos predeterminados como “saber legítimo” e por relações autoritárias e hierarquizadas entre educador e educando (BERGER; LUCKMANN, 1985; BOURDIEU, 1990; 1998; FREIRE, 1975; LA BELLE, 1986). Diante disso, no campo político, tendem a formar os jovens como cidadãos passivos: com fala inócua e impotente, sem poder de intervenção no mundo; formar sujeitos assistencialistas, que sustentam relações autoritárias e de submissão mediante gestos de benemerência desprovidos de intencionalidade política; educar pessoas ausentes do poder político, que o transferem a outros, aceitando diretrizes, regras e decisões já estabelecidas, sujeitos à intervenção e à sanção de uma ordem político-jurídica que lhe atribui deveres e direitos, mas que não são exercidos, nem questionados; por último, produzir seres humanos alienados em relação às situações de injustiça, opressão, preconceito e desigualdades, por naturalizá-las, abstendo-se da luta e da exigência por direitos e buscando sua realização tão somente no mundo particular e privado, deixando o público à mercê de alguns poucos (DE SOUZA, 2006; WOOD, 2003; DAGNINO, 1994; BENEVIDES, 1991, 2007; HADDAD, 2003).

Por outro lado, vimos que, originalmente, as ONGs estavam relacionadas com uma lógica de luta política de democratização da sociedade. Era uma luta que visava sua transformação para construir condições de vida mais justas, através da ampliação e fortalecimento da participação da sociedade civil como um mecanismo de controle cidadão. Democratização também do espaço público, cujo objetivo era a gestão coletiva dos serviços públicos, nos quais o setor social sem fins lucrativos funcionasse como um tradutor de anseios e propostas da sociedade em relação à atuação do Estado e não como seu substituto. Essa forma de ação partia de uma visão crítico-dialética de que os problemas sociais eram decorrentes das próprias contradições encontradas nesta estrutura, que deveria, portanto, ser repensada e superada. Como referido anteriormente, a maioria destas organizações tem sua origem no ideário político dos anos entre 1960 a 1980, fundadas no primado do interesse público e constituídas na luta contra a ditadura militar e contra as desigualdades sociais. Suas bases eram os ideários de autonomia em relação ao Estado, em defesa dos direitos humanos e da educação popular. Relacionadas com uma luta política de caráter antissistêmico a serviço de movimentos sociais e grupos dominados, essas instituições atuavam na perspectiva de transformação social e da luta política contra-hegemônica (OLIVEIRA; HADDAD, 2001; HADDAD, 2002; DA PAZ, 2005; LANDIM, 2002). Organizações que agem de acordo com essa lógica tendem a enxergar o jovem pobre enquanto possível agente de transformação

social em busca de direitos que lhe foram negados, que precisa de oportunidades para desenvolver-se como cidadão crítico, transgressor e transformador de sua condição e situação (SPOSITO, 2003; DE SOUZA, 2006).

Por possuírem uma visão contra-hegemônica e um caráter antissistêmico, algumas dessas organizações de educação não-formal associam-se ao paradigma estrutural e crítico que, por sua vez, podemos relacionar ao processo de socialização voltado para a transformação crítica das subjetividades. Aqui, o objetivo é problematizar e desnaturalizar a realidade e permitir aos sujeitos chegarem à consciência crítica do seu contexto, de forma que se reconheçam como seres históricos em constante processo de (trans) formação de si e do meio que os cerca. Ou seja, buscam questionar a existência das normas e valores que mantêm e conservam a sociedade, conscientizando os indivíduos das condições socioeconômicas e políticas de produção da repressão, pobreza e injustiça, o que leva a contribuir para que o sistema torne-se mais justo e igualitário para aqueles que estão na marginalidade. Enfim, objetivam transformar a realidade subjetiva dos sujeitos, permitindo-os incorporar certas disposições de *habitus* não consensuadas com a ideologia social dominante; dessa maneira, poderão romper com a violência simbólica a que são submetidos, rompimento resultante de uma educação de tipo problematizadora, caracterizada pela historicização da realidade e por diálogos, debates, análise e reflexão crítica em torno dos temas extraídos das práticas humanas. Nessa dinâmica o saber é construído coletivamente e por relações horizontais e de troca entre educador e educando (BERGER; LUCKMANN, 1985; BOURDIEU, 1990; 1998; FREIRE, 1975; LA BELLE, 1986). As ONGs que educam dessa forma tendem, no campo político, a formar o jovem como um cidadão ativo: protagonista de sua história individual e coletiva; jovem que debate, reivindica e transgredir o estabelecido no espaço público, sendo capaz de autonomamente definir o que considera seus direitos e lutar por eles; cidadão capaz de relacionar-se com os outros como sujeitos de direitos; ser humano responsável em relação às esferas de poder do meio em que vive, buscando participar ativamente do processo decisório e da elaboração e transformação das regras, leis e regulamentos que interferem na sua vida pública; indivíduo que busca relações sociais mais democráticas em todos os níveis, não se limitando a conquistas legais ou ao acesso a direitos previamente definidos; alguém, enfim, que pensa sobre sua realidade, percebe situações de injustiça, opressão, preconceito e desigualdade, concebendo uma prática individual e coletiva para interferir e modificá-la de acordo com seus interesses ou com os do seu grupo social, na medida em que recusa permanecer nos lugares que a classe dominante definiu socialmente e culturalmente para ele

(DE SOUZA, 2006; WOOD, 2003; DAGNINO, 1994; BENEVIDES, 1991, 2007; HADDAD, 2003).

Como vimos é possível estabelecer uma relação entre as diferentes lógicas de atuação das ONGs, os paradigmas sobre o qual se assenta a educação não-formal e os diferentes processos de socialização. Assim, ao falar na constituição de uma dimensão política das disposições da *habitus*, queremos significar que a instituição educativa estudada (uma ONG) pode contribuir para que os jovens assumam e incorporem uma e/ou outra forma de ser cidadão.

Como anunciado na introdução deste trabalho, o objetivo é analisar a proposta e a prática socioeducativa da Organização Não-Governamental denominada Fundação Esportiva e Educacional Pró Criança e Adolescente - EPROCAD, buscando verificar suas potencialidades e limites para a constituição das formas de ser, pensar e agir dos jovens com os quais trabalha enquanto cidadãos.

Com base no que foi exposto acima, a questão que se coloca é: com qual disposição de *habitus* político a ONG estudada contribui para o jovem incorporar?

Partiu-se da hipótese que essa ONG poderia contribuir em parte para o processo de socialização dos jovens que atende e colaborar para constituir entre eles certas disposições de *habitus* que, em sua dimensão política, oscilam entre elementos “funcionalistas” e “críticos”. E, nesse sentido, colaborar para adaptar os jovens à estrutura político-ideológica existente, mas também para que reflitam e transformem a si e à sua realidade. Ou seja, o pressuposto é que o processo socializador/ educativo encontrado na ONG pode contribuir para que o jovem constitua-se subjetivamente enquanto um cidadão que mescla características passivas e ativas.

Para responder a essa questão e verificar, ou não, a hipótese aqui levantada acerca do papel socializador das ONGs, tomou-se uma destas instituições como estudo de caso, relacionando-a com o universo mais amplo deste tipo de organização social. Cumpre, todavia, lembrar que o que foi ali encontrado revela apenas uma das possibilidades do que pode estar acontecendo neste universo; na verdade, seria no mínimo imprudente fazer generalizações em torno de um contexto tão marcado pela heterogeneidade, pelas contradições e por constantes mudanças como é o das ONGs.

Assim, a organização escolhida, para ser estudada, deveria possuir todas as características que a constitui enquanto uma ONG, ou seja, conforme descrevem Tude e Rodrigues (2007); é uma organização formalmente constituída, juridicamente privada, sem fins lucrativos, não-estatal, organizada com uma finalidade social específica, independente, não subordinada a uma estrutura organizacional maior. Não é uma entidade puramente

filantrópica ou beneficente, é uma Fundação laica e sem fins lucrativos. Possui fins públicos vinculados à causa da educação e prioriza o atendimento aos jovens excluídos socioeconomicamente. Além disso, sendo caracterizada como de educação não-formal, é organizada, com atividades planejadas, objetivos explícitos, organização curricular (distinta da escola) sistematizada e estruturada e com intencionalidade pedagógica; ou seja, com uma intervenção voltada para fins desejáveis do processo de formação. Está fora do sistema formal de ensino, em um meio alternativo à escola (LA BELLE, 1986; LIBÂNEO, 1998). E ainda, na perspectiva de contribuir com a constituição das disposições de um *habitus*, as atividades educativas oferecidas são constantes (diárias e semanais) e possuem longa duração de tempo, de forma a poder transformar a maneira de se comportar, de falar, de sentir e pensar dos jovens.

Tendo como referência todas essas características mencionadas acima, adotou-se a ONG denominada de Fundação Esportiva e Educacional pró Criança e Adolescente (EPROCAD) como campo empírico de estudo. Com efeito, seus projetos educativos correspondem ao modelo de experiência socializadora que se pretende estudar. É uma organização que optou por oferecer serviços pedagógicos de atendimento direto a crianças e jovens das camadas populares. Além disso, na escolha da organização a ser estudada levou-se em consideração os seguintes critérios: 1- que atuasse na Região Metropolitana de São Paulo e 2- que fosse legalmente reconhecida, com CNPJ e registro em conselhos municipais, estaduais e/ou federais, o que lhe dá maior legitimidade.

De igual modo, levou-se em conta o público com o qual trabalhavam, já que para a pesquisa seria mais interessante verificar um trabalho desenvolvido com jovens: momento da vida em que a relação com o universo público começa a assumir maior importância, portanto de avanço em direção a cidadania; também momento de definição da personalidade e, por conseguinte, de choques valorativos oriundos do contato com uma diversidade maior de espaços socializadores. Igualmente, era interessante escolher uma instituição na qual se tivesse maior acesso, pois isso facilitaria os contatos, as aproximações e as coletas de dados e informações na pesquisa de campo. Desse modo, a melhor organização para se desenvolver este trabalho seria a Fundação EPROCAD. Na verdade, além de ela corresponder a todos os critérios acima definidos, trata-se de uma organização na qual o pesquisador trabalhou por dois anos, de forma que conhecia relativamente bem sua estrutura, seu funcionamento e as pessoas que lá trabalham.

5. A PESQUISA E A ANÁLISE DE CAMPO NA *FUNDAÇÃO EPROCAD*

Nesta parte do trabalho, serão apresentadas, primeiramente, as informações referentes aos procedimentos de pesquisa; sobre as observações de campo, as entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos com a problemática deste estudo e, ainda, a dramatização que foi desenvolvida com os jovens atendidos pela instituição. Na seqüência far-se-á a análise dos dados coletados em campo, à luz dos conceitos e teorias expostos nos itens precedentes, buscando contemplar paulatinamente o problema e as hipóteses levantadas.

5.1. O trabalho de campo e os procedimentos de pesquisa

Para começar o trabalho de campo, foram contatados os representantes institucionais para explicar-lhes a proposta de pesquisa. No início de agosto de 2007, o pesquisador apresentou-se na organização expondo aos gestores, aos educadores e aos jovens o que pretendia realizar no período de observação e as razões da sua presença constante naquele espaço educativo para ir ao encontro do que sugerem Zago, Carvalho e Vilela (orgs.) (2003).

A busca de uma metodologia adequada para o trabalho no campo foi um desafio. De acordo com Bourdieu (1997), a pesquisa de campo pode ser entendida como “a realização de uma prática que pode ser refletida e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica”. Segundo ele, então, seria necessário tomar cuidado para que a teoria usada para entender o objeto de pesquisa, não engessasse o olhar sobre ele; mas, por outro lado, era preciso que a teoria não deixasse de acompanhar o pesquisador. Para lidar com este desafio, o olhar sobre o campo deveria estar direcionado por categorias bem precisas, oriundas do referencial conceitual; agindo desse modo, pode-se olhar livremente, pois é a partir de um referencial teórico, conceitual e metodológico bem definido e incorporado pelo pesquisador que o “permite improvisar continuamente as perguntas pertinentes, provocando o pesquisado a se revelar mais completamente”. Este é o paradoxo colocado pelo autor: “só é espontâneo o que é construído” (BOURDIEU, 1997).

Partindo destes pressupostos, debruçou-se intensamente sobre o referencial bibliográfico pertinente ao estudo, buscando incorporar os conceitos e categorias que ajudariam a “olhar” o objeto de pesquisa. Na seqüência, iniciou-se a pesquisa de campo tentando, primeiramente, entender sua contribuição para as transformações nas disposições de *habitus* dos jovens em um sentido generalizado, sem um foco específico. Nesse momento, percebeu-se o relativo poder socializador da EPROCAD em alguns aspectos da maneira de ser

e pensar do jovem, mas sem saber precisar exatamente quais e em que dimensão. Dando-se conta das limitações geradas pela abrangência da pesquisa, foi necessário concentrar-se em apenas um dos aspectos destas disposições de *habitus*. Atento ao verdadeiro propósito dessa e de outras ONGs, chegou-se à conclusão de que seu objetivo principal estava voltado para formar cidadãos. Por isso, foi preciso reformular o referencial teórico e incluir novos conceitos e categorias. Depois, a volta ao campo aconteceu em junho de 2008, onde: 1) buscou-se constatar que tipo de disposições de *habitus* políticos a maioria dos jovens pesquisados possuía, classificando-os com base nas categorias “cidadão passivo” e/ou “cidadão ativo”; 2) analisou-se a instituição a partir de sua história, sua origem, sua missão, os valores que permeiam suas ações, objetivos, relações institucionais, etc., de forma a desvendar qual a proposta em termos de socialização política dos jovens; ou seja, que tipo de cidadão quer formar; 3) examinou-se a prática educativa/ socializadora da ONG a partir de suas características, do conteúdo/ temas abordados, das estratégias/ metodologias utilizadas, dos sujeitos envolvidos no processo e do tipo de relação estabelecida entre eles; sempre na perspectiva de se comparar a prática com o discurso/ a proposta da organização; por fim, 4) comparou-se o tipo de disposições de *habitus* políticos dos jovens pesquisados com o tipo de cidadão que a instituição se propõe a formar, procurando entender a) as potencialidades e limites do poder de socialização política da ONG sobre os jovens e, finalmente, b) que tipo de cidadão ela contribui para formar efetivamente.

Quanto aos instrumentos de pesquisa, partiu-se da idéia de que esses deveriam ser selecionados, construídos e personalizados de acordo com o objeto específico e com o problema que dele decorre, seguindo as orientações de Brandão (2002).

Ao entrar nas tarefas de campo, foi necessário consultar os dados a respeito da ONG a ser estudada, o que remeteu ao primeiro instrumento de pesquisa: a análise de materiais institucionais (textos e documentos) a respeito da EPROCAD. O segundo instrumento foi a própria observação de campo, lembrando a colocação de Bourdieu (1997) que esta pode nos obrigar a ajustamentos e reformulações conceituais de fundamental importância para elaborar um roteiro de entrevistas, que, por sua vez, tornou-se o terceiro instrumento de análise. Também foi constatado que era necessário observar os jovens em ação; observar seus comportamentos, de maneira a poder inferir a constituição de seu *habitus* político, mas isso só poderia ocorrer em situações específicas; quer dizer, foi preciso fazer uma atividade de dramatização com os jovens; o quarto e último instrumento de investigação.

Alguns destes materiais institucionais estavam bem sistematizados, outros não. Assim sendo, foi importante juntar as “peças do quebra-cabeça” para se obter um quadro geral de

toda a estrutura da organização. O material coletado continha: folders institucionais, um projeto educativo enviado a um investidor, o estatuto legal, o relatório desenvolvido pela coordenadora pedagógica e demais materiais de apresentação e marketing institucional. Estes materiais continham informações sobre a missão institucional, os projetos pedagógicos, parceiros e investidores, história e origem da ONG, entre outras. Eram de fundamental importância, na medida em que localizavam a organização no tempo e no espaço e porque serviram para entender boa parte de sua proposta educativa.

O tipo de metodologia escolhida caracteriza-se pela presença constante do pesquisador no campo, com a observação direta das atividades de um grupo no próprio local de sua ocorrência. Quanto a isso se levou em consideração que a atividade fundamental do pesquisador é a interpretação dos acontecimentos; é tornar os símbolos inteligíveis, como esclarece Zago, “a observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive [...]. Pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam” (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2003).

As observações *in loco* foram iniciadas no dia 8 de agosto de 2007 e desenvolvidas ao longo de três semanas consecutivas. Nos dois primeiros dias ela foi feita entre as duas unidades da instituição (chamados de unidade Centro e unidade São Pedro). Uma vez percebido que as atividades eram as mesmas em ambas, as observações foram limitadas à unidade Centro. Posteriormente, após redefinir com mais precisão as categorias fundamentais para a pesquisa, foi possível ver que era necessário voltar ao campo com questões renovadas e com um roteiro de observação mais elaborado (Anexo A). Assim, foi estabelecido um novo contato com a ONG e, em junho de 2008, foram retomadas as observações de campo. Naquele segundo momento, a organização foi freqüentada quase todos os dias da semana, durante quase três meses. Essa etapa terminou em agosto de 2008. O curioso é que ocorreram diversas mudanças por ocasião da virada de ano, fato normal que acontece de acordo com o dinamismo próprio de organizações deste tipo, sempre incertas quanto ao seu futuro em termos de recursos materiais e humanos. Entre as principais modificações estava a troca de, pelo menos, um terço da equipe de educadores, a extinção da turma de jovens da unidade São Pedro e a criação de duas turmas (manhã e tarde) na unidade do centro voltada para faixa etária de 15 a 19 anos, na qual, portanto, a pesquisa estava concentrada¹⁷.

¹⁷ Estas mudanças ocorreram basicamente devido à perda de apoio financeiro de dois investidores: o governo federal (que extinguiu o projeto Agente Jovem, o qual a EPROCAD executava em nível municipal) e o Instituto C&A (investidor de longa data, que decidiu finalizar seu suporte financeiro a essa ONG). Isto implicou na falta

As observações foram realizadas nos momentos de aula e nos intervalos, em todos os espaços da ONG. Ao longo desse período, foram coletadas informações suficientes para o que se queria verificar e para elaborar a próxima etapa da pesquisa: o roteiro de entrevistas.

As entrevistas são aqui consideradas o instrumento mais importante deste trabalho. Pois, em verdade, elas são fruto de longo período de observação de campo que permitiu formular, de forma mais adequada, as questões que levariam objetivamente a responder ao problema da presente pesquisa. Optou-se por entrevistas semiestruturadas, as quais, devem ser desenvolvidas em torno de perguntas e roteiros com tópicos a averiguar. É o que descreve Zago (2003). Aliás, continua esta autora, esse tipo de roteiro de entrevistas não tem estruturas rígidas; as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação. Assim sendo, o roteiro é um guia, não é para ser conduzido como um questionário; não precisa ser seguido numa ordem linear (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2003).

Foram elaborados cinco roteiros, de acordo com a análise sobre quem seriam os sujeitos mais significativos da instituição para o que se queria investigar: a) o fundador, b) o principal gestor (o presidente), c) a coordenadora pedagógica, d) os educadores e e) os jovens atendidos (Anexo B). Através das pesquisas pude compreender melhor a origem da instituição; por que, como e em que contexto ela surgiu; que setores da sociedade estavam envolvidos, a que interesses estavam vinculados e as mudanças que ocorreram. Ajudaram-me, também, a entender a instituição no contexto atual, suas mudanças, objetivos, sua missão, suas relações institucionais e como estas interferem na autonomia da ONG. Do mesmo modo, entender as práticas de gestão e os que dela participam, os paradigmas e a visão política que orienta seu trabalho, a elaboração da proposta pedagógica, a escolha da equipe e a implicação de tudo isso para o objetivo mais geral da ONG: formar jovens para o exercício da cidadania. Foi possível estabelecer uma relação desses tópicos com os projetos educativos, abordando questões sobre a elaboração do currículo, a escolha das disciplinas e sua relação com a missão da ONG, a busca de uma identidade pedagógica. De igual maneira, vislumbrar a relação entre objetivos, estratégias e conteúdos da prática educativa com a formação de um cidadão, a partir da visão e da expectativa em relação aos jovens.

Compararam-se os diferentes pontos de vista dos educadores, que se posicionam de formas distintas com relação aos seguintes aspectos: o trabalho desenvolvido, a questão da

de recursos para manter a turma de jovens do São Pedro e para manter o pagamento de alguns educadores. De forma que eles só conseguiram conservar os educadores pagos com a verba da prefeitura de Santana de Parnaíba, seu principal parceiro institucional.

cidadania e os próprios jovens que educam. Por fim, a entrevista com os jovens foi fundamental, já que são eles os sujeitos da aprendizagem. Através deles foi possível verificar qual o potencial socializador da ONG; *se e como* ela contribui para formar um cidadão e de que tipo.

Para demonstrar, ou não, o poder de socialização da ONG, resolveu-se comparar (nas entrevistas) dois grupos de jovens com características parecidas: idades próximas, oriundos da mesma classe social, dos mesmos bairros e, em alguns casos, dos mesmos colégios, tendo como a única grande diferença, em termos de influências socializantes (além da família), o fato de já terem, ou não, passado mais de quatro anos pela EPROCAD. Eles foram denominados de “alunos antigos” e “alunos novos”. Foram escolhidos seis do primeiro grupo e cinco do segundo, que, mediante consulta na turma, se ofereceram como voluntários.

As entrevistas foram realizadas entre o final de julho e o início de agosto de 2008. Ao todo foram realizadas vinte entrevistas e, para isso, foi utilizado um gravador MP3, com capacidade para oito horas de gravação.

Tabela 2 - Sobre a realização das entrevistas

Nome ¹⁸	Categoria	Duração da entrevista
Jesus	Fundador e primeiro gestor	55 min.
Abílio	Gestor (presidente)	56 min.
Cintia	Coordenadora pedagógica	1 hora e 31 min.
Alberto	Educador (educação física)	1 hora e 20 min.
Angelo	Educador (futebol de rua)	42 min.
David	Educador (cultura popular)	56 min.
Elena	Educador (informática)	36 min.
Marcos	Educador (música)	1 hora e 10 min.
Talita	Educador (cultura popular)	51 min.
Clovis	Aluno antigo	25 min.
Dandara	Aluno antigo	20 min.
Donatela	Aluno antigo	20 min.
Salu	Aluno antigo	38 min.
Martins	Aluno antigo	30 min.
Vitor	Aluno antigo	42 min.
Adilson	Aluno novo	19 min.
Bernardo	Aluno novo	17 min.
Miguel	Aluno novo	26 min.
Chaves	Aluno novo	19 min.
Walesca	Aluno novo	11 min.

Obs.: os dados sobre os entrevistados encontram-se no Anexo D.

Todas as entrevistas foram realizadas em ambientes privados (salas de aula vazias, sala de reuniões e similares), sem nenhuma interferência externa. Os diálogos foram sempre tranquilos, com muita disponibilidade por parte dos entrevistados para dar informações.

¹⁸ Os nomes dos entrevistados são todos fictícios, a fim de se preservar a identidade e as opiniões de todos eles.

O que está explicitado neste trabalho são as interpretações das falas dos entrevistados, de acordo com as preocupações relativas ao objeto de estudo, levando-se em conta que, no dizer de Bourdieu (1997), “a passagem do oral ao escrito impõe infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade”. Entende-se, com isto, que não se faz necessário uma transcrição literal das entrevistas; estas podem ser reescritas de forma mais objetivamente organizada no sentido de deixar claro ao leitor aonde se quer chegar e para já responder as questões colocadas pela problemática da pesquisa. Mesmo que alguns não se contentem com isso, alegando que a intervenção impeça a interpretação livre do leitor, aqui é importante repetir Bourdieu quando diz “a capa de neutralidade é mais pernicioso, porque a publicação das opiniões assim impostas contribui para impô-las e assegurar-lhes uma existência social com aparência de neutra e legítima” (BOURDIEU, 1997). Não se quer afirmar com isso que não seja válida e importante, em certos contextos, a transcrição literal, mas apenas que esta não foi a opção para esta pesquisa.

Através das dramatizações, como comentado, era preciso verificar a manifestação das disposições de *habitus* dos jovens em situações concretas. Nelas, as disposições poderiam ser explicitadas de forma mais evidente, de maneira a poder medir como se comportavam enquanto cidadãos. Elas só poderiam se expressar e serem observadas em situações muito específicas e não ao longo de um dia “comum”. A sua especificidade deveria incluir alguns aspectos, que, segundo os estudos sobre cidadania, não apareceriam em qualquer lugar, tais como: a relação com o outro, com o espaço público e com as esferas de decisão e poder. Assim sendo, os jovens frequentadores da ONG foram convidados a participar em duas destas situações simuladas. Desse modo, foram criadas as atividades nas quais eles poderiam manifestar-se e agir frente a possíveis situações concretas de seu cotidiano, de forma que fosse possível contemplar aspectos importantes para medir se os participantes poderiam ser classificados mais como cidadãos “ativos” ou mais como “passivos”.

O primeiro e o segundo caso estão descritos nos quadros abaixo e foram lidos e usados pelos jovens para desenvolver uma atividade dramática:

Caso 1 – Na escola

Caio e Fernanda tem 16 anos e vivem em Santana do Parnaíba, na Comunidade X. Fazem a 8ª série na escola estadual Machado de Assis no período da manhã e à tarde a Eprocad. Quase sempre andam juntos, batendo papo sobre os fatos do dia.

Na última 4ª feira, o assunto foi um fato ocorrido na sala de aula. Aconteceu na aula de História. Zeca e Roberto Carlos, dois colegas que estão em Liberdade Assistida e que já levam o rótulo de bagunceiros, foram tirados da aula pela diretora da escola que interrompeu os trabalhos da classe e sem maiores explicações avisou que vinha buscá-los para uma conversa na Diretoria.

Já na entrada do pessoal de manhã, corria a notícia de que durante as aulas do dia anterior, o laptop particular da coordenadora pedagógica tinha sido roubado.

Imediatamente, todos na sala de aula ligaram os dois episódios, percebendo que podia haver relação entre eles. Mais uma vez (era a 3ª) Zeca e Roberto Carlos eram os primeiros suspeitos pelo episódio. Das outras vezes, depois de pesquisados os fatos, foram constatados que, num dos casos, se tratava de um mal-entendido e, no outro, os responsáveis tinham sido pessoas não ligadas à escola.

Os dois tiveram que sair da sala, constrangidos, e foi difícil retomar os trabalhos. Todos estavam abalados com a situação: alunos e a professora. Mas, passados uns 15 ou 20 minutos, a tensão baixou, a aula continuou e até parece que o fato nunca tinha acontecido.

No final das aulas do dia, veio um comunicado de uma nova regra criada pela direção: todos os alunos, a partir de então, passariam a ser revistados na saída.

Naquele dia, Caio e Fernanda, voltando para casa e trocando idéias sobre o assunto, chegaram à conclusão de que deveriam procurar a diretora da escola.

No dia seguinte, dirigiram-se à Diretoria, expuseram à Diretora o tema da conversa que gostariam de ter e por quê. A resposta veio rápida: esse era um assunto que não dizia respeito aos alunos, ia ser tratado exclusivamente pela Diretoria e pelas autoridades policiais. Que eles fossem se ocupar de seus deveres; estudar e cumprir o regulamento da escola. E lembrou ainda que “quem não aceitasse as regras seria punido”.

Caio e Fernanda resolveram, então, conversar também com outros colegas sobre o caso a partir das seguintes questões:

- . O que você acha de Zeca e Roberto Carlos serem retirados da sala de aula daquela forma?
- . O que você acha da direção ter criado sozinha as novas regras para todos os alunos?
- . E o que você pensa sobre a nova regra?
- . Será que nós, alunos, deveríamos nos meter nesse assunto? Por quê?

Caso 2 – Na comunidade

Robson, Cacá e Tereza, alunos da Eprocad, moram na Comunidade X, onde o vereador Edson Silva há mais de um ano vem ajudando a população: facilitou a documentação para uns, conseguiu tratamento médico para a avó de Tereza, arrumou dentista para o pai do Cacá e até uns bicos para Robson e outros três rapazes. Por isso, é muito estimado por todos e quando fez uma reunião com os jovens pedindo ajuda para a sua campanha de reeleição, muitos deles, inclusive Robson, Cacá e Tereza toparam na hora. Agora, fazem a maior propaganda com bottons e bonés com o nome do vereador; distribuem “santinhos” e faixas para colocar em carros, nas lojas de comércio etc.

Também trabalharam muito para divulgar a inauguração do Centro da Juventude da Comunidade, construído graças ao empenho do Sr. Edson. Ele conseguiu que a Prefeitura cedesse um terreno ao lado da Comunidade, e que a ONG da qual ele é presidente (e que tem muito apoio dos comerciantes da região) financiasse a construção de um galpão com divisórias para atividades culturais, desportivas, artísticas, profissionalizantes etc.

Os jovens estavam muito animados com isso, trocando idéias sobre que atividades poderiam rolar ali. Hoje, porém, os três amigos ficaram sabendo que na última reunião da Associação dos Moradores com o Sr. Edson, foi decidido que:

- 1º) as atividades que o Centro de Juventude vai desenvolver são: corte e costura e culinária para as meninas e marcenaria e marchetaria para os rapazes;
- 2º) só vão ser aceitas as inscrições de jovens que estiverem ajudando na campanha do vereador Edson.

Ficaram surpresos com as notícias e resolveram ir até a Associação e falar: “Quem disse que era isso que os jovens da comunidade querem? Nós esperávamos outras atividades e nem fomos ouvidos!” O pessoal da Associação respondeu: “Ora, nós é que sabemos muito bem do que vocês precisam.”

Os três jovens foram embora, reuniram os amigos, contaram o caso e começaram a discutir as seguintes questões:

- . Vocês acham que o tipo de ajuda que o candidato a vereador vem dando ao pessoal da comunidade é motivo suficiente para Robson, Cacá e Tereza se engajarem na campanha para sua reeleição?
- . Vocês acham certo a Associação dos Moradores e o vereador Edson decidirem “o que os jovens da Comunidade precisavam”? Por quê?
- . E o que vocês acham da decisão de que somente os jovens envolvidos na campanha do Sr. Edson poderiam se matricular no Centro da Juventude?
- . Será que nós, jovens da Comunidade X, deveríamos nos meter nesse assunto? Por quê?

Após a leitura dos textos, os jovens foram orientados a se colocar no lugar dos personagens e a discutir com os colegas, buscando: 1º) analisar o caso com atenção, a partir das questões colocadas pelos personagens da história; 2º) planejar a dramatização de uma reunião com os personagens do caso, envolvendo o maior número de participantes do grupo (definir quem é quem e os papéis que deverão representar); e 3º) dramatizar a situação planejada. Após a dramatização, os jovens foram estimulados a fazer uma análise coletiva da situação descrita e apresentada, colocando suas opiniões sobre o que ocorreu, manifestando idéias e dando sugestões.

Enquanto as atividades e suas análises eram realizadas, os diversos comportamentos, atitudes e falas dos jovens iam sendo classificados de acordo com a seguinte tabela:

Tabela 3 – Para análise e classificação das ações dos jovens ao longo da atividade dramática

Indicador/ categoria	<i>Cidadão passivo</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Cidadão ativo</i>
Relação com o outro; com o coletivo.	Percebe o outro como inferiorizado que precisa de ajuda; procura “fazer o bem”; tem gestos de benemerência desprovidos de intencionalidade política; é assistencialista; sustenta relações autoritárias e de submissão.	I _ I _ I _ I _ I 1 2 3 4 5	Percebe o outro como igual, como sujeito de direitos; promove relações de debate e diálogo; age politicamente; exige direitos; busca estabelecer relações democráticas e mais horizontais.
Relação com as esferas públicas de poder; de governo; de decisão	Não participa das decisões na esfera pública ou participa para a resolução de problemas privados ou pontuais, sem alteração do modelo vigente; aguarda e recebe favores de quem governa e, em contrapartida, aceita e cumpre as diretrizes e decisões já estabelecidas; acomoda-se em relação à tutela e aos favores do poder estabelecido; sujeita-se à ordem estabelecida sem exercer ou questionar direitos e deveres atribuídos.	I _ I _ I _ I _ I 1 2 3 4 5	Busca participar ativamente do processo decisório e da elaboração, produção e transformação das regras, das leis e dos regulamentos que interferem na sua vida pública e coletiva; assume responsabilidades em relação às esferas públicas de poder; debate, contesta, reivindica e transgredir o estabelecido; aproxima-se dos centros de decisão; busca controle sobre o poder e sobre o governo de si; exige direitos garantidos por lei e busca os mecanismos para efetivá-los; luta por uma causa e para o aprimoramento das relações e instituições democráticas.
Relação com o meio em que vive; com o espaço público.	Não percebe situações de injustiça, opressão, preconceito e desigualdades; as naturaliza, portanto, não vê necessidade de agir e intervir, abstendo-se da luta e exigência por direitos.	I _ I _ I _ I _ I 1 2 3 4 5	Tem sensibilidade para situações de injustiça, opressão, preconceito e desigualdade; percebe a necessidade de mudanças e busca constituir espaços mais democráticos.

Na escala de valores adotada, quanto mais próximo do número 1 na pontuação, mais próximo daquilo que classifico como cidadão passivo; quanto mais próximo do número 5, mais próximo daquilo que classifico como cidadão ativo.

Essa atividade, incluindo a dramatização dos dois casos, levou cerca de três horas. Participaram dela os seguintes jovens-alunos: Cuco, Dandara, Donatela, Martins, Salú e Vitor (frequentam a ONG há mais de quatro anos), Walberto e Álvaro (da turma chamada “intermediária” e passaram para a turma dos jovens em 2008), Walesca, Robin, Patrícia e Deise (frequentam a ONG há menos de dois anos). Todos eles vão a EPROCAD no período da tarde, horário em que foi realizada a atividade a ser analisada a seguir.

Antes, porém, cumpre sustentar que as reflexões sobre os dados coletados em campo devem ser entendidas enquanto interpretações da realidade observada, de acordo com aquilo que foi proposto entender e de acordo com o referencial teórico que serviu de base para isto, pois como diz Nadir Zago (2003), lembrando Geertz, em *O saber local*,

[...] estaremos sempre diante de uma versão dos fatos, parcial e provisória, posto que nossos relatórios de pesquisa expressam não a realidade social observada, mas uma construção do real, a partir de nossas observações, de nossos pressupostos teórico-metodológicos e do recorte que fazemos numa realidade multifacetada.

5.2. A análise institucional

A Fundação Esportiva e Educacional Pró Criança e Adolescente (EPROCAD) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, localizada no município de Santana de Parnaíba, a 38 km da capital do Estado de São Paulo e pertencente a sua região metropolitana. Foi criada com a finalidade de colaborar com a educação de crianças e adolescentes socioeconomicamente desfavorecidas do município de Santana de Parnaíba e região. Pauta-se pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e possui um regimento interno que regula todo seu funcionamento.

A instituição atende por volta de 150 crianças e jovens de 7 a 19 anos de idade. Para selecionar aqueles que participarão dos projetos são considerados os seguintes critérios: ter de 7 a 17 anos, ser morador do município de Santana de Parnaíba ou região, estar regularmente matriculado na escola pública e fazer parte de uma família cuja renda *per capita* não ultrapasse um salário-mínimo. O tempo de permanência dos jovens na instituição varia muito; alguns estão lá há mais de oito anos, outros não ficam mais do que um ano, de modo que há certa rotatividade de alunos, conforme as vagas que se abrem com a saída de alguns deles.



Figura 1. Jovens alunos da Fundação EPROCAD Figura 2. Na hora do intervalo para o lanche

As crianças e adolescentes são atendidos em dois espaços. Um deles é em sua sede, localizada na Rua Pérola, 251 no bairro Jardim Parnaíba, onde ficam o centro administrativo e a coordenação pedagógica. Nesse local estão instalados: uma biblioteca (com mais de 500 títulos), uma sala de informática (com 10 computadores), uma sala de vídeo, um atendimento odontológico, um refeitório, uma sala de oficinas e um centro olímpico de 30.000 m² (com três quadras poliesportivas e pista de atletismo) com uma grande área verde no entorno.



Figura 3. Sala de aula



Figura 4. Sala de informática



Figura 5. Biblioteca



Figura 6. Centro olímpico



Figura 7. Sede administrativa



Figura 8. Pátio cercado por salas de aula

A unidade fica aberta o dia inteiro (das 8h às 18h). Em seu entorno estão localizadas algumas poucas residências e uma área ampla e arborizada ainda não tão explorada imobiliariamente. O outro espaço, com 700 m², quatro salas para oficinas de atividades educativas, uma biblioteca (com acervo de uns 200 títulos), uma quadra de futebol e um

espaço de convivência, fica localizado na Rua Benedito Alves Siqueira Castro, 366 no bairro Cidade São Pedro, no mesmo município. Esta unidade está localizada centralmente em um bairro residencial popular, composta por barracos de madeira, casas de alvenaria sem acabamento e terrenos baldios.

A instituição não é proprietária de nenhum destes espaços; alguns são alugados com a verba de seus financiadores, outros são cedidos em comodato pela prefeitura parnaibana. Se compararmos a EPROCAD com o universo mais amplo das ONGs, poderemos considerá-la uma organização de médio porte. Possui não mais que quinze funcionários com salários que variam de um a cinco salários-mínimos, dependendo do cargo ou função e do tempo de atuação na Fundação. Boa parte deles são moradores da região.

A cidade de Santana de Parnaíba, chamada de o “berço dos bandeirantes”, ficou por muito tempo à margem das principais atividades econômicas do país. Essa marginalização se deveu à dificuldade de acesso à região, o que impossibilitava o escoamento de seus produtos. Tal fato contribuiu com o não-crescimento da cidade e, de alguma maneira, preservou-a pequena e com suas características arquitetônicas históricas da época do bandeirantismo. A população manteve-se relativamente pequena até meados da década de 1970. No período de 1980, o grande tamanho geográfico do município, com larga escala de terras não povoadas e propícias à ocupação, propiciou Santana de Parnaíba receber um significativo contingente de migrantes, quadruplicando sua população. Atualmente o município possui cerca de 86.000 habitantes. Como costuma ocorrer, os migrantes estabeleceram-se na periferia, morando em habitações não regulares, como favelas, por exemplo.

Hoje, o município se caracteriza por três faces socioeconômicas e geográficas diferentes: a primeira é a parte central da cidade (o centro histórico), com suas construções coloniais e festividades folclóricas; é um importante pólo de turismo cultural do Estado de São Paulo. A outra é a dos condomínios residenciais de luxo, como Alphaville e Aldeia da Serra, com casas de grande porte, ajardinadas, que, em geral, apresentam suas próprias áreas de lazer, com clubes particulares, além de estrutura urbana própria. Por fim, existem as amplas áreas periféricas, onde se localiza a maior parte da população do município de Santana de Parnaíba. Esta se encontra, hoje, em sua maioria, na faixa de pobreza, apresentando alto índice de desemprego, morando em condições inadequadas de higiene e saneamento básico e com o meio ambiente do entorno poluído, depredado e mal aproveitado. São comunidades com alto índice de evasão escolar entre crianças e, principalmente, adolescentes. Nelas se verifica também o aumento da violência, do consumo de drogas e dos índices de criminalidade e de doenças. Dentre a população que vive essa realidade, destaca-se a situação

do jovem de 14 a 17 anos de idade, que, nesse contexto, dispõe de pouquíssimas alternativas públicas de educação, saúde, profissionalização e lazer¹⁹. Por isso, apesar de se propor a atender toda a comunidade parnaibana, a Fundação EPROCAD prioriza a população dos bairros mais pobres do município, como Cidade São Pedro, Centro (Jardim São Luiz), Fazendinha, Colinas do Anhanguera, Sítio do Morro, Cururuquara e Jardim Isaura.

História e origem da ONG:

A EPROCAD tem sua origem na década de 1980, mais especificamente em 1983, com a criação do projeto-lei chamado Esporte Pró-Parnaíba (EPROPAR), pelo então vereador de Santana de Parnaíba, “Jesus”, que, posteriormente, tornar-se-ia o fundador da instituição e que também foi objeto da entrevista conforme registrado no quadro anteriormente referido. O projeto era vinculado ao poder público municipal e tinha como objetivo identificar e desenvolver talentos esportivos entre crianças e adolescentes da região, justificado por seu fundador pela carência da área esportiva em seu município. Segundo o atual presidente da ONG, isso fazia sentido, pois, na época, o poder público não oferecia atividades com esse fim. O projeto funcionava em uma casa alugada e as atividades esportivas aconteciam nas quadras municipais e, às vezes, na rua, onde se improvisava um espaço esportivo em que predominava o futebol e o vôlei como modalidades. Naquelas circunstâncias, o projeto não tinha nenhuma preocupação com a condição socioeconômica dos jovens.

Alguns anos depois, a sociedade parnaibana - como é chamada pelo presidente - composta, principalmente, por empresários locais, reúne-se com o objetivo de transformar o projeto em uma fundação privada, sem fins lucrativos e, em 1994, resolve criar a Fundação EPROPAR, constituindo-se, como muitas ONGs brasileiras, juridicamente como uma Fundação, sendo uma entidade privada, mas com fins públicos, independente, sem fins lucrativos, para trabalhar em prol de uma causa universal; naquele momento o esporte e, posteriormente, a educação (TUDE; RODRIGUES, 2007). Na verdade, a instituição nasce com o mesmo objetivo do projeto, num contexto (anos 1980) de deterioração dos serviços públicos, onde diversas associações comunitárias surgem com iniciativas e soluções alternativas para carências que o Estado deixara de suprir, como destacado em páginas anteriores por Oliveira e Haddad (2001).

Com o passar dos anos, segundo o presidente, alguns fatores contribuíram para a Fundação EPROPAR repensar o seu papel. Primeiro, houve, no início da década de 1990,

¹⁹ Estas informações constam em documentos e projetos institucionais da Fundação EPROCAD.

uma grande transformação sociodemográfica no município, impulsionada por uma grande migração de pessoas de outros lugares do Estado de São Paulo e do Nordeste do país, inchando as periferias do município e contribuindo com sua “favelização”. Isso aconteceu, segundo o presidente, devido à grande quantidade de terras disponíveis e não fiscalizadas que facilitavam o crescimento da construção irregular e ilegal. Segundo, o município não estava preparado nem para aquela demanda populacional e nem para suprir as crescentes necessidades das crianças e adolescentes mais pobres e desprovidas de recursos. Nessa ocasião, a Fundação EPROPAR não tinha este público como seu foco de atendimento; começou, então, a ser vista como elitista por selecionar apenas os mais aptos para a prática esportiva. Terceiro, a partir da metade da década de 1990 em diante, comenta o presidente, o poder público local começa a oferecer, em maior escala, atividades esportivas, recreativas e de lazer para a população. Essa oferta ocorreu devido, entre outras coisas, a um maior arrecadamento de impostos oriundo do nascimento e crescimento de condomínios de luxo na região, como Aldeia da Serra e Alphaville. Quarto, afirma o fundador, a instituição tinha um caráter muito regional, o que atrapalhava a captação de recursos fora dos limites do município.

Para completar o quadro, em vista das modificações que ocorreram no país, as próprias pessoas envolvidas com a ONG perceberam que ela deveria se enquadrar aos novos paradigmas que orientavam o trabalho com crianças e adolescentes, afirma a Coordenadora. Como já foi observado, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (lei nº 8069 de 1990) priorizam-se as medidas de proteção e atendimento às crianças e adolescentes sobre as organizações socioeducativas não-governamentais. Com o ECA, o foco prioritário das iniciativas é voltado para jovens em “processo de exclusão” ou privação de direitos, a partir do duplo recorte: etário e socioeconômico. Então, boa parte dessas organizações sociais volta-se para a criação de programas esportivos, culturais e profissionalizantes, orientados para o controle do tempo livre dos jovens e destinados aos moradores dos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras (SPOSITO, 2003).

Diante dessa nova perspectiva, a organização tem seus objetivos e sua razão social alterada e, em 2001, renasce como Fundação Esportiva e Educacional Pró Criança e Adolescente (EPROCAD), legalmente reconhecida nas esferas municipal, estadual e federal. De certa forma, o surgimento da organização associa-se à ideia de tirar da responsabilidade do Estado a elaboração e a efetivação de políticas públicas, alegando-se falta de recursos ou de competência do mesmo, e, nessa lógica, vai ao encontro dos paradigmas do “terceiro setor”,

esvaziando, em parte, o sentido político crítico em torno da identidade das ONGs (DA PAZ, 2005).

Justificativa e lógica institucional - os objetivos em relação aos jovens:

A Fundação EPROCAD constitui-se, assim, a partir das alterações da razão social e dos objetivos da antiga EPROPAR. Deixou de ser uma ONG focada no esporte competitivo, passando a desenvolver um trabalho voltado para as necessidades e carências dos jovens que atende. Ou melhor, aos objetivos esportivos acrescentaram-se os educacionais e sociais. Para a coordenadora, isto significou o rompimento progressivo da organização com a política local, assumindo seu caráter de não-governamental.

De acordo com os documentos institucionais, a EPROCAD tem como propósito trabalhar com projetos socioeducativos que deem ênfase ao campo dos valores, princípios, moral e ética. Tal propósito visa a transformação de crianças e jovens em cidadãos capazes de agir para mudar sua realidade pessoal e coletiva. Segundo dizeres do texto institucional:

[...] a educação é o alicerce para uma sociedade mais justa e procura-se trabalhar para o bem social, na perspectiva de fortalecer os jovens para o mundo, enfocando valores como solidariedade, respeito à diversidade, cooperação, comprometimento, lealdade, tolerância e iniciativa.

Foi possível verificar que três pontos predominam na justificativa institucional da ONG: 1- “salvar” o jovem pobre de sua situação de “risco” e “vulnerabilidade”, tirando-o das (temidas) ruas; 2- permitir-lhes usufruir seus direitos através de ações voltadas para a (trans) formação de valores destes jovens; e 3- complementar a escola pública, oferecendo aos jovens das camadas populares oportunidades educativas extraescolares.

Como vimos, a partir das mudanças socioeconômicas da região, surge no município a necessidade de atender a crescente população de crianças e adolescentes oriundos das favelas que se multiplicam nos bairros periféricos. Parte da justificativa da existência da ONG em relação aos jovens está em “tirá-las do ócio na rua”, oferecendo atividades de caráter mais educativo que poderiam propiciar-lhes uma maior integração social, comenta o presidente, ou o aprendizado de algo útil para seu futuro e de um “bom comportamento”, relata a professora de informática. Segundo o presidente, os jovens se encontram em uma situação de “risco e vulnerabilidade social”, pois, como dizem boa parte dos educadores, “estar na rua” pode significar envolvimento com as drogas, a violência e outras “coisas ruins”. Assim, parecem tratar o jovem como perigo potencial para a ordem social e que, por isso, precisa ser tutelado e afastado desses males; para que o “jovem problema” seja transformado em “jovem como

solução” para as demandas do modelo social hegemônico (SPOSITO, 2003; DE SOUZA, 2006).

Por outro lado, a coordenadora associa tal situação de “vulnerabilidade” à condição de pobreza e exclusão em todos os níveis, por conta de sua falta de acesso à cultura, conhecimento, tecnologia, etc; vendo-os como alguém que precisa de oportunidades para desenvolver-se como um cidadão crítico, transformador de sua condição e situação, em busca de direitos que lhe foram negados, o que justifica o trabalho da instituição (DE SOUZA, 2006).

Enfim, “não é que queremos ‘docilizar’ os jovens”, comenta o professor de música, “mas se eu tenho que me adequar à sociedade para conseguir um emprego, por exemplo; seria contraditório que eu exigisse dos jovens uma resistência aos controles do sistema ao custo de eles ‘se ferrarem’ por isso, ficarem desempregados [...] é importante que os jovens aprendam a ‘jogar o jogo da sociedade’” e para isso serve a ONG, conclui o professor.

É importante lembrar que a EPROCAD não começou como uma organização não-governamental e sim como um projeto governamental durante o fim da ditadura, onde “o civismo de caráter patriótico era muito forte e o bom cidadão era entendido como o ser forte, que amava seu país sobre todas as coisas, mas incapaz de entender criticamente o mesmo”, comenta a coordenadora. O projeto, que nasce como um decreto-lei, tinha a finalidade de formar o cidadão como atleta ideal, buscando imprimir nos jovens as disposições de determinado *habitus* que, acordadas com a ideologia dominante da época, submetiam-nos a uma realidade apresentada como natural a ser amada e servida (BOURDIEU, 1990). Naquela época fazia-se uma seleção muito rigorosa dos jovens a partir de suas características físicas e aptidão para o esporte, exaltando valores como disciplina e competitividade, ajustando seus “corpos” às demandas do projeto, como algo que pode ser utilizado e aperfeiçoado, transmitindo a essas crianças e adolescentes a moralidade necessária para torná-las “bons cidadãos”, adultos “normais” ou “civilizados” (FOUCAULT, 1983, 1995).

De acordo com o professor de educação física, a EPROCAD enquanto ONG socioeducativa constitui-se, entre outras coisas, por uma necessidade financeira; ou seja, havia mais possibilidade de captar recursos para projetos de cunho educativo, de inclusão social de crianças e jovens, do que para projetos meramente esportivos, mas também, comenta este e outro educador, porque houve uma reflexão da equipe sobre suas atividades e objetivos: só o esporte não seria o suficiente para formar o indivíduo de maneira mais integral, como queriam. A ONG voltada para o esporte excluía os jovens que não possuíam habilidades esportivas; a mudança acontece justamente para suprir as necessidades daqueles que antes

eram excluídos, que precisavam de uma organização voltada para o social, para a formação de cidadãos. O objetivo de “caça-talentos esportivos” não correspondia mais a essas necessidades e buscaram, para isso, outras atividades como a artística, a cultural e a tecnológica. De certa forma, a EPROCAD surge associada a uma lógica de mercado em sua ação social, tais como competitividade e marketing, e acomoda-se aos novos paradigmas do “terceiro setor”; mas também se apresenta como um lugar de inovação e criação de novos processos, a serviço de setores dominados da população (LANDIM, 2002).

O que norteia hoje o trabalho da EPROCAD e de sua equipe, segundo palavras do presidente, são princípios democráticos, como solidariedade, respeito às diferenças, cooperação e, principalmente, justiça, no sentido de buscar relações mais igualitárias. Um dos educadores pensa que, pela natureza capitalista da nossa sociedade, esses valores não são muito fomentados; ao contrário, o que prevalece é o individualismo e a competição exacerbada, de forma que a ONG, ao fomentar valores diferentes do predominante, poderia contribuir para a transformação social do meio em que atua na direção de uma sociedade mais justa, com melhor distribuição de recursos. Atuando nessa direção, retoma em suas ações o sentido original do termo ONG, relacionado à luta política de caráter anti-sistêmico (OLIVEIRA; HADDAD, 2001; LANDIM, 2002). De certa forma, a maior parte dos seus educadores partilha dessas mesmas idéias e a coordenadora complementa: “a EPROCAD se apoia na visão de um mundo com menos diferenças sociais e econômicas, em que o ser humano possa ter acesso a todos os seus direitos”, tal qual o ideário político de ONGs dos anos 1960 a 1980 que lutavam contra as desigualdades sociais com base no enfoque dos direitos (DA PAZ, 2005). Todavia, admite ela, nem todos os profissionais da organização partilham dos mesmos valores.

Outro fator que justifica a existência da EPROCAD, segundo o depoimento de boa parte de sua equipe, é o fato de o poder público parnaibano não dar conta de toda a demanda das crianças e adolescentes; concretamente, não oferece espaços, recursos e atividades suficientes para atender às necessidades esportivas, de lazer e de cultura dos jovens ou algo com que pudessem se ocupar no contra-turno escolar. Por isso, muitos procuram a ONG, já que são pobres e não podem pagar por estes serviços. Assim, a Fundação atua numa perspectiva de complementar o oferecido pela prefeitura, mas nunca de substituí-la, comenta o presidente. Daí ser possível subentender que precisa atuar na direção de uma parceria com o Estado, na gestão coletiva dos serviços públicos, e não como seu substituto (AUGUSTI, 2002; HADDAD, 2002).

Um dos educadores comenta que, como a escola pública não oferece aos jovens atividades em período integral, que lhes permita ter acesso a atividades educativas ao longo de todo o dia, justifica-se, assim, a existência da ONG. Nesse sentido, todos os educadores entendem o trabalho da ONG como complementar ao da escola. Uns acham que a complementação se dá mais na perspectiva do horário, porque é o lugar em que os jovens ficam no período em que não estão na escola; outros, porque a ONG pode indiretamente ajudar na escolarização, por conta dos conhecimentos que adquirem nas atividades da organização. Dois destes educadores comentam que o jovem de família rica pode se ocupar com uma série de cursos pagos além da escola (inglês, esportes, artes, etc); já o pobre não tem esta oportunidade e é o que a ONG oferece. Seja como for, é uma organização que, em um trabalho complementar aos sistemas públicos de ensino, procura proporcionar uma educação que contribua para que a população sem recursos tenha acesso a alguns de seus direitos. Apesar disso, suas ações são dirigidas a uma parcela restrita da população, sem uma política universal como a da escola e de outras instâncias públicas; constitui-se, então, enquanto espaço de substituição das ações do Estado em uma escala pequena e pontual, que perde, por isso, seu caráter de universalidade. Nessa perspectiva, contribui para deslocar o eixo das políticas universais públicas para o das políticas compensatórias (DA PAZ, 2005; OLIVEIRA; HADDAD, 2001).

Entre os educadores da ONG, a visão da escola não é unânime, sendo possível encontrar opiniões diversas e até contraditórias a esse respeito. Há os que acreditam que a EPROCAD surge para suprir algo que a escola não dá; há os que dizem que é para tentar formar o jovem como ser mais crítico em relação ao meio social em que está inserido. Comenta um deles: “a lógica da ONG favorece mais a liberdade do educador em termos de conteúdo a ser trabalhado e método a ser desenvolvido [...]; na ONG há mais liberdade para o aluno, na escola o aluno é mais preso a espaços e a regras formais não dialogáveis”. Aqui as virtudes da ONG são apontadas paralelamente a uma desvalorização da escola. Com isso prevalece a ideia de uma sociedade civil organizada que pode substituir o Estado no enfrentamento das questões sociais (DA PAZ, 2005). Por outro lado, alguns educadores ainda entendem a escola como o principal e mais importante espaço educativo. A esse respeito, comenta outro educador: “as ONGs não são o ideal para o atendimento social; seria melhor que as instituições do Estado funcionassem, até porque com isso vai se tirar todas as atribuições que são do poder público e entregá-las para iniciativas privadas, criando-se ONGs para tudo: para cuidar da saúde, do planejamento e reformas urbanas etc.”. Assim, ele aponta para os mecanismos de privatização dos serviços públicos, deixando claro que a participação

das ONGs pode esvaziar o papel do Estado na área social ao assumirem responsabilidades por ações antes nas mãos dos setores públicos (OLIVEIRA; HADDAD, 2001). Apesar disso, esse mesmo educador comenta que a escola pública, por várias questões conjunturais, não tem cumprindo satisfatoriamente com seus objetivos, na perspectiva de formar cidadãos; por isso, acha positiva a existência das ONGs, ou seja, “seria pior sem elas”, resume. Se, por um lado, em seu discurso está claro que o setor sem fins lucrativos não deve funcionar como substituto do Estado, por outro, e ao mesmo tempo, retira dele a função de garantir equidade na oferta de serviços e garantia de cidadania (AUGUSTI, 2002).

De um modo ou de outro, todos os membros da equipe percebem a atuação da ONG como uma forma de complementar o que a escola pública oferece, subentendo-se uma crítica explícita, ou não, a ela. Com efeito, se precisa ser complementada, é porque é insuficiente. Devemos levar em consideração que, por detrás desses discursos, também está subentendida uma forma de justificar a própria existência desse tipo de organização. É uma disputa por legitimidade que vem sustentada por uma lógica de desqualificação do estatal.

Como muitas ONGs, que brotaram na mesma época, esta surge num contexto de crise do Estado, associado à privatização dos serviços públicos. Vinculada ao empresariado local, vê-se diante de questões sociais enquanto problemas emergenciais a serem resolvidos dentro de uma estrutura social a ser preservada, e se adapta à lógica despolitizada do terceiro setor para captar de recursos. Coerente com esse cenário, a organização possui uma história relacionada com a refilantropização das políticas sociais e com a despolitização do caráter original das ONGs, para constituir-se como uma força funcional ao sistema político vigente (DA PAZ, 2005; LANDIM, 2002). Contudo, devido às mudanças decorrentes do período histórico pelo qual o país passava, e a partir de grandes transformações ocorridas no próprio município parnaibano, a organização, de forma tímida, mas crescente, vai transformando-se e aproximando-se mais do ideal de constituir-se como uma instância de promoção dos direitos do cidadão e da luta por uma sociedade mais justa; muda de rumo e passa a ser um espaço que colabora nas ofertas de serviços educacionais para as camadas mais pobres da população. É o que ficou evidente na fala de alguns educadores sobre oportunizar aos jovens pobres acesso a atividades e sobre seus objetivos transformadores, o que a aproxima do ideário político das ONGs dos anos 1960 a 1980, fundadas no primado do interesse público contra as desigualdades sociais, colocando-se a serviço de grupos marginalizados na perspectiva de sua transformação social e baseada em ideários de autonomia em relação ao Estado (OLIVEIRA; HADDAD, 2001, 2002; DA PAZ, 2005; LANDIM, 2002).

Na análise da instituição foi possível constatar que, no seu início, a EPROCAD possuía características que a identificavam com um paradigma funcional e sistêmico, atuando numa lógica de manutenção do *status quo*. Entretanto, no decorrer de sua história passa por uma série de transformações que tendem a aproximá-la cada vez mais de um paradigma mais crítico e estrutural, objetivando mudanças, mas ainda sem desvincular-se totalmente da lógica filantrópica e despolitizada do terceiro setor (LA BELLE, 1986; LANDIM, 2002). Ou seja, por um lado a Fundação atua numa perspectiva de complementar o oferecido pela prefeitura, nunca de substituí-la, procurando proporcionar a população sem recursos financeiros o acesso à alguns de seus direitos, através de uma educação pautada em valores humanistas. Isto é, não há uma crítica profunda e mais radical ao modelo social vigente, apesar de, em algumas falas, ser possível perceber certo descontentamento com as conseqüências objetivas e subjetivas da sociedade capitalista, associada à visão de que os problemas sociais são decorrentes das próprias contradições encontradas no interior da sociedade. Por outro, esta ONG se constitui enquanto espaço de substituição das ações do Estado em uma escala pequena e pontual, que perde, por isso, seu caráter de universalidade, atuando a partir de uma lógica privatista em sua ação social (OLIVEIRA; HADDAD, 2001; DA PAZ, 2005; LANDIM, 2002).

Tal como descrito na parte 3 deste trabalho, a partir da década de 1990 vemos um processo contínuo de desconstrução e reconstrução das identidades das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos no país. Aquelas de caráter mais assistencial e conservador, vinculadas à ideologia hegemônica existente em nossa sociedade, passaram a frequentar os mesmos espaços de discussão daquelas mais progressistas, de caráter antissistêmico e vice-versa, numa busca constante de adaptação aos novos tempos e demandas. Assim, vemos surgir um tipo de ONG que incorpora a lógica de mercado na ação social, tais como eficiência, resultados e marketing; sendo ao mesmo tempo lugares de inovação e criação de novos processos e de propagação dos valores democráticos; nelas os interesses e demandas populares são rearticulados num diálogo com as demandas da atual estrutura social. Esse tipo de ONG acomoda-se aos novos paradigmas do “terceiro setor”, ao mesmo tempo em que se coloca a serviço de setores dominados da população, relacionando-se com aspectos hegemônicos e contra-hegemônicos de nossa sociedade. Este me parece ser o caso da EPROCAD.

Além de operar, contraditoriamente, com lógicas distintas encontradas no setor social, ou justamente por causa disso, de um lado esta ONG associa o jovem a “risco e vulnerabilidade social” que precisa ser tutelado e afastado das drogas, da violência, da rebeldia e de qualquer coisa que fuja dos padrões de “normalidade”, por outro, o vê como

alguém em busca de direitos que lhe foram negados e que precisa de oportunidades para desenvolver-se como cidadão transformador de sua condição e situação de exclusão (SPOSITO, 2003; DE SOUZA, 2006). Esta diferença, com relação à percepção sobre jovem, impulsiona esta organização em duas direções distintas; uma, missionária, que busca evitar o “mau” a que o jovem está “propenso”, controlando-o e adequando-o aos pressupostos morais e demandas econômicas do modelo social vigente para evitar o que comumente se considera efeitos de suas práticas: revolta e insubmissão, outra, mais progressista, que busca contribuir com o empoderamento dos jovens para exercerem a sua cidadania (SPOSITO, 2002; 2003; DE SOUZA, 2006).

Aqui, é interessante notar que apesar desta ONG não constituir-se originalmente para a luta política de caráter anti-sistêmico e em alguns aspectos aceitar a lógica da filantropia social empresarial despolitizada, há a preocupação em questionar as normas e valores de manutenção e conservação da sociedade para promover a justiça e a igualdade, não no sentido da destruição do sistema e, sim, de redistribuir o poder, alterando-o para servir melhor a população inteira e não só aos interesses dos setores dominantes, como é possível verificar em algumas falas sobre os objetivos institucionais. Com isso, parece que a EPROCAD apresenta-se de acordo com uma espécie de hibridismo funcionalista-crítico, que objetiva o controle dos sujeitos e a manutenção da ordem normativa, de um lado, e a transformação social e luta por direitos, do outro, mas ainda vinculada a uma lógica privatista de crítica à coisa pública. Por ser funcional ao sistema, essa instituição de educação não-formal associa-se ao paradigma funcionalista; por possuir certa visão contra-hegemônica associa-se ao paradigma estrutural e crítico (LA BELLE, 1986). Isto significa que, com relação ao processo de socialização dos jovens, a ONG pode estar a serviço tanto da formação de cidadãos passivos como de cidadãos ativos (BENEVIDES, 1991; 2007).

Relações institucionais e sustentabilidade:

La Belle comenta que os espaços de educação não-formal possuem potencial para ter variados patrocinadores e, portanto, para não estarem sempre alinhadas a um mesmo segmento da população e aos seus interesses. Assim, para verificar em que direção o trabalho educativo das organizações operam é necessário responder às seguintes questões sobre a natureza de seus programas: a quem eles servem e onde asseguram seus recursos (LA BELLE, 1986).

A organização aqui analisada nasceu como um decreto-lei financiado pelo município; buscando ampliar e fortalecer seu projeto, o Fundador conseguiu um grande apoio financeiro

do empresariado local. Depois que a ONG constituiu-se como EPROCAD, apesar da independência jurídica, a dependência financeira em relação ao poder público municipal continuou. O patrimônio inicial para a constituição da Fundação foi doado pela prefeitura municipal de Santana de Parnaíba, que também é o principal investidor da organização. Nesse sentido repassa recursos públicos que poderiam ser usados em políticas municipais para manter boa parte de sua infraestrutura material e de seu quadro de funcionários, valorizando o papel instrumental da ONG enquanto substituição de ações do Estado (DA PAZ, 2005).

Buscando mais autonomia em relação à prefeitura parnaibana, a instituição conseguiu muitos apoiadores e financiadores do setor privado. Entre eles Itaú, C&A, Abrinq, Fifa, Fundação CASA (antiga Febem), etc., a partir de projetos particulares com objetivos específicos e com tempo determinado para início e término. Portanto, os tempos de investimento variam, provocando uma constante oscilação de parceiros institucionais ao longo da história da EPROCAD. Isso, segundo o presidente, tende a influenciar a dinâmica da instituição, pois interfere na contratação e manutenção de profissionais (educadores) e na compra de material pedagógico.

A coordenadora explica que estes investidores lançam editais onde já comunicam a direção de seu apoio, cabendo à ONG ver se ela atende, ou não, aos interesses deles. Após o início do financiamento, a fiscalização se dá mais em nível financeiro; pouco querem saber os patrocinadores sobre o trabalho pedagógico. No dizer da coordenadora “estão apenas preocupados com números: quanto foi investido em recursos, quantas crianças foram atendidas, quantas instituições estão apoiando, etc.”. Por isso, os financiadores não chegam a interferir nas concepções que sustentam o trabalho educativo da ONG que, nesse sentido, tem bastante autonomia, comentam o presidente, a coordenadora e quase todos os educadores.

Captar recursos de fontes privadas, adaptando-se ao seu *modus operandi*, acessar fundos públicos e desenvolver a geração de recursos próprios, são, como vimos, desafios que têm exigido enorme capacidade institucional por parte das organizações sociais (ABONG, 2007g). Mas pode, muitas vezes, implicar uma séria crise de autonomia, apesar de boa parte da equipe da Fundação dizer o contrário. Isso demonstra a dificuldade/ fragilidade de sobrevivência e manutenção das ONGs e de seus projetos.

No caso da EPROCAD, observei que há uma histórica relação de dependência em relação ao poder público local. A instituição, ao longo de alguns anos, obteve recursos oriundos de diversos setores da iniciativa privada. No ano de 2008, todavia, eles deixaram de existir, de forma que, hoje, a quase totalidade de seus recursos é proveniente do governo municipal. Essa realidade transforma a EPROCAD em quase uma “paraestatal”, gerando

algumas implicações: primeiro, aponta uma lógica de privatização da coisa pública, com a terceirização dos serviços estatais; segundo, atrapalha a contratação e a manutenção de certo perfil de educadores e outros profissionais importantes para aquilo a que a ONG se pretende; terceiro, interfere na autonomia da ONG quanto ao poder de criticar as políticas públicas locais.

Como uma ONG que depende do poder público pode propor-se a atuar na perspectiva da transformação social e da cidadania crítica? Afinal, os educadores da ONG são pagos por este poder. Será que podem explicitamente trabalhar na direção de mudanças em relação ao *status quo* do qual dependem? Em suma, parece que fica mais difícil para a instituição atuar politicamente, educando seus jovens para que estes busquem transformações mais profundas da realidade em que vivem.

Gestão e organização institucional:

Para que a Fundação EPROCAD fosse criada, foi constituído um estatuto que previa a formação de um conselho permanentemente composto por cinco empresários, um professor (a) de educação física, um advogado (a), um psicólogo (a) e um pedagogo (a). O conselho possui um papel mais “legislativo”, cabendo-lhe dar os direcionamentos institucionais. Sua função mais importante é nomear o presidente, que, efetivamente, se incumba da gestão institucional na perspectiva de cuidar das necessidades físicas, de recursos humanos, de captação de recursos, etc. Contudo, comenta o presidente, a coordenadora e um dos educadores, este conselho não é muito atuante; na verdade ele pouco se manifesta.

A gestão administrativa e institucional da organização é feita por uma equipe independente da equipe dos educadores, não havendo a participação deles, conforme me comentaram e foi possível observar. “Os profissionais da ONG não têm conhecimento de todo o seu funcionamento; cada um cuida da sua parte”, disse-me um educador. Os projetos desenvolvidos pela instituição, de um modo geral, são elaborados pela coordenação a partir dos objetivos da organização e das oportunidades de financiamento que surgem, diz o presidente e a coordenadora, mas também a partir do diálogo com alguns educadores, confirmam estes últimos. A participação dos educadores na gestão da ONG se limita à área pedagógica, sendo que, nesse sentido, tudo é muito democrático; ou seja, há reuniões constantes da equipe para definir os rumos dos trabalhos a serem desenvolvidos. Contudo, coloca um dos educadores, “apesar de sermos ouvidos e consultados sobre estas e outras questões, eu não tenho o poder de definir quantas turmas novas existirão ou sobre a contratação de novos profissionais”. Além disso, todos, sem exceção, admitem não haver

participação dos jovens ou de membros de sua comunidade na gestão da ONG; isto é, o conselho não possui representantes dos mesmos e não são feitas reuniões com eles sobre as decisões institucionais ou pedagógicas.

A constituição de um conselho que inclui membros diversos da sociedade e o envolvimento do corpo docente no planejamento do trabalho educativo caracteriza uma gestão de tipo democrática e contribui com a concretização de uma proposta de formação para a cidadania (TUDE; RODRIGUES, 2007; SILVA, 2000). Contudo, a baixa atuação do conselho, a inexistência de representantes da comunidade de origem dos jovens neste, a falta de participação do corpo docente e discente e da comunidade nas questões administrativas e financeiras e nos rumos institucionais da Fundação são fatores que caracterizam uma forma de gestão autocrática parecida com as das empresas (TUDE; RODRIGUES, 2007). Além do mais, foge à exigência da instituição educativa como espaço de exercício permanente de construção coletiva da cidadania (SILVA, 2000), apontando para certas contradições no interior da organização.

As políticas de atendimento da Fundação são elaboradas dela para a comunidade, sem necessariamente consultar seus representantes. Esse fato caracteriza a EPROCAD mais como uma instituição prestadora de serviços do que como um espaço que pertence à comunidade. Esta última é vista mais como público/ cliente do que como parte da organização, o que dificulta seu papel como agente promotor da cidadania, já que essa participação contribuiria para “democratização das relações de poder no seu interior, fazendo com que esses sujeitos deixem de ser espectadores e usuários para assumirem o papel de autores e atores do projeto educativo” (SILVA, 2000). É importante mencionar, contudo, que, de um modo geral, a cultura de não-participação, de esperar que “os responsáveis resolvam”, também prevalece entre os membros da comunidade, que delegam suas responsabilidades de discussão e resolução de problemas para a ONG. É o que, aliás, ocorre com o comportamento de um cidadão passivo em relação às instâncias do poder público.

Para desenvolver seu trabalho, a organização conta com um presidente, uma coordenadora pedagógica, duas pessoas no quadro administrativo, duas pessoas responsáveis pela cozinha e limpeza, quatro pessoas na equipe de manutenção e obras e sete educadores. A escolha e constituição da equipe de educadores são determinadas pela proposta da EPROCAD, levando-se, também, em consideração os recursos disponíveis. Isso significa, comenta o presidente, que, às vezes, por falta de recursos, não é possível contratar educadores com a qualificação desejada; no entanto ele destaca uma vantagem na situação atual: a ONG conseguiu criar uma equipe fixa, a qual, mesmo que boa parte dela não tenha formação

superior completa, há alguns que são ex-alunos da EPROCAD; por conseguinte passaram por uma formação constante junto à coordenação pedagógica, o que permite maior entendimento, integração e comprometimento com relação às propostas da organização. A coordenadora, por sua vez, relata que as dificuldades de encontrar pessoas no perfil que a ONG precisa tem mais a ver com os valores que ela defende do que com o nível de formação do profissional; ressalva, porém, que ter formação superior supostamente ajuda. De igual modo, foi constatado que não há concursos; a seleção de profissionais se dá como na iniciativa privada, através de anúncios e entrevistas.

Uma análise da missão e das atividades que dela decorrem: educar para que cidadania?

Segundo documentos institucionais, a Fundação EPROCAD tem como missão institucional: “Promover a formação de crianças e adolescentes, educando-os para o exercício consciente e crítico da cidadania, por meio do trinômio esporte, educação e cultura”. O objetivo principal é buscar formas de possibilitar aos jovens atividades contextualizadas e significativas, que são indispensáveis para a formação e inclusão dos mesmos enquanto cidadãos. Procura-se alcançar esse objetivo através de uma formação cultural com ênfase nos aspectos morais e éticos, utilizando-se, para isso, das seguintes áreas do conhecimento: educação física, artes, cultura popular e tecnologia. Mas será que toda a equipe da ONG tem a mesma idéia sobre o que é cidadania? Ou sobre o que seja formar para o exercício da cidadania? E, ainda, como pensam que as áreas de conhecimento/ atividades que escolheram podem contribuir para formar o cidadão que almejam?

Tanto o presidente, como os educadores de cultura popular e futebol de rua, colocam que a noção de cidadania está relacionada com a participação democrática na vida pública do município e em todas as instituições coletivas: o universo religioso, político, em casa, na escola, participação ativa nos assuntos da “*pólis*”; nas esferas públicas do meio em que vive (WOOD, 2003; BENEVIDES, 2007). Dizem eles que o cidadão deve saber o que pode buscar para sua comunidade de forma legal e pacífica, mas também através de protestos junto aos órgãos públicos quando estes não ouvirem seus anseios, questionando a ordem político-jurídica existente ou reivindicando direitos (BENEVIDES, 1991; 2007). Acham, enfim, que contribuir com a formação de um cidadão significa permitir que o jovem tenha noções sobre seu papel no país e na sua comunidade para que “possa sair da condição de periférico para entrar numa condição mais central na sociedade, rompendo com um lugar ‘à margem’ em que muitos querem deixá-lo, para assumir-se em um novo lugar ‘integrado e participante’ do meio em que vive”, coloca o presidente da ONG. Essa afirmação significa permitir que o jovem

participe efetivamente da definição daquilo no qual quer ser incluído, aproximando-se dos centros de decisão e rompendo com a desigualdade no conjunto das relações sociais que estabelece (AHLERT, 2007; DAGNINO, 1994).

Alguns educadores, bem como a coordenadora, colocam como pré-condição para o exercício da cidadania permitir que o jovem conheça sua própria cultura; suas origens, para que possa conhecer a si próprio e pertencer a algum grupo, construindo, assim, sua identidade. Isso permitiria ao jovem saber quem ele é, no que acredita, o que considera como suas qualidades e defeitos; conhecendo-se melhor, acrescenta a coordenadora, ele pode medir o peso que tem na comunidade em que vive e buscar, a partir daí, sua independência, “responder pelos próprios atos”, ter mais autonomia e poder de escolha nas várias esferas da sua vida, diz o professor de educação física. Isto significa pensar sobre sua própria realidade, a realidade de sua comunidade e, então, refletir sobre sua responsabilidade individual, e também coletiva, para interferir nela e modificá-la (HADDAD, 2003). Estamos, por conseguinte, diante de alguém que se constitui como um sujeito autônomo e não tutelado quanto a sua participação, protagonista de sua história individual e coletiva, transformador, enfim, das relações sociais em que está inserido (DE SOUZA, 2006; BENEVIDES, 1991; 2007). Nessa perspectiva o comentário da coordenadora adverte: “se ele não sabe a que veio e para onde pode ir, ficará excluído da sua comunidade, não participará dela e, portanto, não exercerá sua cidadania”. E acrescenta: “esse jovem vai se tornando cidadão quando tem consciência de si, de tudo que o rodeia e de que ele é importante, tem um papel, pode opinar, sugerir e criticar”. Percebe-se aqui que o exercício da cidadania é associado a debate, a discordância, a contestação, a reivindicação em relação ao estabelecido e a capacidade de tomar decisões e realizar escolhas, definindo o que considera seus direitos (DE SOUZA, 2006). Tudo isso é fundamental, pois “a nação precisa destes jovens; eles é que vão determinar o seu rumo”, destaca a coordenadora.

Muitos membros da equipe afirmam que os jovens chegam com a autoestima muito baixa, achando que seu destino já está decidido. Diante disso, portanto, é pré-condição para o exercício da cidadania uma mudança em seu autoconceito. Só assim, acreditam, podem aprender a conversar com uma pessoa de igual para igual, isto é, “não é só porque ele é pobre que ele tem que falar de cabeça baixa”, comenta o educador de futebol de rua. Cidadania, aqui, transcende o nível institucional formal e se debruça sobre o conjunto das relações sociais de forma a perceber o outro como igual e a si mesmo como sujeito de direitos; recusa permanecer nos lugares que foram definidos social e culturalmente para eles (DAGNINO, 1994). Para o presidente, isto está ligado ao conceito de “solidariedade”; no sentido de

“criação de vínculos entre as pessoas de um mesmo meio social contra o individualismo”, o que exige uma cultura democrática e a busca de um desenho mais igualitário das relações sociais em todos os seus níveis (DAGNINO, 1994).

Segundo o presidente e os professores de música e futebol, ser cidadão é saber o que você pode usufruir nessa condição, incluindo seus direitos, seus deveres, saber com quem reclamar e como ter acesso ao que é seu por lei, além de ser ativo e não passivo em relação às regras e saberes produzidos nas instituições, comenta o professor de cultura popular. Significa participar na reivindicação de direitos, mas também passa por uma concepção “de um direito a ter direitos”, não se limitando a conquistas legais ou ao acesso a direitos previamente definidos (DAGNINO, 1994; BENEVIDES, 2007).

Cidadania também foi associada ao enfrentamento do mercado de trabalho e suas exigências de forma que quando estiverem numa fase mais adulta os jovens tenham maior poder de discernimento e escolha sobre aquilo que querem para sua vida, comenta o professor de educação física, associando a cidadania à busca de realização no mundo particular, privado. Isto pode significar deixar o público e a política à mercê de alguns poucos (WOOD, 2003). Outros associam cidadania a cuidados individuais com o meio ambiente e com a higiene pessoal, enfim, gestos de benemerência desprovidos de intencionalidade política (DE SOUZA, 2006).

Para o fundador da ONG, cidadania tem a ver com conhecer e respeitar nossos hinos e nossa bandeira, com a adesão a princípios morais - como os religiosos - e com respeito aos pais. Esta sua visão pressupõe a integração do “ator” ao modelo social vigente, sem que haja percepção das situações de injustiça, opressão, preconceito e desigualdades; visão desconectada da luta e da exigência por direitos, pois não permite a alteração do rumo dos eventos e a inauguração do novo. Nesse caso não há protesto, só cooperação e consenso (DE SOUZA, 2006; HADDAD, 2003). Significa, ainda, agir de acordo com as leis e respeitar a norma, como diz a professora de informática, aceitar as diretrizes, critérios, regras e decisões já estabelecidas, sujeitando-se à intervenção e à sanção de uma ordem político-jurídica que não é questionada (DE SOUZA, 2006; BENEVIDES, 1991).

No fim, comenta o professor de música, o discurso “preparar para o futuro”, “educar para a cidadania”, etc., são chavões do universo das ONGs, servindo inclusive para captar recursos junto aos financiadores que entendem essa linguagem comum, mas as pessoas não refletem sobre seus significados.

Para formar o cidadão almejado, tal como descrito acima, a ONG se utiliza de atividades esportivas, culturais e da informática, numa perspectiva educativa. Mas, por que estas atividades?

Quanto ao esporte, é, para boa parte da equipe, porque já era uma “herança” da antiga EPROPAR; agora, porém, é usado como um meio para se educar e trabalhar valores como cooperação, respeito e solidariedade, que podem contribuir para a formação do cidadão mais crítico. Tal atividade permite o trabalho em equipe para que o jovem aprenda a discutir e se posicionar frente ao outro, colocando-se, expressando sua opinião e questionando a do outro, na busca de um acordo coletivo, comenta o professor de futebol.

Quanto às atividades sobre cultura regional e popular, elas permitem aos jovens valorizarem-na ao conhecerem suas manifestações artísticas e folclóricas; “permite o sujeito ir à sua raiz; remete à sua história”, comenta o professor dessa área. Ao que acrescentam o educador e o presidente, dizendo que isso contribui para o jovem se conhecer melhor e para desenvolver sua autoestima, ao construir uma identidade vinculada à cultura local; cria neles um sentimento de pertencimento; de interesse pelo meio onde vivem, fomentando o desejo de participação social e, portanto, de exercício da cidadania.

Quanto à informática, num contexto globalizado, a atividade é fundamental para facilitar o acesso à informação, para que possa conhecer e agir melhor nesse mundo, diz a coordenadora. “Tendo acesso ao conhecimento conhecem seus direitos, sabem conversar, debater, criticar”.

Para o professor de educação física estas diferentes áreas oferecem um leque de possibilidades para, no trabalho educativo, ampliar a visão de mundo dos jovens, para que enxerguem novas perspectivas.

Formar para cidadania pode significar muitas vezes não deixar “os jovens serem do jeito que eles são”, diz o professor de música, “muitos jovens não conseguem conversar falando baixo (respeitando a fala do outro) e sem falar palavrão. Como ele exercerá sua cidadania sem saber dialogar? Isso implica muitas vezes em coagir sua forma de falar para ensinar-lhe outra”. Para este professor, isto significa que formar um jovem para exercer sua cidadania pode ter, paradoxalmente, o seu lado coercivo, domesticador ou civilizador (BERGER; LUCKMANN, 1985).

De acordo com as ponderações do presidente, da coordenadora e da maioria dos educadores, vimos que eles relacionam cidadania à participação democrática na esfera pública, à responsabilidade com relação aos processos decisórios, à busca de relações sociais mais democráticas e igualitárias em todos os níveis, à capacidade de discussão, contestação e

reivindicação por direitos. São concepções que identificam a cidadania em sua forma ativa (DE SOUZA, 2006; WOOD, 2003; DAGNINO, 1994; BENEVIDES, 1991, 2007). Por outro lado, o fundador, e pelo menos dois dos educadores, associam cidadania ao mundo particular e privado do mercado de trabalho, às ações desprovidas de intencionalidade política, à integração acrítica ao modelo social vigente. Esse modo de pensar a cidadania não inclui protesto ou reivindicações e vincula-se a sujeição à lei e à norma, sem questionar as situações de injustiça e desigualdade; ignora a luta e a exigência por direitos. Trata-se, pois, do exercício da cidadania em sua forma passiva (WOOD, 2003; DE SOUZA, 2006; DAGNINO, 1994; BENEVIDES, 1991, 2007).

Até aqui, de acordo com a análise institucional da EPROCAD, podemos afirmar que essa ONG tenderia a atuar na formação de um cidadão passivo. E essa afirmação se deve aos seguintes fatos: pela sua origem vinculada à desresponsabilização do Estado quanto à oferta de serviços públicos e garantia de direitos e à refilantropização das políticas sociais; a incorporação de uma lógica privatista em sua ação social vinculada ao despolitizado “terceiro setor”; por boa parte da equipe conceber o jovem como “risco social” que precisa estar ocupado, ser controlado e estar afastado das drogas, da violência e de qualquer coisa que fuja dos padrões de “normalidade”; por estar à mercê dos interesses das fundações empresariais e pela falta de independência econômica e, por decorrência, política, em relação ao poder público; a inexistência de representantes dos jovens ou de membros de suas comunidades no conselho gestor ou a falta de participação do corpo docente, discente e da comunidade na gestão; e, por fim, por uma parte da equipe, ainda que minoritária, conceber cidadania numa perspectiva privada, despolitizada e submetida aos ditames da ordem social vigente.

Contudo, também podemos dizer que ONG se colocou mais próxima daqueles buscam formar o cidadão ativo. Isso ocorre devido a uma série de transformações ocorridas na instituição que a aproximou do ideário político das ONGs dos anos 1960 a 1980 que lutavam contra as desigualdades sociais, baseadas em ideários de autonomia em relação ao Estado e na defesa dos direitos de uma parte marginalizada da população. Isto é, vimos que, além da lógica privatista, a fundação também atua na perspectiva da gestão coletiva dos serviços públicos, com clareza de que o Estado não pode ser substituído. Demonstrou-se que, apesar do discurso do “risco e da vulnerabilidade”, o jovem também é concebido como um ser em busca de direitos que lhe foram negados e que precisa de oportunidades para desenvolver-se como sujeito transformador de sua realidade. Vimos que a constituição de um conselho, mesmo que pouco atuante, e o envolvimento do corpo docente no planejamento do trabalho educativo caracteriza uma gestão democrática em alguns aspectos. Vimos, por fim, que a

maioria da equipe trabalha a partir de uma noção politizada de cidadania, vinculada à participação efetiva nas esferas públicas, à luta por direitos e à busca de relações sociais mais democráticas e igualitárias.

Enfim, em sua proposta em termos de socialização política dos jovens, encontramos uma mescla de características que, contraditoriamente, vinculam-na tanto ao paradigma funcional quanto ao paradigma crítico, constituindo-a, a princípio, como uma organização de cunho mais reformista que visa promover a justiça e a igualdade, mas sem uma crítica profunda ao sistema social e político; uma instituição que busca inserir os jovens nesse sistema, mas de forma um pouco mais crítica e consciente, constituindo-os, portanto, como cidadãos que mesclam características passivas e ativas em sua relação com o meio que os cerca.

Deveremos, neste momento, confrontar esta proposta institucional da ONG com sua prática educativa, para verificar se essa prática se aproxima ou se distancia do analisado até agora. Poderemos, assim, compreender melhor que tipo cidadão esta organização se propõe a formar efetivamente.

5.3. A prática educativa/ socializadora da EPROCAD

Para fins do presente estudo, enfatizou-se o projeto educativo dirigido aos jovens da Fundação EPROCAD e destinado a 50 educandos de 15 a 19 anos, divididos em duas turmas: manhã e tarde. O projeto oferecia atividades educativas em quatro áreas do conhecimento: Educação Física (subdividida em modalidades olímpicas e Futebol de Rua²⁰), Música, Cultura Popular (subdividida em aulas de oficinas artesanais, música e cultura popular) e Tecnologia (representada pela aula de Informática).

Atualmente, as atividades educativas estão organizadas de acordo com a seguinte grade horária:

Turmas\ dias		Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	08h30 – 09h45	Informática	Cultura popular	Música	Futebol de Rua	Educ. Física
	10h00 – 11h30	Informática	Música	Cultura popular	Futebol de Rua	Educ. Física

²⁰ O futebol de rua é uma atividade patrocinada pela FIFA, permitindo à Fundação EPROCAD participar de uma rede internacional de ONGs que desenvolvem essa modalidade esportiva. Usando uma metodologia diferenciada, baseada na discussão coletiva das regras que vão reger o jogo, incluindo pontuações relacionadas com o comportamento dos alunos no esporte, essa atividade objetiva difundir valores como cooperação, respeito e solidariedade, combatendo a violência, a competição exacerbada e o individualismo meritocrata que tanto marcam o futebol e a sociedade atual.

Tarde	13h30 – 14h45	Informática	Cultura popular	Música	Futebol de Rua	Educ. Física
	15h00 – 16h30	Informática	Música	Cultura popular	Futebol de Rua	Educ. Física

O tempo de duração diário das aulas é em torno de três horas, totalizando aproximadamente dezoito horas semanais de atividades para cada turma, sempre em horário que não coincide com o da escola.

O perfil da equipe pedagógica é variado. A coordenadora tem 65 anos, é formada em pedagogia, possui mestrado em psicopedagogia e doutorado incompleto em educação, ambos pela Universidade de São Paulo. Atua há quarenta e oito anos na área pedagógica, sendo que cinco na EPROCAD. O professor de educação física, 31 anos, é graduado nessa área e pós-graduado em administração e marketing esportivo. Trabalha na sua área há doze anos, sendo dez anos na Fundação EPROCAD. O professor de futebol de rua tem 20 anos, foi ex-aluno da ONG e cursa, hoje, a faculdade de educação física, atuando como educador na instituição há um ano. O educador de cultura popular, 20 anos, concluiu o ensino médio e fez um curso de cultura popular brasileira. É também ex-aluno da EPROCAD e trabalha como educador da organização há dois anos. Desenvolve esse tema tanto numa perspectiva histórico-antropológica, quanto artístico-musical. A outra educadora de cultura popular tem 20 anos, possui ensino médio completo e também frequentou um curso de cultura popular. É, do mesmo modo, ex-aluna da Fundação onde atua como educadora há dois anos. A professora de informática tem 19 anos; está cursando o ensino superior em ciências da computação e atua na sua área há um ano e sete meses, na própria EPROCAD. O professor de música, 27 anos, é formado em história e música; desenvolve a docência desde 2006. Na EPROCAD está há dois anos.

Segundo a coordenadora, há uma grande liberdade curricular para o educador desenvolver seus conteúdos. “Neste sentido, a ONG é bem diferente da escola em sua proposta educativa, na medida em que tem mais autonomia”, comenta, “Não é presa a um currículo fixo, não tem que demonstrar resultados quantitativos em termos de aprovação e reprovação de alunos como no ensino formal, etc.” Seu ponto de vista vai ao encontro de La Belle (1986), ao dizer que “as escolas estão associadas ao Estado; seu currículo, sua estrutura de funcionamento e a certificação exigida de seus profissionais refletem os interesses do governo. As instâncias de educação não-formal têm mais liberdade em relação a estes pontos [...] possuindo um potencial de criação de currículo mais flexível, ajustado às demandas do público que atende e, por outro lado, de acordo com a visão de mundo e de educação de seus responsáveis”.

O tipo de educação oferecido pela EPROCAD, diferente do ensino oficial, não possui seriações rígidas por idade e nem certificações. Todavia, assemelha-se a ele porque tem uma organização e um sistema, é estruturada e tem intencionalidade; desenvolve-se com uma ação voltada para fins desejáveis do processo de formação como ensinam La Belle (1986) e Libâneo (1998). Como qualquer outra instância educativa, busca estruturar entre os sujeitos certas disposições do *habitus*, produzidas na relação dialética entre as biografias individuais dos jovens e a ONG. Na esteira de Berger e Luckmann (1985) e Bourdieu (1990), o objetivo, enfim, é socializar.

Elaboração e planejamento das atividades:

A elaboração do currículo e da grade de atividades é de responsabilidade da coordenação pedagógica junto aos educadores, afirmam o presidente e a coordenadora. De um modo geral, os educadores esclarecem que, no início de todo ano, eles criam e elaboram, junto com a coordenação, seu plano de aula, incluindo o conteúdo e a metodologia a serem desenvolvidos. Naquela oportunidade, a coordenação faz sugestões para complementar o que foi apresentado pelo educador, orientando-os sobre os temas a serem desenvolvidos. Esse método demonstra um trabalho compartilhado e participativo de todos os atores envolvidos no projeto pedagógico, o que, segundo Silva (2000), contribui com concretizar uma proposta de formação para a cidadania. Neste sentido, para essa mesma autora, também é importante o envolvimento do corpo docente, do corpo discente e da comunidade com o trabalho educativo da instituição. Apesar de os jovens não participarem diretamente da formulação das atividades, acentua a coordenadora, eles trabalham-nas com base nos temas que trazem do seu cotidiano. Um dos educadores coloca que tem bastante autonomia para trabalhar com os conteúdos trazidos pelos jovens. Analisam os conteúdos, podendo, inclusive, a partir daí, alterar a programação de suas aulas. Tal estratégia faz com que esses sujeitos deixem de ser espectadores e usuários da ONG para assumirem o papel de autores e atores do projeto educativo, o que também colabora muito com o desenvolvimento de cada um enquanto cidadão, como defende Silva (2000).

Sempre respeitando os princípios e os valores que regem a instituição, continua a coordenadora, a coordenação, a partir dos pressupostos pedagógicos definidos e escritos com o intuito de orientar o trabalho dos educadores, busca um afinamento teórico-prático junto à equipe. Contudo, ela diz que não garante que todos os educadores estejam plenamente de acordo com esta proposta, pois a realidade da ONG em termos de seus profissionais é muito heterogênea.

A maioria dos educadores acha que toda a equipe atua na mesma direção, mas de formas diferentes, com base em diferentes formações e pensamentos; “o trabalho tende a funcionar de forma interdisciplinar; havendo muito diálogo entre todos para o desenvolvimento de temas comuns”, comenta o professor de educação física. Já a educadora de cultura popular diz que, apesar da tentativa de buscar uma coerência pedagógica entre a equipe, as coisas são meio “bagunçadas”, ou seja, no fundo, cada um faz do seu jeito. O professor de música confessa que a dificuldade é a falta de união da equipe no sentido de direcionar seus trabalhos para o mesmo objetivo, pois não há muito tempo para pensarem juntos as suas atividades.

Diante desse quadro, pode-se, realmente, perceber que havia diferenças entre os educadores sobre a forma de conduzir as aulas, seja com relação ao método, seja com relação ao conteúdo. O fato é que todos têm bastante autonomia para desenvolver seu trabalho - como eles mesmos mencionam – podendo, inclusive, utilizar-se de métodos bem diferentes dos de outro educador da mesma equipe, mas, como afirma uma das educadoras, sempre há um ponto em comum entre o trabalho deles: os temas que todos devem trabalhar. O compromisso com o trabalho definido coletivamente e a compreensão comum do papel social da instituição, são fundamentais, segundo Silva (2000), para a concretização de uma proposta de educação para a cidadania.

A liberdade para desenvolver o trabalho pedagógico tem certos limites, oriundos da busca de uma coerência entre a equipe a partir das orientações da coordenadora. Devido à falta de visão do todo da organização, penso que alguns educadores acreditam que a ONG é um todo coerente, dando a atender que os membros compartilham da mesma visão e atuam na mesma direção. Mas isso não me pareceu completamente verdadeiro.

Os objetivos das atividades educativas:

Esclarecem os educadores e a coordenadora que a expectativa de resultados da ONG em relação aos jovens não é que eles aprendam determinado conteúdo vinculado a uma área do conhecimento, mas, sim, alterar pensamentos e comportamentos, o que pressupõe fins desejáveis do processo de formação; fins que implicam escolhas, valores e compromissos éticos, políticos e ideológicos (LIBÂNEO, 1998). Nesse sentido, os objetivos das atividades educativas foram subdivididos em três áreas, segundo relatório produzido pela coordenadora junto aos educadores: 1- tecnologia (que se refere à informática), 2- educação física (que se refere às atividades futebol de rua e educação física propriamente dita) e 3- arte e cultura (que se refere às atividades de cultura popular e música).

A área de tecnologia tem a função de preparar os jovens para o mundo do trabalho, sendo a informática uma das principais ferramentas para dotá-los de conhecimentos, informações e habilidades técnicas, indispensáveis para ingressar no mercado. Aqui está subentendido um “treinamento” dos jovens para empregos, tornando-os funcionais ao sistema de produção de acordo com as mudanças tecnológicas em operação (LA BELLE, 1986). Por outro lado, provê habilidades técnicas aos alunos para competirem em situação de igualdade com outros jovens que tiveram mais oportunidade de acesso a esses conhecimentos (LA BELLE, 1986).

A natureza do trabalho desenvolvido na área da educação física não foca apenas os aspectos fisiológicos; inclui também a dimensão social e afetiva, presente no corpo das pessoas, buscando entre os jovens o desenvolvimento da autonomia, do espírito de cooperação, da participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos. Para o professor de educação física, sua atividade contribui para formar um cidadão dinâmico, comunicativo e com valores sociais voltados para o coletivo. Isso pode permitir aos jovens desenvolverem uma atitude mais ativa em relação ao contexto social onde se inserem; estimulando sua saída da condição de objeto para a condição de sujeito na relação com o outro, mas também pressupõe o desenvolvimento de certas habilidades para que possam viver de acordo com o meio social, como parte de um sistema interdependente (FREIRE, 1975; LA BELLE, 1986). Já o professor de futebol de rua entende que o objetivo de sua atividade é formar valores que orientem os jovens em várias direções: tornarem-se mais críticos, poder saber melhor o que querem, olhar as coisas de forma diferente da convencional, aprender a se posicionar, a expressar sua opinião, a questionar a opinião do outro, buscando acordos junto à coletividade. Isto envolve problematizar a realidade, questionar a existência das normas e valores que sustentam certo contexto, contribuindo para que os indivíduos reconheçam-se como seres em constante processo de (trans) formação de si e do meio que os cerca (FREIRE, 1975; LA BELLE, 1986).

Na área de arte e cultura popular o foco do trabalho está em ampliar o conhecimento dos educandos sobre a história e a cultura brasileira e em desenvolver entre eles a capacidade de apreciação estética e de criação artística, a partir do contato com os saberes produzidos nas diferentes tradições e etnias. Para o educador de cultura popular, o objetivo de sua prática educativa é que o jovem consiga valorizar essa cultura regional, percebê-la como sua e olhá-la sem preconceito, colaborando com sua “desmassificação”, isto é, com a construção de uma identidade não imposta ou subordinada pela sociedade homogenizadora. O professor de música quer a mesma coisa. Acha que sua atividade pode contribuir para ampliar o universo

cultural dos jovens, permitindo-lhes perceber que existem outras possibilidades além das “produções massificadas oriundas na mídia”. Fica evidente que o objetivo dos dois supõe o questionamento das normas e valores hegemônicos; a problematização e a desnaturalização de uma realidade imposta. Trata-se, pois, de um objetivo que contribui para que os indivíduos reconheçam-se como seres históricos, produtores de cultura (FREIRE, 1975; LA BELLE, 1986). A outra educadora dessa área diz que sua atividade permite ao jovem conhecer sua cidade; o meio em que ele vive, possibilitando-lhe chegar a uma consciência mais crítica em relação ao seu contexto e ao seu tempo, como, aliás, ensinava Freire (1975).

Segundo o exposto acima, as atividades desenvolvidas pela instituição apresentam objetivos heterogêneos. Ou seja, de acordo com os depoimentos da professora de informática e, de certa forma, do professor de educação física, ambos objetivam preparar o jovem para se integrar e adaptar-se ao sistema social vigente e às suas funções, constituindo-o como um cidadão produtivo na estrutura socioeconômica existente. Se a ONG se resumisse tão-somente a essa proposta, poderíamos associá-la a um paradigma educativo funcionalista-opressor. Contudo, os comentários da maioria dos educadores apontam para a formação de uma consciência mais crítica nos jovens diante do contexto onde vivem; consciência que leve a questionar o universo simbólico predominante na sociedade e a transformar a realidade subjetiva dos sujeitos, permitindo-os incorporar certas disposições de *habitus* não consensuadas com a ideologia dominante. Assim, predomina entre os objetivos da EPROCAD uma proximidade maior com um paradigma educativo crítico-problematizador (FREIRE, 1975; LA BELLE, 1986).

Os objetivos expostos acima, ainda não são suficientes para sabermos com que tipo de cidadão a EPROCAD contribui, efetivamente, para formar. Nesse particular, achamos importante analisar também a sua prática pedagógica.

Conteúdos e metodologias: estratégias pedagógicas na EPROCAD:

Por ser um espaço de educação não-formal a EPROCAD não está, como vimos, obrigada a se submeter a nenhuma regra fixa. Tem muita liberdade de experimentar novas metodologias e conteúdos e procura desenvolvê-los da forma mais lúdica e prazerosa; eis o diferencial em relação à escola, comenta a coordenadora.

Segundo ela e a maioria dos educadores, os conteúdos e temas trabalhados em aula são extraídos da realidade mundial, nacional e regional ou do próprio cotidiano dos jovens. Nesse entendimento, procuram observar o que eles “trazem da rua” - como dizem alguns educadores - e, a partir daí, propõe-se uma discussão junto a eles, abrindo-lhes um espaço para refletirem

sobre o que acontece no meio onde ele vive. Parte-se das diferentes realidades concretas da estrutura material, cultural e política onde os educandos se inserem e buscam-se exemplos coerentes com seu cotidiano específico, valorizando sua cultura local, da onde se extrai os temas que serão trabalhados em aula (FREIRE, 1975).

Três dos educadores mencionam que o método pedagógico que utilizam é baseado no diálogo constante a partir de um tema proposto - “como o método socrático”, acrescenta a coordenadora. O diálogo constrói-se em torno das reflexões feitas pelos alunos sobre suas ações, para que o jovem, em outras práticas de sua vida, adote uma maneira de refletir sobre o que faz e onde/ como participa. É uma educação dialógica, na qual o conhecimento é forjado na *práxis*, isto é, pela realidade, vinculada à possibilidade de transformá-la (FREIRE, 1975). A idéia, continua a coordenadora, é “não dar as coisas muito prontas para jovem”, e, sim, construir junto com ele o conhecimento, de forma que o saber não se constitui como um monopólio de alguns “sábios”; ele é produzido pelos sujeitos envolvidos no seu processo de construção (FREIRE, 1975). Os dois educadores da área de educação física adotam o trabalho em grupo e a solução coletiva de problemas como estratégia pedagógica. Ao invés de impor regras, jogam a responsabilidade para os jovens, permitindo que eles as discutam e criem-nas em função das atividades que vão desenvolver. Tudo é votado, é totalmente democrático e contribui para o jovem refletir sobre a possibilidade das regras/ normas na sociedade serem diferentes. A relação entre educador e educando em todas as aulas é bastante horizontal. Como diz Freire (1975), no debate democrático “quanto mais se articula o conhecimento frente ao mundo, mais os educandos se sentirão desafiados a buscar respostas, e, conseqüentemente, mais serão levados a um estado de consciência crítica e transformadora frente à realidade” e, portanto, levados à possibilidade de questionar e romper com as normas, valores e visão de mundo da classe dominante. Enfim, as estratégias pedagógicas, tal como mencionadas aqui, caracterizam uma educação não-formal vinculada ao paradigma crítico; uma educação problematizadora e emancipadora (FREIRE, 1975; LA BELLE, 1986).

Por outro lado, os professores de educação física e de informática colocaram que trazem para suas aulas um conteúdo já programado e buscam não fugir muito dele. São, respectivamente, conteúdos relacionados com as modalidades esportivas e os programas básicos da informática. O conteúdo é predeterminado pelo educador, que transmite uma série de informações (conteúdos curriculares) sobre as quais o educando não emite opinião, não exerce o poder de escolha e que não tem relação com a realidade cultural de seu grupo social de origem (FREIRE, 1975). Mesmo no trabalho com a internet, de um modo geral, não há uma reflexão crítica sobre o que se pesquisa; é a informação pela informação.

Metodologicamente, tanto um como o outro partem de algumas orientações iniciais, propõe os exercícios e os corrigem. Com diz Freire (1975), “o educador conduz o aluno à memorização mecânica do conteúdo narrado para recebê-lo acriticamente, sem reflexão e sem análise, de forma que não exige a consciência crítica de quem ensina e de quem é ensinado; não se desvela os ‘porquês’ do que se pretende saber”. Aqui as estratégias e metodologias utilizadas vinculam-se ao paradigma funcional e a uma educação de tipo “bancária” (FREIRE, 1975; LA BELLE, 1986).

No entanto, observou-se durante as atividades, que os conteúdos e os métodos eram de cada educador e às vezes alterados em cada aula, de acordo com as demandas que surgiam dos educandos. Apesar disso, em muitos casos, observava as professores trazendo o conteúdo da aula pronto, ou simplesmente deixando os jovens livres para fazerem o que queriam, mas sem nenhuma discussão sobre nada. Ou seja, constatei que, às vezes, as atividades descambavam para um ativismo, um fazer por fazer, sem relação com a missão da ONG, como se fosse para ocupar o tempo dos jovens. Apesar de saber que ter acesso à arte, à cultura e ao esporte possibilita aos jovens acesso à alguns de seus direitos, será que apenas isso constitui um *habitus* político crítico?

De igual modo, foi possível observar que, durante as aulas, os educadores, na maioria das vezes não refletem sobre esse fato - sem querer generalizar -; parece que estão preocupados tão-somente em desenvolver uma atividade com uma importância em si mesma, desvinculada de um propósito maior. Alguns educadores se justificam com o argumento de que os jovens se cansam facilmente das aulas e que seus limites devem ser respeitados. Se, de um lado, essa justificativa demonstra a relação democrática estabelecida com os jovens, por outro, parece revelar uma falta de preparo ou de idéias de alguns educadores para lidar com os “quereres” dos educandos sem perder de foco o objetivo de suas atividades. Na verdade, se a ONG quiser ter algum diferencial formativo na vida dos jovens, não pode ficar sempre oferecendo aquilo que eles já conhecem e querem fazer, pois não ajudaria em nada na ampliação de seus referenciais.

Impressão sobre os resultados do trabalho pedagógico:

Com relação às mudanças nas disposições de *habitus* dos jovens, a coordenadora e a maioria dos educadores acreditam que a ONG tem potencial nesse sentido, na perspectiva da ampliação do universo cultural do educando. Mesmo assim, dois dos educadores e a própria coordenadora dizem que os jovens não têm ainda tanta consciência quanto à importância da participação nas instâncias políticas do município, quer dizer, consciência quanto ao seu papel

de cidadãos. À isso eles atribuem a influência de outros agentes socializadores ou a falta de maior politização nos trabalhos desenvolvidos pela ONG. Afinal, em uma sociedade complexa como a nossa, a socialização se dá entre inúmeros e heterogêneos espaços educativos, gerando uma competição entre as diferentes definições da realidade, o que possibilita ao indivíduo escolher entre elas (BERGER; LUCKMANN, 1991). Dois dos educadores, que se percebem como cidadãos mais conscientes e críticos, dizem que eles mesmos são um exemplo dos possíveis resultados que a EPROCAD pode conseguir no trabalho com os jovens, já que são ex-alunos da ONG. Por fim, uma das educadoras avalia a contribuição da ONG em termos da transformação de um jovem “rebelde” que se torna mais “educado” – uma perspectiva um tanto quanto conservadora.

Foi possível constatar que, apesar de alguma aproximação com o paradigma funcional, prepondera entre os objetivos da EPROCAD uma proximidade maior com um paradigma educativo crítico-problematizador. Teoricamente, então, esta ONG tende a contribuir mais com a formação de um cidadão de tipo ativo, como propõe Benevides (1991). Quanto às estratégias pedagógicas, percebe-se uma mescla metodológica entre uma educação de tipo bancária e uma de tipo problematizadora. Nessa mescla prevalece a segunda, o que, em princípio, tende coerentemente com os objetivos explicitados, quais sejam, formar o jovem como um cidadão que mistura características passivas e ativas, mas com predomínio das segundas sobre suas disposições de *habitus* (BENEVIDES, 1991; BOURDIEU, 1980; 1990).

Contudo, observou-se que alguns educadores, apesar de imbuídos de certa consciência crítica, não desenvolviam junto aos educandos discussões políticas mais profundas. Creio que falta uma intencionalidade ou uma preparação nesse sentido. Ou seja, ignoram frequentemente a temática dos direitos e da cidadania nas aulas, além de não haver uma discussão entre a equipe sobre o que é/ como entendem o tema. Com isso, cada qual trabalha com sua própria concepção de cidadania, que pode significar qualquer coisa, portanto pode-se educar para qualquer coisa. Não há um objetivo político coletivo neste aspecto. O esforço da coordenação, creio, está mais na busca de um acordo geral metodológico, em que, de um modo geral, obteve sucesso. Nessa circunstância, há uma forma comum de trabalhar e de relacionar-se com o jovem. Para Silva (2000), concretizar de uma proposta de formação para a cidadania (ativa) requer um nível de consciência e de conhecimento do educador sobre direitos e deveres, o que não foi explicitamente observado na instituição, entretanto também se exige que o educador, assim como o aluno e os demais integrantes do trabalho pedagógico, se percebam como sujeitos de direitos e deveres, e considerem a instituição educativa como

espaço de exercício permanente de construção coletiva da cidadania, aspectos que parecem ser contemplados na ONG.

A princípio, creio que os conteúdos trabalhados nas atividades não são suficientes para formar os jovens como cidadãos ativos. Essa possibilidade, acredito, pode ser encontrada na metodologia, na didática mais dialógica e democrática desenvolvida pela maioria dos educadores da ONG (FREIRE, 1975). O diálogo e o respeito mútuo entre educador e educando e a maior horizontalidade na relação, pode contribuir para que o jovem possa se constituir como um cidadão que sabe se colocar no ambiente em que estiver e que sabe estabelecer relações horizontais de respeito e sem submissão.

Além disso, outro ponto chama bastante a atenção. Vê-se que há uma biblioteca bem equipada que, no entanto, é mal aproveitada; não é organizada de forma a torná-la atraente para os alunos; não há atividades programadas de leitura, nem educadores formados ou preparados para tal. Isso, a meu ver, torna-se uma lacuna na formação do cidadão ativo, na medida em que, numa sociedade como a nossa, o nível de letramento e alfabetização das pessoas tende a influenciar no poder de participação nas instâncias de decisão. E os jovens, pelo que observei, têm muitas limitações nesta área.

A partir destas diferentes contradições, verificadas na EPROCAD, em termos de gestão, de objetivos, de estratégias educativas; enfim, de contribuição para constituição da dimensão política das disposições de *habitus* dos jovens, podemos inferir que, tal como La Belle (1986) já havia colocado, é possível existirem programas não-formais de educação constituídos a partir da combinação dos paradigmas funcional e do conflito. É o que este autor chama de uma educação voltada para o processo de reforma, em que se busca a inserção social do sujeito na estrutura socioeconômica existente e às suas demandas, enquanto procura conscientizar politicamente membros das classes sociais marginalizadas ou inferiores na hierarquia social através de uma reflexão crítica sobre sua situação, num processo contínuo através do conflito e da cooperação (LA BELLE, 1986). Contudo observando as atividades da ONG, salvo algumas exceções, não se conseguiu perceber muitas reflexões em torno da desconstrução crítica da ordem política e ideológica dominante. Enfim, de um modo geral, não é que a ONG busca formar o jovem para adaptação e enquadramento social; não é possível dizer que é um processo de socialização a serviço da dominação simbólica, mas também não há clareza de objetivos entre toda a equipe quanto ao contrário: a educação problematizadora voltada para a formação de um cidadão crítico/ ativo (BERGER; LUCKMANN, 1985; BOURDIEU, 1990; FREIRE, 1975; BENEVIDES, 1991; 2007).

5.4. Os jovens e seu pensar e agir enquanto cidadãos

Perfil socioeconômico dos jovens:

Nos onze jovens que participaram das entrevistas, encontramos o seguinte perfil: todos possuíam entre 15 e 16 anos; dois eram brancos, três negros, um pardo e cinco se definiram como “morenos”. Todos estavam no ensino médio; a maioria no primeiro ano. Metade deles nasceu na cidade de São Paulo; os outros em cidades da região metropolitana, como Santana de Parnaíba, Osasco, Barueri e Guarulhos, somente um nasceu fora do Estado, no Paraná. Todos eles, porém, foram criados em Santana de Parnaíba, onde residem com suas famílias. Quase metade mora com quatro pessoas; outros, com duas a três pessoas; uma minoria com seis a sete pessoas (contando pai, mãe, irmãos, irmãs, avós e primos). Em relação à origem de seus familiares, oito vêm do Estado de São Paulo, três de outros estados do Sudeste, nove do Nordeste (principalmente da Bahia) e um do Paraná. Quanto à profissão dos pais, dois são vigias/seguranças, um é funcionário da unidade de saúde, cinco são empregadas domésticas, dois são pedreiros, dois jardineiros, três donas de casa, um comerciante, um ajudante geral, um metalúrgico, uma caseira e um caminhoneiro. Com respeito à renda familiar *per capita*, isto é, a quantia total que recebe uma família, dividida pelo número de moradores da mesma moradia, aqueles jovens que sabiam, informaram ser menor do que um salário-mínimo; quatro não souberam responder.

Entre os jovens educandos há muito mais homens que mulheres. Uma hipótese, segundo um educador, é porque as atividades oferecidas não atraem muito as meninas; elas não possuem a “cultura do esporte”. Outra, apontada pelo mesmo educador - e creio ser mais interessante - é que nessa idade elas têm mais obrigações em casa que os meninos; portanto, não tem tempo para frequentar a ONG; a educação das garotas é voltada para dentro de casa (cuidar do irmão, cozinhar, limpar, etc.); a dos homens é voltada para rua, para “procurar o que fazer” na rua, na perspectiva de que eles sejam os provedores do lar.

Como referido anteriormente, para demonstrar, ou não, o poder de socialização da ONG, foram comparados (nas entrevistas) dois grupos de jovens alunos: aqueles que frequentam a EPROCAD há mais de quatro anos (alunos antigos), e aqueles que lá estão há, no máximo, um ano (alunos novos). A intenção era entender se são muito diferentes em termos de suas disposições de *habitus* político. Se forem, isso pode indicar algum poder socializador da ONG na perspectiva da formação de cidadãos. Com efeito, a incorporação das formas de pensar e agir dos indivíduos, através do processo de socialização, se dá de maneira homeopática em um processo contínuo e permanente (SETTON, 2008). Portanto, a partir

deste entendimento, a análise da fala dos jovens será sempre numa perspectiva comparativa entre os dois grupos.

Espaços que socializam os jovens e motivações para frequentar a ONG:

Entre os alunos antigos (seis dos entrevistados), todos frequentam a escola pública, além da EPROCAD; metade deles usam espaços públicos para prática esportiva; praticamente todos, quando não estão nesses espaços, ficam mais em casa do que na rua. Desses jovens, todos dizem que estão na escola porque acham importante para seu futuro profissional; alguns acham que é para ter mais conhecimento da sua realidade e exercer melhor sua cidadania. Dentre esses espaços, a maioria diz gostar mais de frequentar a EPROCAD. Apenas um afirmou gostar mais da escola, por causa das amizades que tem lá e por conta da preparação para o futuro profissional.

Entre os alunos novos (cinco dos entrevistados), além da escola pública e da EPROCAD, só um frequenta espaços esportivos; a maioria, quando não estão nesses espaços, fica em casa. Destes, quase todos dizem que estão na escola porque acham importante para seu futuro profissional; alguns por causa dos amigos e um para conhecer melhor a sua realidade e exercer melhor sua cidadania. Dentre estes espaços, as opiniões se dividem entre os que gostam mais da EPROCAD e os que gostam mais da escola e, por fim, tem um deles que gosta mais de ficar em casa com a família.

Aqui tornou-se inevitável fazer uma comparação entre ONG e escola. Quase todos os jovens, sejam alunos antigos, sejam novos, identificaram diferenças entre um espaço e outro. Destes, seis dizem que na escola o que prevalece é uma relação formal e monológica com o professor, enquanto que na EPROCAD a relação é baseada no diálogo e na horizontalidade com o educador; dois comentam que a diferença está na possibilidade de participação e construção coletiva das regras, o que é encontrado na ONG e não na escola; outros três apontam que a diferença está no foco da aprendizagem; quer dizer, na escola são os conteúdos formais e preconcebidos pelo professor (ou pela apostila), e na EPROCAD são os valores sociais oriundos da discussão/ reflexão dos jovens junto aos educadores. Contudo, entre os alunos novos a comparação é menos nítida; um só percebe a diferença em relação à forma mais lúdica com a qual se ensina na ONG; outro diz que a diferença está basicamente no tipo de atividade oferecida e, por fim, tem um que não vê muitas diferenças entre a EPROCAD e a escola.

Afora a constatação dessas diferenças, é importante ressaltar que quase todos os jovens dizem haver um bom diálogo com os pais em casa.

Vimos que a maioria deles (alunos novos a antigos) frequenta basicamente três espaços socializadores: a casa, a escola e a ONG, lembrando que, quando ficam em casa, estão sob a influência tanto da família quanto da mídia radiofônica e televisiva. São esses espaços que hoje estão contribuindo para constituir suas disposições de *habitus*, seja numa perspectiva complementar, seja numa competitiva, dependendo dos valores que buscam transmitir. Sabemos que o indivíduo, quando convive com diferentes e heterogêneas forças socializadoras, tem condições de constituir um sistema de referências que mescle diferentes definições da realidade. Essas definições podem ser aliadas ou adversárias quanto à continuidade ou ruptura de modelos normativos e culturais. Nesse cenário é possível pensar as disposições de *habitus* do jovem aluno, constituído como produto de um processo simultâneo e sucessivo dos estímulos, disposições muitas vezes não homogêneas, oriundas da EPROCAD, da escola, da família e das influências midiáticas (BERGER; LUCKMANN, 1991; SETTON, 2002, 2007).

Pelo que foi falado, os alunos antigos, em sua maioria, preferem estar na EPROCAD; seja por que motivo for, já criaram algum laço afetivo com esse espaço. Deduz-se, por conseguinte, que a organização tenha um forte poder socializador sobre os jovens. Com efeito, para transformar realmente a visão de mundo do sujeito, é necessário um alto grau de carga afetiva envolvendo o processo que lhe possibilita “a imersão na nova realidade e o devotamento a ela”, no dizer de Berger e Luckmann (1991). Já entre os novos, as preferências se dividem, dividem-se os vínculos afetivos e, com isso, podemos inferir que a ONG não teve tempo de constituir-se como um espaço de referência para eles. Veremos mais à frente o que esse fato pode significar em termos de diferenças quanto às disposições para pensar e agir como cidadão.

As motivações encontradas, tanto entre alunos novos como entre os antigos, para frequentarem a EPROCAD foram variadas; basicamente, entretanto, as que seguem: a) quatro jovens disseram que é melhor ir para a instituição do que ficar à toa em casa ou na rua; b) oito falaram que é porque tem atividades constantes todo dia da semana e que são gratuitas, o que não é oferecido em nenhum lugar do município; este só oferece atividades pontuais, de pouca duração ou sem preocupação pedagógica; c) outros quatro falaram que vão à ONG porque gostam de saber sobre a cultura de sua cidade e de praticar as modalidades esportivas que lá existem; d) sete disseram que é porque adquirem mais conhecimentos; aprendem coisas novas que servem para o dia-a-dia (como noções de cidadania e habilidades para o mercado de trabalho); e) outros dois jovens valorizam a organização, pois aprendem coisas que mudam seu jeito de ser e de pensar; mudam seus valores; f) um porque aprendeu a se “soltar” mais, a

colocar suas opiniões; e g) tem até um deles que acha que dá *status* frequentar a ONG; “é bom pro currículo”. De acordo com as últimas quatro motivações, a educação não-formal pode ser percebida como meio para mudança social e mobilidade social, tal como vimos em La Belle (1986). Porém, o curioso é que esta não é a motivação da maioria dos jovens para estar na EPROCAD. Grande parte aponta as necessidades esportivas, de lazer e culturais, que o poder público não oferece. Por isso, muitos procuram a organização social, já que não podem pagar por esses serviços. Nesse caso foi possível verificar que, quando aumenta a oferta desses serviços pelo poder público, a tendência maior é diminuir o número de alunos na ONG.

Os jovens dizem não gostar de ficar ociosos e buscam ocupar seu tempo com atividades prazerosas, ou que consideram necessárias/ importantes para sua vida. Muitos deles veem esse espaço como um clube onde se encontram com os amigos e fazem atividades “bacanas”, não tendo muita noção do que significa uma ONG e sua diferença em relação a outros espaços; a diferença só é percebida entre os alunos mais antigos. Alguns jovens me falaram que a EPROCAD é como uma segunda casa, talvez porque seus pais realmente usem a ONG como “depósito educativo”, transferindo essa responsabilidade para a instituição, conforme me disse um educador. Provavelmente, essa visão tem a ver com o fato de terem que trabalhar fora de casa o dia inteiro e não quererem deixar seus filhos à mercê de uma casa vazia e sem cuidados ou da rua “ameaçadora e cheia de perigos”.

Entendimentos sobre cidadania:

Vimos os motivos que levam os jovens a frequentar a EPROCAD. Mas, quanto à questão da cidadania - que, afinal, é a missão da ONG -, o que é para eles ser cidadão?

Entre os seis alunos antigos, dois consideram que ser cidadão é saber opinar, reivindicar e protestar; não aceitar as leis e regras passivamente; um entende que é conhecer seus direitos para ser respeitado e para conquistar seu espaço na sociedade; outro acha que é trabalhar junto ao povo para melhorar a cidade. Esses alunos associam o conceito de cidadania à fala autônoma, ao debate e à contestação em relação ao estabelecido, à participação nos processos decisórios e à criação e transformação das regras e leis que interferem na sua vida pública. Em suma, portanto, associam à sua condição ativa (DE SOUZA, 2006; BENEVIDES, 1991, 2007). Por outro lado, três alunos entendem que ser cidadão é respeitar o espaço dos outros, o espaço público, ou seja, não destruir, não sujar, não poluir, etc.; quatro relacionam esta noção a alguma forma de adequação ao modelo ético e político existente, em outros termos, possuir documentos, agir normalmente, “fazer as coisas certas”, não roubar e não maltratar ninguém. Esta é uma visão impotente e passiva de

cidadania, pois não permite alterar o rumo dos acontecimentos para a inauguração do novo; não há protesto, só cooperação; pressupõe a integração do sujeito ao modelo social vigente e sua sujeição a deveres e direitos que não são questionados (DE SOUZA, 2006; BENEVIDES, 1991). Por fim, quatro jovens acham que ser cidadão é solidarizar-se com o outro, ajudar os outros, não se preocupar só com você mesmo. Um desses quatro é mais específico e diz “ajudar os outros com seus direitos”. Aqui a colocação dos jovens fica ambígua; de um lado, parece que associam cidadania a uma postura assistencialista e a gestos de benemerência desprovidos de intencionalidade política; por outro lado, vinculam a uma concepção do outro como igual, como sujeito de direitos; transcende o nível institucional de democracia para estendê-la ao conjunto das relações sociais; remete, enfim, tanto à condição passiva, como à ativa (DE SOUZA, 2006; DAGNINO, 1994).

Entre os alunos novos, todos disseram que ser cidadão tem a ver com ajudar as outras pessoas, respeitar o próximo, com ser “mais educado” e honesto, que não mata e não rouba; ser “normal”; um deles ainda falou em tirar documentos. Aqui todas as falas associam cidadania à benemerência despolitizada, à atuação social despida de crítica e à adequação ao modelo ético vigente, ignorando-se a luta e a exigência por direitos, quer dizer, revelam sua condição passiva (DE SOUZA, 2006; HADDAD, 2003).

Com isso, vemos que a maioria dos alunos antigos possui concepções de cidadania que variam entre sua expressão ativa e passiva, sendo que predomina a segunda. Já entre os alunos novos, todos têm uma concepção exclusivamente passiva de cidadania.

Participação na esfera pública e relação com as esferas de poder, governo e decisão:

A condição de cidadão (passivo e ativo) está associada, de diferentes maneiras, à participação na esfera pública, à relação com o poder e com as esferas de governo e de decisão. No âmbito desse entendimento, procurou-se captar nas falas dos jovens algo que permitisse classificá-las de acordo com essa condição. Nesse sentido, foram indagados a respeito da questão dos direitos, da participação política e comunitária e do governo e eleições.

Todos os alunos antigos dizem não conhecer os seus direitos; entre eles, dois afirmam que estão buscando conhecê-los; três contam que, por não conhecê-los, acha que são desrespeitados. A esse respeito um acha que não tem muito que fazer; outro diz que não consegue exercê-los na prática devido à sua condição de “classe baixa que não tem oportunidades”. Por fim, um deles menciona que, além de saber dos direitos, é preciso saber usá-los. Entre os cinco alunos novos, todos admitem não conhecer seus direitos, sendo que

um acha difícil exercê-los, pois “sozinho não é possível resolver as coisas”, comenta; dois confessam nem saber se são ou não desrespeitados. Nesse aspecto, alunos novos e antigos não diferem muito entre si. Sabemos que o conhecimento dos direitos é fundamental para o exercício da cidadania e a maioria dos jovens não o conhece, tendendo, assim, para uma cidadania passiva. Pelo menos dois desses jovens procuram informar-se sobre seus direitos, ainda assim parecem limitar-se às conquistas legais ou ao acesso a direitos previamente definidos, de forma que, neste aspecto, fica difícil defini-los como cidadãos ativos (HADDAD, 2003; DAGNINO, 1994; BENEVIDES, 1991).

Quanto à participação política, todos os alunos antigos acham importante a existência de eleições, pois “se não, voltaríamos à ditadura militar onde teríamos ‘que abaixar a cabeça’; não poderíamos escolher quem vai governar”, comenta Clovis; “o cidadão deve ser uma pessoa bem participativa na sociedade, pois se não os outros vão só mandar nele”. Cinco desses alunos iriam votar (no ano de 2008) pela primeira vez, “pois o voto é uma opção pessoal para botar no poder pessoas que vão ajudar a cidade onde a gente mora”, explica Donatela; entre esses cinco, somente três estão estudando as propostas dos candidatos; afinal, “não adianta votar por votar”, diz Vitor; “tem que se ter conhecimento para poder escolher aqueles políticos que podem ajudar não só você, mas toda a sociedade”. Para Vitor, se a própria sociedade mandasse nela mesma, ao invés de delegar para partidos políticos, seria melhor. Entre os alunos novos, um não acha importante a existência de eleições, mas todos os outros dizem o contrário, pois “se não, ia ficar só uma pessoa no poder sem ouvir a opinião das pessoas”, comenta Anderson. Dois falaram que, se pudessem decidir, não votariam; os outros três querem votar, mas somente um diz pesquisar os candidatos. Entre as falas dos entrevistados, a participação política está associada à escolha de representantes que vão administrar sua cidade, até porque, diante de um modelo de democracia representativa como o nosso, é difícil pensar em outras formas de participação além da esfera parlamentar (WOOD, 2003). Praticamente, todos assumem a responsabilidade em relação à participação nas esferas políticas, revelando não omissão em termos do exercício do poder, com exceção de dois alunos novos. Além disso, apenas quatro alunos, três antigos e um novo, estão realmente preocupados com o processo eleitoral, na medida em que analisam seus candidatos. O fato é que, diante dessas respostas, a cidadania ativa, nesse caso, pende mais para o lado dos alunos antigos (BENEVIDES, 2007).

Quando perguntei a respeito de outras formas de participação política no espaço público em que vivem, dois, entre os alunos antigos, disseram que, além de votar, devemos reivindicar direitos e reclamar “contra o que está errado”; três colocaram que as pessoas

deveriam se organizar e protestar junto aos políticos; um acha importante cobrar os políticos de suas promessas; outro menciona que outra forma de participar da política seria tornar-se um funcionário público. Entre esses alunos, quase ninguém se engaja em alguma luta no lugar onde mora, a maioria devido à frustração com a apatia política das pessoas. Somente um é atuante em sua comunidade, onde, junto com seu pai (que é um líder comunitário), busca ver as necessidades da mesma e reivindicar providências junto aos vereadores. Dos alunos novos, dois disseram que as pessoas têm que cobrar dos políticos as suas promessas e três não sabem, não fazem idéia. Apenas um atua em sua comunidade, através da Pastoral da Criança da qual sua mãe é integrante; todos os outros não participam de atividades e não se engajam em nada em prol da sua comunidade; a maioria diz não se preocupar com isso. Aqui, somente dois alunos - um novo e um antigo - assumem responsabilidades em relação à participação nas esferas pública do meio em que vivem; sendo que somente no caso do aluno antigo parece haver uma ação voltada para reivindicação pública por direitos. Seja como for, todos os outros alunos abstêm-se dessa responsabilidade, denotando uma forma passiva de cidadania (BENEVIDES, 1991; DE SOUZA, 2006). A diferença entre alunos novos e antigos aparece de forma mais nítida com relação à opinião sobre outras maneiras de atuação política, que vão além das eleições. Isto é, de todos os entrevistados, apenas cinco - todos alunos antigos - demonstraram interesse em protestar e em reivindicar e exigir direitos, sendo este um fator fundamental de atividade na cidadania. Os outros alunos, ou não sabem como participar politicamente para além do voto passivo, ou remetem-se à tutela do poder público instituído (DE SOUZA, 2006; DAGNINO, 1994; BENEVIDES, 1991, 2007).

Percepção da realidade social e política e do espaço público onde vive:

Foi pedido para os jovens manifestarem também suas preocupações e opiniões sobre a realidade em que vivem, uma vez que é este outro fator fundamental para entender o tipo de cidadãos que estão se tornando.

Dentre as primeiras preocupações dos alunos antigos com sua realidade, um apontou a questão do desemprego; um indicou a corrupção (dos políticos e da polícia); dois disseram ser a desigualdade no tratamento com as pessoas (racismo, preconceito de classe) e um revelou o medo da perda da família. Com relação à comunidade onde vive, um deles disse preocupar-se com a questão das moradias sem estrutura adequada; dois citaram as amizades que se envolveram com mundo das drogas; dois narraram os abusos da polícia. Quanto ao país e ao mundo, três alunos apontam a corrupção entre os políticos e a polícia como o maior problema; dois dizem ser a falta de punição e de justiça em relação aos abusos dos que assumem cargos

públicos (políticos e polícia); dois falam em desigualdade econômica e de classes; dois, em aquecimento global. Eles também expuseram suas opiniões sobre como tais problemas deveriam ser resolvidos, sendo que três deles falaram em conscientização política da população; dois em melhor distribuição de renda; dois acharam que o melhor é o fortalecimento das investigações de crimes de políticos e de policiais corruptos e a demissão deles, dando oportunidade para pessoas novas ingressarem na política; dois apontaram um maior investimento em políticas sociais (moradia, minimizar a fome, segurança, etc.); um disse que as pessoas deveriam assumir suas responsabilidades para com a sociedade, ao invés de deixar as decisões nas mãos de poucos.

Entre os alunos novos, três indicaram os estudos e arrumar um emprego como sua primeira preocupação; um falou da morte, e um destacou o desemprego e a fome no país. Com relação à comunidade onde vive, um aponta como o grande problema o tráfico de drogas; um fala da falta de reforma urbana e do vandalismo nas coisas públicas; um se queixa da violência policial; um não vê problemas e outro não emite opinião. Com relação ao país e ao mundo, três alunos apontam a corrupção na política e na polícia como o maior problema; um não vê problemas e outro não sabe. Quanto a suas opiniões sobre a resolução destes problemas, um acha que as leis deveriam ser mais rígidas com os políticos e mais igual para todo mundo e que a política devia ser mais clara, com o orçamento público aberto para todos verem; um acha que a sociedade deveria ser mais democrática, onde todos são ouvidos; outro acha que os políticos tinham que ajudar mais, dar mais empregos; dois não sabem ou não têm opinião.

Quando os jovens apresentaram as primeiras preocupações com sua realidade, salvo uma exceção, a maior parte dos alunos antigos destacou questões de ordem pública, com seu pensamento voltado para a realidade de sua comunidade ou de seu país. Já entre os alunos novos, quase todos voltaram suas atenções para sua realização pessoal no mundo particular, privado (HADDAD, 2003; WOOD, 2003). No que diz respeito ao meio público, quase todos os onze jovens entrevistados apresentam alguma percepção ou alguma sensibilidade em relação a situações de injustiça, opressão, preconceito e desigualdade envolvendo a sua comunidade ou o país, salvo duas exceções, que se encontram entre os alunos novos, que ignoram estas questões ou as naturalizam como parte de uma realidade imutável (HADDAD, 2003; BOURDIEU, 1998). A maioria destaca a necessidade de mudanças, apesar de boa parte deixar a solução dos problemas públicos à mercê da tutela dos políticos; uns apontam uma cultura democrática, com um desenho mais igualitário das relações sociais; outros concebem uma prática individual, e também coletiva, para modificar esta realidade; somente dois alunos

novos ignoram a questão, abstendo-se da exigência de qualquer direito (DAGNINO, 1994; WOOD, 2003; HADDAD, 2003). Com essa análise, fica claro que, apesar de não ser possível classificar um grupo como composto de cidadãos totalmente ativos e outro de totalmente passivos, a cidadania ativa, neste caso, pende para o lado dos alunos mais antigos.

Acho importante destacar que a diferença entre alunos novos e antigos não está só na fala, mas também na postura. A maioria dos alunos antigos é mais confiante, possui um leque maior de palavras e expressões para expressar suas opiniões, o que explica a maior quantidade de informações extraídas deles para este trabalho. Os alunos novos, de um modo geral, têm menor poder de comunicação; são mais tímidos e têm mais dificuldade em articular de forma clara seus pensamentos. Isto é uma generalização e não uma regra. De qualquer modo, creio que a postura interfere na condição de cidadão ativo: afinal, como um indivíduo tímido, com baixa autoestima, que não consegue expressar-se, pode colocar-se ativamente no mundo? Poder-se-ia indagar se essa diferença não tem algo a ver com a idade destes jovens, vimos, contudo, que os dois grupos são homogêneos neste aspecto; isto é, estão na mesma faixa etária.

Quando indaguei aos jovens onde aprenderam a ter as opiniões que me emitiram, a proposta foi avaliar o poder de influência da ONG. As respostas, então, foram as seguintes: entre os alunos antigos, todos admitiram que parte do que aprenderam foi na EPROCAD; mas, além disso, dois falaram que também aprenderam com a família, três na escola, e um na mídia (internet e TV). Entre os novos, somente um disse que aprendeu na EPROCAD, e também com a família e com a TV, um na escola e com a família, um na internet e com a família; dois não souberam responder.

Além das entrevistas, desenvolvi uma atividade de dramatização simulando situações possivelmente reais na vida deles, conforme já explicado anteriormente. O objetivo foi classificá-los em suas disposições para agir enquanto cidadãos. Os jovens, em suas atitudes e opiniões, foram classificados de acordo com a tabela abaixo (remete-se à tabela 3):

Indicadores	PARTICIPANTES					
	Cuco (antigo)	Dandara (antigo)	Walesca	Donatela (antigo)	Robin	Walberto
Relação com o outro; com o coletivo.	I _ I _ I _ I _ x _ I 1 2 3 4 5	I _ I _ I _ I _ x _ I 1 2 3 4 5	I _ Ix _ I _ I _ I _ I 1 2 3 4 5	I _ I _ Ix _ I _ I _ I 1 2 3 4 5	I _ Ix _ I _ I _ I _ I 1 2 3 4 5	I _ Ix _ I _ I _ I _ I 1 2 3 4 5
Relação com as esferas públicas de poder; de governo; de decisão	I _ I _ I _ x _ I _ I 1 2 3 4 5	I _ I _ I _ x _ I _ I 1 2 3 4 5	Ix _ I _ I _ I _ I _ I 1 2 3 4 5	Ix _ I _ I _ I _ I _ I 1 2 3 4 5	I _ I _ x _ I _ I _ I 1 2 3 4 5	Ix _ I _ I _ I _ I _ I 1 2 3 4 5

Relação com o meio em que vive; com o espaço público.	I _ I _ I _ I_x I 1 2 3 4 5	I _ I _ I _ I_x I 1 2 3 4 5	I _ I _ I_x I _ I 1 2 3 4 5	I _ I _ I _ I_x I 1 2 3 4 5	I _ I_x I _ I _ I 1 2 3 4 5	I_x I _ I _ I _ I 1 2 3 4 5
---	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------

Indicadores	PARTICIPANTES					
	Alvaro	Patrícia	Deise	Martins (antigo)	Salu (antigo)	Vitor (antigo)
Relação com o outro; com o coletivo.	I _ I_x I _ I _ I 1 2 3 4 5	I_x I _ I _ I _ I 1 2 3 4 5	I_x I _ I _ I _ I 1 2 3 4 5	I _ I _ I _ I_x I 1 2 3 4 5	I _ I_x I _ I _ I 1 2 3 4 5	I _ I _ I _ I_x I 1 2 3 4 5
Relação com as esferas públicas de poder; de governo; de decisão	I _ I_x I _ I _ I 1 2 3 4 5	I_x I _ I _ I _ I 1 2 3 4 5	I_x I _ I _ I _ I 1 2 3 4 5	I _ I _ I_x I _ I 1 2 3 4 5	I _ I_x I _ I _ I 1 2 3 4 5	I _ I _ I _ I_x I 1 2 3 4 5
Relação com o meio em que vive; com o espaço público.	I _ I _ I _ I_x I 1 2 3 4 5	I_x I _ I _ I _ I 1 2 3 4 5	I _ I_x I _ I _ I 1 2 3 4 5	I _ I _ I _ I_x I 1 2 3 4 5	I _ I _ I _ I_x I 1 2 3 4 5	I _ I _ I _ I_x I 1 2 3 4 5

Aqui, quanto mais próximos do número 5 nas três categorias de classificação mais próximos do que considero como “cidadão ativo” em termos de suas disposições de *habitus*; quanto mais próximos do número 1 mais próximos do que considero como “cidadão passivo”.

É possível observar que, na relação estabelecida com os outros participantes, durante o caso dramatizado, os alunos antigos atingiram pontuações entre 5 e 4, salvo uma exceção. Esse resultado significa que, de um modo geral, percebem o outro como igual, como sujeito de direitos, promovendo relações de debate e diálogo com os que com ele convivem. Já os outros jovens, atingiram pontuações entre 2 e 1, dando a entender que sua relação com o outro é pautada ou pela subserviência ou por gestos assistencialistas e de benemerência, desprovidos de intencionalidade política (DE SOUZA, 2006).

Na relação com as esferas de governo ou de decisão, quatro alunos antigos atingiram em torno de 4 pontos e dois antigos, junto com todos os novos, entre 1 e 3. Deduz-se que os primeiros tendem a participar ativamente do processo decisório e da elaboração ou transformação das regras, leis e regulamentos que interferem na sua vida, contestando, reivindicando e exigindo direitos; já os segundos se mostram inclinados a não participar

muito, sujeitando-se a uma ordem estabelecida, sem exercer ou questionar direitos e deveres atribuídos (BENEVIDES, 1991; 2007).

Por fim, no relacionamento com o meio público em que está inserido, os alunos antigos atingiram pontuações entre 4 e 5; os novos ficaram com uma média entre 3 e 2. Isso significa que os primeiros tendem a perceber situações de injustiça, opressão, preconceito e desigualdades com mais facilidade, exigindo relações mais democráticas; os outros têm mais dificuldade de perceber essas mesmas situações, ou não se manifestaram nesse sentido (HADDAD, 2003; DAGNINO, 1994). Portanto, de um modo geral, de acordo com os comportamentos que apresentaram na dramatização, os alunos antigos estão mais próximos daquilo que definimos como cidadão ativo.

Fazendo uma análise geral das disposições de *habitus* político dos jovens pesquisados, vemos que varia a diferença entre alunos novos e antigos; ora se aproximam, ora se diferenciam de acordo com as questões que respondem. Com relação às suas concepções de cidadania, quase todos os alunos dos dois grupos tendem a concebê-la em sua forma passiva, com algumas exceções entre os antigos. O mesmo acontece com relação ao conhecimento dos seus direitos. Nesses aspectos, alunos novos e antigos não diferem muito entre si. Quanto à participação política, mais especificamente no que envolve a opinião sobre outras formas de atuação para além das eleições, e com relação às percepções de sua realidade, a diferença entre alunos novos e antigos é mais evidente. Nestes casos, algumas das falas observadas entre os segundos são mais facilmente vinculadas à cidadania ativa.

O fato é que a diferença entre os dois grupos ficou mais clara nos comportamentos por eles apresentados do que em suas falas, tanto nas entrevistas como na atividade proposta. Isto é, a postura mais confiante, comunicativa, horizontal e questionadora da maioria dos alunos antigos contrasta com a postura tímida, acanhada no modo de se comunicar, subserviente e alienada que estava presente na maioria dos alunos novos. Essa avaliação caracteriza os primeiros como mais ativos, ou menos passivos, que os segundos, no que se refere à sua condição de cidadão.

Agora, o tipo de cidadão que o jovem vem se tornando deve ser comparado com o tipo de cidadão que a instituição queria formar. Então, será possível analisar se a ONG contribui, ou não, para constituir, entre os jovens, disposições de *habitus* em uma dimensão política e, ainda, se consegue atingir seus objetivos quanto à formação de determinado tipo de cidadão. Dessa maneira será também possível responder o problema proposto neste trabalho.

5.5. Algumas considerações à luz do problema e das hipóteses da pesquisa

Respondendo ao problema colocado neste trabalho de forma simples e objetiva, verificou-se, em primeiro lugar, que a maioria dos jovens entrevistados, dos dois grupos, não são cidadãos totalmente ativos, pelo menos no que diz respeito às exigências desse conceito tal como explicitado neste trabalho. Contudo, alguns dos antigos alunos da ONG apresentam certas características que os poderiam aproximar dessa noção. De acordo com esse fato, podemos inferir que frequentar um bom tempo a EPROCAD pode contribuir para alguma mudança que envolve posturas vinculadas à cidadania, alterando certas disposições de *habitus* destes jovens; todavia, a pesquisa mostra que a vivência na instituição não garante a tal “formação do cidadão crítico”. Neste sentido embora haja exemplos de antigos alunos que se tornaram educadores, demonstrando mais consciência em torno do tema “cidadania”, cumpre dizer que nem todos os alunos com longa passagem pela ONG são como eles, como pudemos observar.

Em segundo lugar, analisando os aspectos institucionais da EPROCAD, bem como sua prática pedagógica, foi possível verificar que a organização vincula-se, segundo algumas de suas características, tanto ao paradigma funcional quanto ao paradigma crítico. Neste caso, assume um caráter mais reformista, contribuindo, por isso, para a promoção da justiça e da igualdade, mas sem uma crítica profunda ao sistema social e político; em outras palavras, não busca formar o jovem só para adaptação e enquadramento social, mas também não há, na maior parte de suas atividades, reflexões em torno da desconstrução crítica da ordem política e ideológica hegemônica (LA BELLE, 1986; BOURDIEU, 1990; FREIRE, 1975; BENEVIDES, 1991, 2007).

Em suma, é possível concluir que a organização está a serviço da formação do jovem como um cidadão que mescla características passivas e ativas em sua relação com o meio social e político que o cerca. Esse fato explicaria o tipo de *habitus* político constitutivo dos jovens, quando comparamos aqueles que passaram muito tempo pela EPROCAD, com aqueles que acabaram de entrar. Contudo, tal análise seria muito simplória, de forma que é necessário olhar alguns pontos com mais atenção.

Como já foi dito na primeira parte deste trabalho, podemos refletir que todas aquelas instâncias que imprimem nos indivíduos as disposições de determinado *habitus*, estando de acordo com a ideologia dominante, faz o indivíduo aceitar a si e a sua realidade como dados e naturais (BOURDIEU, 1990). No caso da dimensão do *habitus* aqui estudada, essas instâncias produzem nos sujeitos uma visão política de mundo, de si próprio, de seu lugar e de sua

relação com o sistema, caracterizada como de tipo conservadora e não transformadora. Se fosse este o caso da EPROCAD, veríamos os jovens ali atendidos tomando posições de submissão e concordância em relação às regras e normas predominantes em nossa sociedade - algo que não deixa de acontecer - porém, na medida em que elementos da ideologia hegemônica passam a ser mais questionados, ou pelo menos não aceitos sem reflexão - como vimos no trabalho de alguns educadores - se acentua a capacidade dos jovens de questionar a unicidade dos modelos normativos e culturais e a liberdade quanto à busca de alternativas de ser e agir politicamente no mundo (BERGER; LUCKMANN, 1991; BOURDIEU, 1990; SETTON, 2002, 2008).

De igual modo, é importante levar em consideração que a coordenadora e, pelo menos, dois dos educadores, quando falam sobre cidadania, associam-na a um trabalho de estímulo da autoestima dos jovens, de forma que passam a valorizar mais a si mesmos, a sua cultura e as suas opiniões; isso pode ser também entendido como um processo de antimassificação/antidominação, pelo fato de não aceitarem mais, pelo menos não sem crítica e reflexão, a opinião e a visão dos outros (dominadores) sobre eles mesmos, dizendo-lhes o que são ou devem ser. É o rompimento com certo tipo de violência simbólica que os faz se sentirem piores que os indivíduos de classes mais abastadas (BOURDIEU, 1998). Este seria um primeiro e importante passo na formação de um cidadão ativo: um sujeito que precisa, antes de se emancipar, ter opiniões próprias, para depois poder atuar de forma transformadora no seu meio, levando em consideração seus desejos, necessidades e direitos na construção de seu projeto de vida enquanto membro da *pólis* (WOOD, 2003; DE SOUZA, 2006).

Por outro lado, e contraditoriamente, a mesma liberdade, que decorre da inexistência de controle curricular das ONGs educativas - que contribui para que seus educadores inovem em relação aos processos pedagógicos - também permite, como nós vimos, o surgimento de “atividades livres” e desconectadas de um objetivo mais politizado, constituindo-se como algo para, meramente, ocupar o tempo dos jovens - prática comum em muitas organizações deste tipo (ex. mosaico, corte e costura, esporte, circo, etc). São atividades que podem parecer importantes enquanto acesso a conteúdos diferentes não trabalhados na escola, mas para a formação do cidadão crítico - palavra de ordem de muitas ONGs - podem não contribuir em nada. Às vezes, tais atividades são sustentadas pelo discurso “pelo menos estamos oferecendo alguma coisa para o jovem não ficar na rua”, como se as ONGs fossem um “celeiro do bem”, protegendo os jovens do “mal da rua”, isto é, do “mal” do espaço em que vive a camada pobre da população, considerado ruim por não corresponder a alguns ideais do modo de vida burguês.

A contradição na proposta da EPROCAD entre, de um lado, inserção social e adaptação às normas éticas e jurídicas existentes, e, de outro, o desenvolvimento de criticidade e da capacidade de reflexão autônoma sobre si e sobre o mundo, parece ser incorporada pelos alunos da organização social estudada. Além do que, as disposições de *habitus* dos jovens não são constituídas somente neste espaço educativo; elas se constituem também pelas múltiplas e heterogêneas influências normativas e culturais que incorporaram anteriormente a sua passagem pela ONG, durante a sua passagem e, ainda, na relação com outras instâncias que continuam influenciando-o de forma individualizada. Ou seja, possuem identidade social formada pela sua vivência e pela capacidade de construir sua concepção de mundo, a partir de referências de cultura não apenas disponibilizadas pela EPROCAD, como ainda por outros espaços de socialização, como a família, a mídia, o grupo de amigos, a escola etc.

Na verdade, a ONG, por si só, não possibilita a transformação das identidades individuais; entretanto, tudo indica que só o fato de os jovens estarem uma parte de todos os seus dias em um ambiente diferente do que ele está acostumado, já contribui, em parte, para mudar seu posicionamento, na medida em que eles conseguem entender ser possível viver e se comportar de maneira diferente do que estão habituados (com outras regras ou outras formas de construí-las). Com efeito, a EPROCAD proporciona propostas de convivência livres e democráticas e atividades que proporcionam acesso a informações alternativas ao que eles vêem em outros espaços de socialização. Não quero dizer com isso que é evidente o caráter emancipador da ONG, até porque as contradições estão presentes, como já muitas vezes mencionado. Contudo, o trabalho educativo da organização parece contribuir para ampliar o universo cultural dos jovens, possibilitando-lhes desenvolver outras visões de mundo, conhecer sua sociedade e sua realidade, de modo a permitir-lhes fazer comparações com o que chega de outros espaços socializadores e, por conseguinte, aumentar a sua capacidade de questionar e refletir (BERGER; LUCKMANN, 1991; BOURDIEU, 1990; SETTON, 2002; 2008). Nesse sentido, temos um exemplo com duas peculiaridades: de um lado, vimos a comparação que estes jovens fizeram da ONG com a escola, identificando a primeira como um espaço em que podem criar, contestar e participar da construção de regras, demonstrando alguma crítica em relação às relações autoritárias encontradas em outros espaços; de outro lado, ao comparar a situação econômico-profissional dos seus pais com o que eles disseram almejar nas entrevistas, vemos como os alunos mais antigos demonstraram uma ampliação de horizontes, sonhando com um futuro geralmente concebido somente para os filhos da classe média, como fazer faculdade, etc.

Concluindo, ao retomar minhas inquietações originais sobre as possibilidades socializadoras do trabalho das ONGs contribuírem para transformar a realidade dos jovens por ela atendidos, especificamente em relação a sua formação ético-política, foi possível perceber, através do presente estudo de caso, que a constituição das disposições de *habitus* dos jovens se desenvolve a partir de um hibridismo marcado pela influência de múltiplas instâncias de formação identitária heterogêneas. Ou seja, as disposições são forjadas a partir da passagem desses jovens por variados campos onde, a um só tempo, suas necessidades e interesses se conflitam e dialogam com as normas, valores e referências culturais disponibilizadas neste caminho, marcado por elementos hegemônicos e contra-hegemônicos. A partir daí, foi possível verificar a contribuição da ONG em todo este processo e nesses dois sentidos antagônicos aqui declarados, demonstrando as contradições da socialização ocorrida em seus espaços. Espaços esses que espelham as ambiguidades existentes em nossa sociedade e em muitas outras instâncias de educação e aprendizagem, sejam públicas, sejam privadas. Espaços, enfim, em que atuam sujeitos históricos, sempre propensos, portanto, a ressignificar suas formas de ser, pensar e agir politicamente no mundo e a constituírem-se como tipos diferentes de cidadãos, de acordo com seu poder de ação nos diversos campos políticos onde estão inseridos. Campos que, no Brasil, foram constituindo-se social e historicamente como adversos à própria participação ativa dos cidadãos.

De um modo geral, praticamente toda a equipe da ONG afirmou que os jovens mudam e se tornam mais críticos depois que passam pela EPROCAD. Entretanto, será que foi isso que observei na entrevista e na dinâmica com os jovens? Será que eles se tornaram tão críticos assim? Será que os educadores não estão superestimando o trabalho da ONG ou seu próprio trabalho? Creio que, de um lado, isso faz parte da incorporação mais geral do discurso das ONGs para justificar sua própria existência; de outro, porém, esse discurso sustenta uma crença real, ainda que pareça ingênua, de que algumas ONGs podem, efetivamente, formar um cidadão mais consciente e questionador em relação ao mundo em que vivem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA UTOPIA NECESSÁRIA

Para concluir este trabalho, gostaríamos de fazer três considerações. Elas não estão diretamente vinculadas ao problema de pesquisa, todavia, relacionam-se com de alguma maneira com ele e nos ajudam a refletir um pouco mais sobre o universo pesquisado.

A primeira consideração se refere à fragilidade das organizações não-governamentais em relação às governamentais; ou melhor, a fragilidade das instituições privadas sem fins lucrativos em relação às instituições efetivamente públicas, usando como recorte, nessa consideração, o campo da educação. Em primeiro lugar, vimos o grau de dependência da organização estudada no que diz respeito aos interesses de financiadores (públicos e privados). Penso se não é o que ocorre em muitas outras ONGs, que do mesmo modo estão alinhadas com a forma atual de se fazer política e que também tem certo grau de dependência em relação aos seus investidores. Ainda que a escola pública atenda ao interesse de quem a financia, no caso, o Estado, este pode “mudar de mãos” já que se configura por ser um espaço de disputa de hegemonias, como diz Gramsci, permitindo que a educação escolar possa estar a serviço de grupos com interesses políticos diferentes, grupos pertencentes a toda a sociedade, constituindo-se, portanto, como um espaço efetivamente público.

Em segundo lugar, as ONGs, de um modo geral, tal como a estudada, encontram muito mais dificuldades na continuidade de seus projetos do que a escola; elas não têm garantia de recursos para manutenção de espaços, materiais de trabalho e profissionais. Arranjam-se com o que têm e que nem sempre é adequado ou suficiente ao que se almeja fazer. Isso porque os patrocinadores privados não têm obrigação, compromisso ou qualquer vínculo com o desenvolvimento social local; retiram-se quando bem entendem, de acordo com seus próprios interesses - maior marketing social ou mudança da política de investimento social. A escola, pelo contrário, enquanto instituição estatal, não depende de recursos de particulares, o que lhe permite maior compromisso com a continuidade de seus projetos.

Em terceiro lugar, vemos o poder público repassando recursos - recursos que poderiam ser usados em políticas municipais - para organizações sociais que só podem atuar em escalas pequenas e pontuais, porque não têm a capacidade de desenvolver ações em grande escala, diferente da escola que faz parte de uma política pública universal que se estende a toda a população, não excluindo ninguém. Enfim, o interessante, do meu ponto de vista, seria que as próprias ONGs se concebessem com uma espécie de laboratório de experiências para práticas educativas inovadoras a serem oferecidas para as escolas, numa ação conjunta e não de forma separada ou independente.

A segunda consideração se refere à possibilidade de uma ONG educativa contribuir efetivamente para a constituição de um *habitus* político mais crítico entre os jovens com os quais trabalham, formando cidadãos ativos. Como uma larga tradição já atestou, a complexidade do trabalho pedagógico e educativo, seja ele formal, seja informal ou não-formal, implica um planejamento e uma reflexão constante. O controle dos resultados deste processo deve ser objeto de intensa negociação de propostas e princípios. Nesse sentido valeria a sistematização de três eixos de integração: gestão/ concepção institucional, trabalho pedagógico e sustentabilidade/ continuidade de projetos e propostas.

Quanto à gestão/ concepção institucional da ONG é importante: a) que sua história e origem esteja, preferencialmente, vinculada ao contexto de lutas populares por direitos e à crítica ao *status quo*, afastando-se das concepções filantrópicas e, ainda, que sua lógica de atuação não seja a do terceiro setor procurando ocupar o papel do Estado, mas que se identifique com as que objetivam constituir-se como parte da melhoria e do fortalecimento da coisa pública, tal como vimos em Lamdim (2002) e Da Paz (2005); b) que na gestão, haja espaço para representantes da comunidade e dos jovens, atendendo aos seus interesses e não aos interesses do “mercado das ONGs”, como enfatiza Silva (2000). Quanto ao trabalho pedagógico é necessário: a) que os jovens sejam vistos como sujeitos de direitos e não como “carentes” que precisam de ajuda, como lemos em Sposito (2003); b) que esteja explícito nos seus objetivos a ênfase na formação política, voltada para a fundação de novos valores, para prover os jovens de saberes e de conhecimentos que lhes permitam acesso às instâncias de poder econômico, político, etc.; que lhes dêem oportunidade de indagar e de romper com processos de opressão, exploração e dominação em todos os níveis; que esteja vinculado a uma concepção de ativa de cidadania, como vimos em Silva (2000) e em Dagnino (1994); c) que estes objetivos estejam difundidos em toda a equipe da ONG, sem exceção, de forma que todos tenham clareza a serviço de que objetivos estão atuando, tal como enfatiza Silva (2000); d) que o currículo e os objetivos da prática pedagógica sejam elaborados com participação de todos os envolvidos, ajustadas as demandas do público com o qual trabalham; e) que as atividades sejam concebidas de forma que possam gerar reflexão crítica sobre a prática social; com temas que estimulem essa reflexão, com metodologias que sejam pautadas no diálogo, a partir da demanda do aluno, pautadas em uma relação horizontal entre educadores e educandos, seguindo os ditames da educação problematizadora de Freire (1975); f) que o jovem seja motivado a frequentar a ONG não sob um prisma assistencialista que oferece apenas atividades divertidas para ocupar seu tempo, mas a partir do entendimento que está na organização para aprender a olhar para sua realidade de outra forma, buscando resolver

questões importantes para sua emancipação social. Quanto à sustentabilidade/ continuidade de projetos é fundamental: a) que haja autonomia para a ONG desenvolver seu trabalho, sem depender de poucos parceiros, e buscar investidores com concepções próximas às suas; e b) que o relacionamento com outras instâncias que formam os jovens, como a escola e a família, seja forte e sem preconceitos. Cumpre salientar, enfim, que se todas essas diretrizes que caracterizam os três eixos integradores não forem consideradas, dificilmente uma ONG poderá contribuir para formar o cidadão crítico e, conseqüentemente, uma sociedade mais justa e democrática.

A terceira e última consideração, se refere à real possibilidade do exercício ativo da cidadania. Será que há condições efetivas de o jovem exercer sua cidadania, isto é, de agir de acordo com as disposições políticas de *habitus* crítico que incorporou? O campo político estabelecido permite isso?

Vimos que a predisposição para o indivíduo agir só se materializa em determinado espaço social, que Bourdieu conceitua como “campo”. Dessa forma, o *habitus* político dos jovens só pode se materializar na medida em que a conjuntura do campo político o estimula. Um campo, como nós vimos, onde a participação política fora do parlamento é desconsiderada; onde a ordem político-jurídica submete o cidadão a deveres e direitos, que não são exercidos e nem questionados (WOOD, 2003; BENEVIDES, 1991). Daí a dificuldade de o cidadão brasileiro atuar para além da esfera dos direitos oficialmente legitimados. Sendo os seus direitos constituídos a partir da visão dominante, a qual, por sua vez, é reconhecida como legítima e garantida pelo Estado, o cidadão, nesta perspectiva, só pode atuar de acordo com esta perspectiva política hegemônica (BOURDIEU, 1998). Além disso, o avanço da democracia, no campo do ordenamento jurídico, não foi acompanhado de políticas públicas que assegurem à maioria da população seus direitos fundamentais. Assim sendo, o cidadão limitado pelo campo político, apenas poderá atuar de acordo com os direitos instituídos e continuará sem acesso aos direitos negados, que são, principalmente, os sociais (SILVA, 2000).

No capitalismo, a igualdade civil não afeta e nem modifica a desigualdade de classe, de forma que a igualdade política formal deixa intacta a desigualdade econômica. Nessas circunstâncias, os jovens só podem exercer sua cidadania mediante a restrição de seus poderes, constituindo-se como homens livres tão-somente para escolher para quem vender a sua mão-de-obra e homens iguais na sua condição de assalariados desprovidos de propriedade (WOOD, 2003). Se a própria ordem política, adversa a uma participação mais direta e intensa da população nos negócios do Estado, é estruturadora de disposições de *habitus* dos cidadãos,

estes tenderão a atuar segundo a ordem imposta; isto é, o acordo entre as estruturas objetivas do campo político e as incorporadas pelos cidadãos nesse campo tendem a fazê-los revogar seus poderes em favor de seus dirigentes (BOURDIEU, 1998).

Assim, a única possibilidade de o jovem - ou de qualquer pessoa - exercer criticamente sua cidadania é lutar para impor outro sentido a este mundo; redirecionar o rumo que este deve tomar, questionando a legitimidade da ordem jurídica do Estado capitalista e subvertendo, para isso, a ordem das coisas. Essa possibilidade foi evidenciada pelo trabalho da ONG que demonstrou seu potencial socializador em meio à competição de tantas outras referências adversas ao seu projeto de cidadania. No entanto, um feixe de condições político-pedagógicas precisa ser contemplado em sintonia com determinações políticas e institucionais de maior liberdade. Isso significa abrir caminhos que tornem possíveis transformar as categorias através das quais a política é percebida, de acordo com a desnaturalização da realidade simbólica existente. É por esse caminho que o jovem pode constituir-se, enfim, como sujeito que não só constrói autonomamente a sua história, como também as normas e as regras éticas e políticas que regerão sua existência individual e coletiva (BOURDIEU, 1998; BERGER; LUCKMANN, 1991). Com esse entendimento, as ONGs, bem como outras instâncias educativas, têm potencial para ocupar um pequeno, mas significativo, papel nesse processo, ainda que sempre e dialeticamente permeado de contradições sustentadas pela eterna disputa entre hegemonias e contra-hegemonias.

REFERÊNCIAS

- ABONG. O que significa e expressão “terceiro setor”? Disponível em: <www.abong.org.br>. Acessado em: 18/2/2007 a.
- _____. O que é uma ONG?. Disponível em: <www.abong.org.br>. Acessado em: 18/2/2007 b.
- _____. Proposta de Marco Legal. Disponível em: <www.abong.org.br>. Acessado em: 18/2/2007 e.
- _____. Como as ONGs mobilizam recursos?. Disponível em: <www.abong.org.br>. Acessado em: 18/2/2007g.
- AHLERT, Alveri. Cidadania participativa: um referencial da educação física para uma educação cidadã. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>> Revista Digital - Buenos Aires - Año 12 - N° 107 - Abril de 2007.
- ALMEIDA, José Luís Vieira de. As armadilhas da cidadania. Disponível em: <www.proformar.org/revista/edicao_11/cidadania.pdf>. Acessado em: 1º/12/2008.
- AUGUSTI, Maria Teresa. Sustentabilidade econômica do Terceiro Setor. *Seminário Internacional: “Perspectivas para o Terceiro Setor no Século XXI”*, Campos do Jordão: SENAC São Paulo, setembro de 2002.
- BENEVIDES, Maria Vitória. *A Cidadania Ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- _____. O que é formação para a cidadania? Entrevista com Maria Victória Benevides. Disponível em: <www.abong.org.br>. Acessado em: 7/3/2007.
- BERGER, Peter. Religião e construção do mundo. In: *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1985.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Minut, 1980.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.
- _____. *Coisas ditas*. São Paulo: ed. Brasiliense, 1990.
- _____. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

- _____ . Violência simbólica e lutas políticas. In: *Meditações Pascalinas*. Oeiras: Celta Editora, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino, Lisboa, 1970.
- BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonia*. México: Editorial Nueva Imagen, 1977.
- BROUGÈRE, Gilles; BÉZILLE, Hélène. De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. In *Revue Française de pédagogie*, n/158, janvier-février-mars, 2007.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DA PAZ, Rosângela Dias. Organizações Não-Governamentais: Um debate sobre a identidade política das associadas à Abong. In: *Cadernos Abong*, n° 33, junho de 2005.
- DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: *Anos 90 - Política e sociedade no Brasil*. Evelina Dagnino (org.), Ed. Brasiliense, 1994.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. Conferência "Direito e Cidadania". In: *III Seminário Internacional Sociedade inclusiva: Ações Inclusivas de Sucesso* – PUC/ MG - Belo Horizonte - 24 a 28 de maio de 2004.
- DE SOUZA, Regina Magalhães. *O discurso do protagonismo juvenil* – Tese de Doutorado – FFLCH USP – São Paulo, 2006.
- DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. *Revista Lua Nova*, n° 40/41, CEDU – Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, 1997.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. *A dinâmica da cultura: ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

- ECA - *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <pt.wikipedia.org>. Acessado em: 23/2/2007.
- ELIAS, Norbert. *Sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- _____. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Vol I, Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1994.
- FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: *Vigiar e punir*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1983
- _____. Dois Ensaio sobre o Sujeito e o Poder. Em Dreyfus H. Habinow, P. Michel Foucault. *Uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de. *Entre a Escola e a ONG: Dilemas e Perspectivas do Encontro entre Educação Formal e Não-formal na vida de jovens da periferia de Fortaleza*. 30º Encontro Anual da ANPOCS, GT Educação e Sociedade, Caxambu, 24 a 28 de outubro de 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1975.
- _____. A Educação e o Processo de Mudança Social. In: *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. Introdução ao estudo da filosofia do materialismo histórico. In: *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968 (5a. ed., 1987).
- HADDAD, Sérgio. Reunião Regional sobre Educação para Todos: Avaliação - ano 2000. disponível em: <www.abong.org.br>. Acessado em: 23/02/2002.
- _____. Education for youth and adults, for the promotion of an active Citizenship, and for the development of a culture and conscience of peace and human rights, In: *Agenda for the future six years later – ICAE Report: International Council for Adults Education – ICAE*. Montevideo. 2003.
- IBGE. *As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil*: Brasil, 2002.
- _____. O perfil das Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos em 2005. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2005>. Acessado em: 15/12/2008.
- LA BELLE, Thomas J. *Nonformal Education in Latin America and Caribbean: Stability, Reform, or Revolution?* New York: Praeger, 1986.

- LAHIRE, Bernard. Socialisation, formes sociales et pratiques semiotique. Definições e Premissas. In: *Actes de la Table Ronde de Lyon* (4 et 5 février 1988) Groupe de Recherche Sur La Socialisation – Analyse des modes de socialisation – confrontations e perspectives – Université Lumière – Lyon 2, 1988.
- LANDIM, Leilah; FERNANDES, R. C. Sem fins lucrativos: as organizações não-governamentais no Brasil. Rio de Janeiro: ISER, 1998.
- LANDIM, Leilah. Múltiplas identidades das ONGs. In: *ONGs e Universidades: desafios para a cooperação na América Latina*. Sérgio Haddad (org.). São Paulo: Abong; Peirópolis, 2002.
- _____. Notas para um perfil das ONGs. Texto de introdução à obra "ONGs: Um perfil – Cadastro das Filiadas à Associação Brasileira de ONGs (ABONG)", publicada em 1996. Disponível em: <www.abong.org.br>. Acessado em: 18/02/2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Tradução de Meton Porto Gadelha. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1967.
- MEC – Ministério da Educação. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acessado em: 23/2/2002.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Ideologia e intelectuais em Gramsci. In: *Educação e Sociedade*, revista do CEDES/ UNICAMP, FE/UNICAMP, V.2, N.1, p. 22, 1978.
- OLIVEIRA, Anna Cynthia; HADDAD, Sérgio. As Organizações da Sociedade Civil e as ONGs de Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n° 112, p. 61-83, março/ 2001.
- ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ed. Atica, Coleção Grandes Cientistas Sociais, 1998.
- PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o Bloco Histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- REVISTA FILANTROPIA. Qual a diferença entre associação e fundação? Disponível em: <www.revistafilantropia.com.br>. Acessado em: 18/2/2007 c.
- _____. O que significa terceiro setor? Disponível em: <www.revistafilantropia.com.br>. Acessado em: 18/2/2007 a.
- _____. Qual o conceito de entidade filantrópica?. Disponível em: <www.revistafilantropia.com.br>. Acessado em: 18/2/2007 b.
- _____. O que significa OSCIP?. Disponível em: <www.revistafilantropia.com.br>. Acessado em: 18/2/2007 d.

- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: *Revista Brasileira de Educação*. n° 20, p. 60-70, Maio/ Jun/ Jul/ Ago, 2002.
- _____ . A socialização como *fato social total*: reflexões sobre a teoria do *habitus*. In: *Família, escola e mídia: um estudo sobre as práticas de socialização contemporâneas* – FAPESP – 2007.
- _____ . A noção de socialização na sociologia contemporânea: um ensaio teórico. Disponível em: <www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/11994.PDF>. Acessado em: 1º/7/2008.
- _____ . As práticas de cultura em Pierre Bourdieu. Disponível em: <www.iararevista.sp.senac.br/ed1/pt/contcomp/05.html>. Acessado em: 1º/7/2008 a.
- SILVA, Aida M. M. *Escola Pública e a Construção da Cidadania: possibilidade e limites*. Faculdade de Educação da USP - São Paulo, Tese de Doutorado, 2000.
- SPOSITO, Marília Pontes (coord). *Juventude e escolarização (1908-1998)*. Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2002.
- _____ . *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- TRIGO, Maria Helena Bueno. *Habitus, campo, estratégia: uma leitura de Bourdieu*. In: *Cadernos CERU*, São Paulo, série 2, n° 9, pgs. 45 a 55, 1998.
- TUDE, João; RODRIGUES, Grace Kelly Marques. *Organizações Não-Governamentais: Uma Discussão sobre suas peculiaridades Organizacionais*. In: *VI conferencia regional de ISTR para a América latina y El caribe*, Salvador - Bahia, Brasil, Organizan: ISTR y CIAGS/UFBA, 8 al 11 noviembre de 2007.
- VINCENT, Guy (sur la direction). *Actes de la Table Ronde de Lyon (4 et 5 fevrier 1988)* Groupe de Recherche Sur La Socialisation – Analyse des modes de socialisation – confrontations e perspectives – Université Lumière – Lyon 2, 1988.
- VOIGT, Léo. Elementos Introdutórios sobre o Terceiro Setor no Brasil. *Seminário Internacional: “Perspectivas para o Terceiro Setor no Século XXI”*, Campos do Jordão: SENAC São Paulo, setembro de 2002.
- WOOD, Ellen Meiksins. O demos versus “nós, o povo”: Das antigas às modernas concepções de cidadania. In: *Democracia contra capitalismo: A renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

- ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita Amélia T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

ANEXO A - Roteiro de observação de campo

Com relação à gestão da ONG

Como ela se sustenta? Quem são seus apoiadores? Quais as exigências em relação à profissionalização da equipe? Quem participa da tomada de decisões institucionais? Quem elabora os projetos?

Com relação aos valores institucionais/ paradigmas em que se apoia a ONG

Foi fundada em que primado/ apoiada em que paradigma/ visão de mundo? Em que linha de pensamento político se apoia? Qual a lógica que prevalece?

Com relação ao perfil da equipe

Quem são? Quanto são? Idade, sexo, cor, origem geográfica, domicílio, condição socioeconômica, condição familiar, formação, tempo de profissão, tempo de instituição, como e por que veio trabalhar na instituição?

Com relação ao currículo e à grade de aulas

Quem interfere/ sugere na formulação do currículo: conteúdo, temas, metodologia a serem usados? Existe um alinhamento teórico-prático entre os educadores? Existe autonomia dos educadores para selecionar e/ou flexibilizar o currículo?

Com relação ao objetivo da prática pedagógica do educador

Qual a relação do objetivo da prática pedagógica do educador (de sua atividade) com a missão e com o objetivo pedagógico da ONG? Como sua atividade contribui para o objetivo da ONG: para formar tal tipo de cidadão?

Com relação ao conteúdo/ temas abordados nas aulas

Quais são os temas selecionados? Por que são importantes para atingir o objetivo almejado? (relacionar ao tipo de cidadão a formar)

Com relação às estratégias, metodologias e técnicas didáticas

Quais são/ como são os métodos e técnicas didáticas? Como contribui para atingir objetivos do educador e da ONG? Como é a relação entre educadores e jovens e dos jovens entre si?

Como é a rotina de funcionamento da instituição e das atividades com os jovens?

Com relação à coerência entre discurso e prática dos diferentes atores da Instituição

Coerência entre discurso e prática: entre o gestor e o coordenador, entre coordenador e os agentes educacionais e entre os agentes educacionais entre si.

Quem socializa os jovens nesse momento, além da ONG?

Que outras atividades o jovem faz, além de EPROCAD e escola? Que instâncias (religião, família, escola, mídia, outros)? Que força tem cada uma? Destes vários espaços, o jovem gosta mais de qual e por quê?

O que motiva o jovem a ir/ estar na ONG?

Porque vai à EPROCAD e não a outros espaços esportivos, educativos, culturais? Qual seu diferencial? O que espera da EPROCAD para sua vida? Acha a EPROCAD importante? Por quê?

Qual a relação das atividades oferecidas com a questão da cidadania?

ANEXO B - Roteiro de entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FUNDADOR

- Nome? Idade? Sexo? Cor? Origem geográfica? Domicílio? Condição socioeconômica? Condição familiar? Formação? Tempo de profissão?
- Tempo de instituição? Como e por quê veio trabalhar na instituição?
- Qual a história da EPROCAD? Das relações institucionais que tinha e que tem hoje? Dos objetivos que tinha e que têm hoje? Da forma como trabalhava e como trabalha hoje?
- Quando surge? Em que contexto social e político?
- Existe relação do surgimento da EPROCAD com as mudanças sócio-demográficas ocorridas no município?
- Quem foi o empreendedor da EPROCAD? Em que rede social estava engajado? Quais eram suas intenções na criação e desenvolvimento da eprocad?
- Fale sobre o processo de mudança da EPROCAD: de esportivo para educativo. Por que ocorreu exatamente? Para quê? Quem quis? Quem foi (foram) o(s) responsável (eis)? Existe uma relação disso com o contexto social e político mais amplo: urbanização e favelização de Parnaíba, surgimento do ECA como parâmetro para trabalhar com crianças e adolescentes, crescimento do Terceiro Setor etc.?
- A que veio a ONG e por quê? (especialmente no que se refere ao seu papel complementar - Se a resposta for “complementar à escola e a família”, perguntar: Por que complementar? Complementar o quê (o que está supostamente faltando)?).
- Porque a ONG quer oferecer atividades aos jovens? (percepção em relação ao público-alvo (jovens *pobres*) e à situação).
- A missão da EPROCAD diz “promover a formação de crianças e adolescentes educando-os para o exercício consciente e crítico da cidadania...” Qual é sua concepção de cidadania?
- Quais os critérios que foram usados para definir os melhores meios/ atividades para a ONG realizar sua missão? Por que educação via esporte e cultura?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTOR:

- Nome? Idade? Sexo? Cor? Origem geográfica? Domicílio? Condição socioeconômica? Condição familiar? Formação? Tempo de profissão?
- Tempo de instituição? Como e por quê veio trabalhar na instituição?
- Qual a história da EPROCAD? Quando surge? Em que contexto social e político? Das relações institucionais? Da forma de trabalho, no início e hoje?
- Existe relação do surgimento da EPROCAD com as mudanças sociodemográficas ocorridas no município?
- Quem foi o empreendedor da EPROCAD? A que rede social ele estava engajado? Quais eram suas intenções na criação e desenvolvimento da eprocad?
- Fale sobre o processo de mudança da EPROCAD: de esportivo para educativo: por que ocorreu exatamente? Para quê? Quem quis? Quem foi (foram) o(s) responsável (eis)? – existe uma relação disso com o contexto social e político mais amplo: urbanização e favelização de Parnaíba, surgimento do ECA

como parâmetro para trabalhar com crianças e adolescentes, crescimento do Terceiro Setor?

- A que veio a ONG e por quê? (Se a resposta for “complementar à escola e a família” perguntar: Por que complementar? Complementar o quê (o que está supostamente faltando)?)

- Por que a ONG quer oferecer atividades aos jovens? (percepção em relação aos jovens *pobres* e à sua situação).

- Quais são os objetivos da EPROCAD? Quais os efeitos/ resultados esperados na vida dos jovens atendidos?

- A missão da EPROCAD diz “promover a formação de crianças e adolescentes educando-os para o exercício consciente e crítico da cidadania...” Qual é sua concepção de cidadania?

- Quais os critérios que foram usados para definir os melhores meios/ atividades para a ONG realizar sua missão? Por que educação via esporte e cultura?

- Como a EPROCAD, enquanto ONG vê seu papel na sociedade? Na relação com o Estado, o mercado, a sociedade civil?

- Como a EPROCAD se posiciona a respeito da escola pública? Como substituo, melhor ou complementar a escola?

- Quais as principais diferenças entre EPROCAD e escola? Existe alguma articulação da EPROCAD com a escola dos jovens? Há diálogo? Trabalhos em conjunto?

- Fale-me das relações institucionais – parcerias da EPROCAD: Quem já financiou e quem financia hoje a EPROCAD; sua equipe, material e projetos? Quantos são e quem são? Quanto tempo eles ficam? O que investem de recursos é suficiente para as necessidades da ONG? - Os parceiros e investidores da EPROCAD têm influência na elaboração e execução de suas propostas? (interfere na autonomia da ONG?)

- Quem faz parte da gestão da ONG? Quem participa da tomada de decisões sobre os rumos que ela vai tomar? Quem elabora seus projetos? (se mencionar o conselho, perguntar quem faz parte? De que segmentos da sociedade são estas pessoas? E “apitam” em alguma coisa?)

- As exigências em relação à profissionalização da ONG ontem o hoje se alteraram? Exemplo?

- Quais são os valores e princípios que norteiam o trabalho da eprocad e que embasam o trabalho de sua equipe? Se fosse possível dizer, a eprocad se apóia em que paradigma, em que visão de mundo, em que linha de pensamento político?

- Que tipo de organização a eprocad é ou pretende ser?

- Como é elaborado o currículo, a grade de aulas e a proposta e prática pedagógica? Quem interfere/ sugere na formulação do currículo: conteúdo, temas, metodologia a serem usados?

- Existe um alinhamento teórico-prático entre os educadores? Existe autonomia dos educadores para selecionar e/ou flexibilizar o currículo?

- Fale sobre a escolha dos educadores: O projeto pedagógico da EPROCAD determina a escolha e formação dos educadores? Os recursos financeiros disponíveis para a EPROCAD possibilitam ou impossibilitam contratar e/ou manter profissionais considerados mais qualificados, segundos os ideais da organização? Por ex, você acha que o curso superior é um diferencial para este trabalho?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORA:

- Nome? Idade? Sexo? Cor? Origem geográfica? Domicílio? Condição sócio-econômica? Condição familiar? Formação? Tempo de profissão?
- Tempo de instituição? Como e Porque veio trabalhar na instituição?
- Qual a história da eprocad? Quando surge? Em que contexto social e político? Das relações institucionais? Da forma de trabalho, no início e hoje?
- Existe relação do surgimento da eprocad com as mudanças sócio-demográficas ocorridas no município?
- Quem foi o empreendedor da eprocad? A que rede social ele estava engajado? Quais eram suas intenções na criação e desenvolvimento da eprocad?
- Fale sobre o processo de mudança da eprocad: de esportivo para educativo: por que ocorreu exatamente? Para quê? Quem quis? Quem foi (foram) o(s) responsável (eis)? – existe uma relação disso com o contexto social e político mais amplo: urbanização e favelização de Parnaíba, surgimento do ECA como parâmetro para trabalhar com crianças e adolescentes, crescimento do 3º setor?
- A que veio a ONG e por quê? (Se a resposta for “complementar a escola e a família” perguntar: Por que complementar? Complementar o quê (o que está supostamente faltando)?)
- Por que a ONG quer oferecer atividades aos jovens? (percepção em relação aos jovens *pobres* e à sua situação).
- Quais são os objetivos da eprocad? Quais os efeitos/ resultados esperados na vida dos jovens atendidos?
- A missão da eprocad diz “promover a formação de crianças e adolescentes educando-os para o exercício consciente e crítico da cidadania...” Qual é sua concepção de cidadania?
- Quais os critérios que foram usados para definir os melhores meios/ atividades para a ONG realizar sua missão? Por que educação via esporte e cultura?
- Como a eprocad, enquanto ONG vê seu papel na sociedade? Na relação com o Estado, o mercado, a sociedade civil?
- Como a eprocad se posiciona a respeito da escola pública? Como substituo, melhor ou complementar a escola?
- Quais as principais diferenças entre eprocad e escola? Existe alguma articulação da eprocad com a escola dos jovens? Há diálogo? Trabalhos em conjunto?
- Fale-me das relações institucionais – parcerias da eprocad: Quem já financiou e quem financia hoje a eprocad; sua equipe, material e projetos? Quantos são e quem são? Quanto tempo eles ficam? O que investem de recursos é o suficiente para as necessidades da ONG? - Os parceiros e investidores da eprocad têm influência na elaboração e execução de suas propostas? (interfere na autonomia da ONG?)
- Quem faz parte da gestão da ONG? Quem participa da tomada de decisões sobre os rumos que ela vai tomar? Quem elabora seus projetos? (se mencionar o conselho, perguntar quem faz parte? De que segmentos da sociedade são estas pessoas? E “apitam” em alguma coisa?)
- As exigências em relação à profissionalização da ONG ontem o hoje se alteraram? Exemplo?
- quais são os valores e princípios que norteiam o trabalho da eprocad e que embasam o trabalho de sua equipe? Se fosse possível dizer, a eprocad se apóia em que paradigma, em que visão de mundo, em que

linha de pensamento político? - Que tipo de organização a eprocad é ou pretende ser?

- Como é elaborado o currículo, a grade de aulas e a proposta e prática pedagógica? Quem interfere/ sugere na formulação do currículo: conteúdo, temas, metodologia a serem usados?
- Existe um alinhamento teórico-prático entre os educadores? Existe autonomia dos educadores para selecionar e/ou flexibilizar o currículo?
- Fale sobre a escolha dos educadores: O projeto pedagógico da EPROCAD determina a escolha e formação dos educadores? Os recursos financeiros disponíveis para a EPROCAD possibilitam ou impossibilitam contratar ou manter profissionais considerados mais qualificados, segundo os ideais da organização? Por ex, você acha que o curso superior é um diferencial para este trabalho?
- Qual o objetivo da prática pedagógica do educador (de sua atividade) - Quais são os conteúdos/ temas/ matérias abordados em aula? - Quais são/ como são os Métodos e técnicas didáticas? Como é a relação do educador com educando? - Como tudo isso contribui com o objetivo e missão da eprocad: preparar para o exercício... da cidadania?
- O que você acha que o jovem espera da ONG? O que motiva o jovem a ir/ estar na ONG? O que espera da eprocad para sua vida?
- Depois que passam pela EPROCAD você acha que há alteração dos comportamentos, da maneira de pensar, dos gostos e das aspirações dos jovens? Em que sentido? E com relação a sua postura como cidadão? Dê exemplos.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES:

- Nome? Idade? Sexo? Cor? Origem geográfica? Domicílio? Condição sócio-econômica? Condição familiar? Formação? Tempo de profissão?
- Tempo de instituição? Como e Porque veio trabalhar na instituição?
- A que veio a ONG e por quê? (Se a resposta for “complementar a escola e a família” perguntar: Por que complementar? Complementar o quê (o que está supostamente faltando)?)
- Por que a ONG quer oferecer atividades aos jovens? (percepção em relação aos jovens *pobres* e à sua situação).
- Quais são os objetivos da eprocad? Quais os efeitos/ resultados esperados na vida dos jovens atendidos?
- A missão da eprocad diz “promover a formação de crianças e adolescentes educando-os para o exercício consciente e crítico da cidadania...” Qual é sua concepção de cidadania?
- Quais os critérios que foram usados para definir os melhores meios/ atividades para a ONG realizar sua missão? Por que educação via esporte e cultura?
- Como a eprocad, enquanto ONG vê seu papel na sociedade? Na relação com o Estado, o mercado, a sociedade civil?
- Como a eprocad se posiciona a respeito da escola pública? Como substituo, melhor ou complementar a escola?
- Fale-me das relações institucionais – parcerias da eprocad: Quem já financiou e quem financia hoje a eprocad; sua equipe, material e projetos? O que investem de recursos é o suficiente para as necessidades da ONG? Eles têm influência na elaboração e execução de suas propostas? (interfere na autonomia da

ONG?)

- Quem faz parte da gestão da ONG? Quem participa da tomada de decisões sobre os rumos que ela vai tomar? Quem elabora seus projetos? (se mencionar o conselho, perguntar quem faz parte? De que segmentos da sociedade são estas pessoas? E “apitam” em alguma coisa?)
- As exigências em relação à profissionalização da ONG ontem o hoje se alteraram? Exemplo?
- quais são os valores e princípios que norteiam o trabalho da eprocad e que embasam o trabalho de sua equipe? Se fosse possível dizer, a eprocad se apóia em que linha de pensamento político? - Que tipo de organização a eprocad é ou pretende ser?
- Como é elaborado o currículo, a grade de aulas e a proposta e prática pedagógica? Quem interfere/ sugere na formulação do currículo: conteúdo, temas, metodologia a serem usados?
- Existe um alinhamento teórico-prático entre os educadores? Existe autonomia dos educadores para selecionar e/ou flexibilizar o currículo? Você acha que a proposta educativa e a conduta dos educadores são muito diferenciadas entre si?
- Qual o Objetivo da prática pedagógica do educador (de sua atividade) – na relação com a missão e com o objetivo pedagógico da ONG? Como sua atividade contribui para o objetivo da ONG (para formar tal tipo de cidadão)?
- Quais são os conteúdos/ temas/ matérias abordados em aula? – por que são importantes para atingir objetivo almejado? (relacionar ao tipo de cidadão a formar)
- Quais são/ como são os Métodos e técnicas didáticas?– como estes contribuem para atingir seus objetivos? Como é sua relação com o educando?
- como sua atividade contribui com o objetivo da eprocad? Como contribui para formar o tipo de cidadão que você disse? Quais os principais resultados e dificuldades?
- você sabe que outras atividades o jovem faz, além de eprocad e escola? Quem socializa os jovens nesse momento (religião, família, escola, mídia, outros) – que força tem?
- O que você acha que o jovem espera da ONG? O que motiva o jovem a ir/ estar na ONG? O que espera da eprocad para sua vida?
- Depois que passam pela EPROCAD você acha que há alteração dos comportamentos, da maneira de pensar, dos gostos e das aspirações dos jovens? Em que sentido? E com relação a sua postura como cidadão? Dê exemplos.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM JOVENS

- Nome? Idade? Sexo? Cor? Escolaridade? Onde nasceu? Onde mora? Com quem mora? - De onde veio a família? Profissão dos pais? Renda familiar? Tipo de diálogo que tem com a família?
- Dados da escola: que escola estuda? É longe de casa? Gosta da escola? Por que vai a escola? Acha a escola importante? Por quê?
- Que outra atividade faz, além de eprocad e escola? Destes vários espaços, gosta mais de qual e por quê? (perceber quem o socializa nesse momento (religião, família, escola, mídia, outros) e que força tem)
- Quanto tempo frequenta a eprocad? Desde que idade?
- Porque vai a eprocad e não outros espaços esportivos, educativos, culturais? Qual seu diferencial? O

que espera da eprocad para sua vida? Acha a eprocad importante?

- O que quer da vida? Seus sonhos? Seus projetos? No âmbito econômico-profissional: que quer ter; consumir? Ser que tipo de profissional? Por quê? No ético-pessoal: que tipo de pessoa quer ser? Por quê? No político: participar como? Exercer que direitos? Ser que tipo de cidadão? Por quê? - Como vê a eprocad contribuindo contigo neste sentido (perguntar de cada um, mas focar no ético-político: na condição de cidadão)?

- na aula, Quais são os conteúdos (do que o professor trata)? Quais são/ como são os Métodos e técnicas didáticas (como é a aula)? Como é a relação do educador com você?

- Como você se compreende/ enxerga enquanto jovem? Por quê? Vê-se como risco; vulnerável ou marginalizado; excluído?

- com quem se identifica? Quem são seus ídolos? E na área social/ política, tem ídolos?

- O que é cidadania para você? Que atitudes um cidadão deve tomar? Como deve agir no mundo?

- Como você se compreende e se enxerga enquanto cidadão? Por quê? Que tipo de cidadão acha que é? E que tipo quer ser?

- você acha que conhece seus direitos? Quais são (diga alguns)? Onde você aprendeu? - acha que exerce esses direitos? Por quê?

- participação do jovem como eleitor: vota ou já votou ou pretende votar? Em quem? Além de votar faz alguma outra coisa para participar politicamente? O que?

- se engaja em algo? Luta por algo em sua comunidade? - Participa de algum movimento social, político, grupo musical, religioso, esportivo, cultural, etc na comunidade, bairro, cidade? Como participa?

- concepções e representações sobre o papel dos partidos políticos: você tem/ gosta de algum partido político? Acha importante existir partidos?

- opiniões, motivações e expectativas quanto à eleição e sua importância: você acha importante a eleição e o voto? Por quê? Você acha que só votar é o suficiente?

- Como acha que você e as pessoas poderiam participar mais do governo?

- O que te preocupa na vida e que fazer para resolver isto? Quando pensa na sua comunidade e no mundo que você vive, o que te preocupa? O que você acha que está errado e como o problema deve ser resolvido? E no Brasil, o que você acha que está errado e como o problema deve ser resolvido?

- como você acha que deveria ser a política, o governo, a organização da sociedade?

- onde acha que aprendeu a pensar assim? A ter essas opiniões?

ANEXO C - Termo de consentimento para entrevista livre e esclarecida

Eu _____, RG n. _____, fui convidado a participar de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo é investigar as contribuições da EPROCAD no processo de socialização/ educação de jovens para a cidadania. Para tanto aceitei ser entrevistado com o fim de contribuir com o objetivo da pesquisa.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, meu nome ou qualquer outro dado confidencial será mantido em sigilo. Estou ciente de que não há riscos envolvidos na pesquisa, assim como sei que os dados obtidos serão utilizados de acordo com os Códigos de Ética na Pesquisa e pela normativa do CNS 166/1996. Poderei retirar-me a qualquer momento da pesquisa sem precisar justificar nem sofrer qualquer dano.

Considero garantidas as informações que preciso obter para participar. Li o termo e fui orientado quanto ao teor da pesquisa mencionada, compreendi a sua natureza e o seu objetivo. Concordo voluntariamente em participar, sabendo que não receberei pagamento nem qualquer valor financeiro por minha participação.

Este estudo faz parte do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de Sociologia da Educação.

Responsável pela pesquisa com quem poderá manter contato e obter mais informações: Fernando Manzieri Heder (tel. 11-3667-5319)

Assinatura: _____

Data: / / 2008.

Local: Fundação EPROCAD, Santana de Parnaíba – SP.

ANEXO D - Dados sobre os entrevistados

Abílio, 34 anos, branco, reside em Santana de Parnaíba, economicamente define-se como classe média, mora sozinho, formado em direito, atua na sua área há onze anos. Foi membro do conselho da EPROCAD durante seis anos e preside a instituição há um ano e meio, a partir de um convite feito pelo conselho da ONG que o elegeu para o cargo (ressaltando que este não é remunerado). Esta escolha deveu-se ao seu contínuo envolvimento com a instituição.

Cintia tem 65 anos, branca, nasceu em São Paulo capital, mora em Osasco, se define como classe média, teve quatro filhos e hoje mora só com o marido. Cida é formada em pedagogia, possui mestrado em psicopedagogia e doutorado incompleto em educação, ambos pela USP. Atua a 48 anos na área pedagógica, sendo que cinco anos na EPROCAD. Veio trabalhar na ONG a convite do antigo presidente (Ferdinand), na perspectiva de contribuir com a consolidação de seu projeto pedagógico.

Alberto, 31 anos, pardo, parnaibano de classe média média, mora com o pai, a mãe e a irmã mais velha. É graduado em educação física e pós-graduado em administração e marketing esportivo e atua na sua área de formação há 12 anos, sendo 10 anos na Fundação EPROCAD. Veio trabalhar na instituição a convite de seu antigo presidente, que fez faculdade junto com Alberto, e por já ter sido aluno da ONG e conhecer sua proposta.

Angelo, 20 anos, negro, é carapicuibano, mas mora em Santana de Parnaíba desde pequeno, onde se criou. É oriundo de uma família de classe média média composta pelos seus pais, irmão e tia. Foi ex-aluno da Fundação EPROCAD e cursa, hoje, educação física, atuando como educador na instituição há um ano, trabalhando mais especificamente com o “futebol de rua”. Veio trabalhar na instituição a convite de seu presidente e também por já conhecer e admirar o trabalho nela desenvolvido.

David, 20 anos, se diz moreno, nasceu em Osasco, mas foi criado em Santana de Parnaíba onde mora até hoje. É oriundo de uma família de classe média baixa e mora com o pai, a mãe e a irmã. Concluiu o ensino médio e fez um curso de cultura popular brasileira, e pensa em fazer uma faculdade na área das ciências humanas, como história, ciências sociais ou afins. É ex-aluno da EPROCAD e atua como educador da organização há dois anos. Veio parar na ONG como aluno, demonstrando muito interesse e envolvimento pelo que lá acontecia, assim, foi convidado para atuar na instituição, primeiro no setor administrativo e depois, devido ao envolvimento com o assunto e conhecimento adquirido sobre o mesmo, foi convidado a atuar como educador na área de cultura popular, trabalhando com esta tanto numa perspectiva histórico-antropológica, quanto artístico-musical.

Elena tem 19 anos, define-se como morena, nasceu em São Paulo Capital, mora em Cajamar, onde foi criada, com seu pai, sua mãe e duas irmãs, e diz pertencer à classe média baixa. Está cursando o ensino superior em ciências da computação e atua na sua área há um ano e sete meses, na própria EPROCAD. Soube da vaga como educadora de informática através de um cartaz fixado na sua faculdade e começou o trabalho na organização a partir de um processo seletivo desenvolvido pela mesma.

Marcos, 27 anos, branco, nasceu em São Bernardo do Campo, foi criado em Mogi Guaçu e mora no bairro do Rio Pequeno na zona leste da capital paulista com sua noiva. Define-se como oriundo da classe média média. É formado em história e música e atua como professor desde 2006, sendo que na EPROCAD atua como educador de música há dois anos.

Talita, 20 anos, branca, nasceu em Osasco e mora em Santana de Parnaíba onde foi criada. É proveniente

de uma família pobre constituída por sua irmã, mãe, primo e sobrinha, com quem ela mora. Tita possui ensino médio completo e fez um curso sobre cultura popular. É ex-aluna da EPROCAD e atua na organização como educadora na área de cultura há dois anos, a partir do convite da coordenadora.

Clovis, 16 anos, branco, estudante, nasceu em São Paulo capital e mora em Santana de Parnaíba há 12 anos. É aluno da EPROCAD faz cinco anos.

Dandara, 15 anos, morena (auto-definição), estudante, nasceu em Santana de Parnaíba e ali foi criada. É aluna da EPROCAD há seis anos.

Donatela, 15 anos, morena (auto-definição), estudante, nasceu em São Paulo, mas foi criada em Santana de Parnaíba. Freqüenta a ONG há oito anos.

Salu, 16 anos, negro, estudante, nasceu em São Paulo capital, mas mora e foi criado em Santana de Parnaíba, freqüenta a ONG há sete anos.

Martins, 16 anos, moreno (auto-definição), estudante, nasceu em Osasco mas se criou em Santana de Parnaíba. Freqüenta a EPROCAD há quatro anos.

Vitor, 16 anos, negro, estudante, nasceu em Barueri e foi criado em Santana de Parnaíba. Está há seis anos na EPROCAD.

Adilson, 16 anos, negro, estudante, nasceu no Paraná, mas se criou em Santana de Parnaíba, frequenta a EPROCAD há seis meses.

Bernardo, 15 anos, pardo, estudante, nasceu em São Paulo, mas mora em Santana de Parnaíba, frequenta a EPROCAD a menos de um ano.

Miguel, 15 anos, branco, estudante, nasceu em Garulhos, mas se criou e mora em Santana de Parnaíba. É seu primeiro mês na EPROCAD.

Chaves, 16 anos, moreno (auto-definição), estudante, nasceu em Osasco e mora em Santana de Parnaíba há quatro anos e frequenta a EPROCAD há uns seis meses.

Walesca, 15 anos, morena (auto-definição), estudante, nasceu em São Paulo capital, mas foi criada em Santana de Parnaíba. Freqüenta a EPROCAD há um ano.