

Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social

▮ Maria da Gloria Gohn*

Resumo

O presente artigo analisa a participação de segmentos da sociedade civil organizada ao redor de Projetos Sociais Educativos que objetivam a inclusão de comunidades carentes e/ou a promoção do desenvolvimento sustentável, em parceria com diferentes instituições e organizações sociais, inclusive com a rede escolar. Busca-se compreender as ações coletivas no campo da Educação Não-Formal, nos marcos de uma teoria social crítica. As práticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. As ações desenvolvidas são analisadas destacando-se os sujeitos que atuam como educadores nos projetos - aqui denominados como Educadores Sociais.

O trabalho tem duas partes - a primeira faz uma breve caracterização do que é a educação não-formal e o papel e perfil do Educador (a) Social. A segunda apresenta projetos sociais que se inscreveram no concurso "Rumos: Educação, Arte e Cultura", do Instituto Itaú Cultural, ano 2006 (222 projetos sociais), aqui analisados como exemplos de educação não-formal.

Dentre as principais conclusões deste artigo destacam-se os méritos nos resultados obtidos pelos projetos sociais, em termos de melhoria das condições de vida das comunidades ou de um melhor desempenho na escola dos jovens participantes; a importância do resgate da memória local etc. Fica claro também as carências na formação do educador que atua nos projetos, a necessidade da sistematização das metodologias pedagógicas utilizadas, a não continuidade das ações e a dificuldade de apoio às práticas desenvolvidas. A necessidade de atuar em redes e sair do isolamento local, assim como dar visibilidade ao trabalho das mulheres que estão atuando como

* Ph.D. em Sociologia pela *New School for Social Research*, NY; Professora Titular do Curso de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho/UNINOVE, SP; Avaliadora de Periódicos do SciELO Brasil. *E-mail*: mgohn@uol.com.br

educadoras sociais, foram sugestões básicas feitas pela pesquisa, apresentadas neste trabalho.

Palavras-chave: Educação não-formal. Educador(a) social. Projetos sociais educativos.

Non-formal education, social educator and social projects of social inclusion

Abstract

The paper presents a study of social participation of civil society in the Community Social Projects. The aim is analyzed the process of non-formal education in the practices of the groups of civil society organized. The paper has two parts: the first has a theoretical character and discusses the non-formal category and characterized the people that work in the community- the Social Educator. The second part presents the educators and the social projects that have participated in the selection of the Programme “Rumos: Educação, Arte e Cultura”, of the Instituto Itaú Cultural, in 2006.

Keywords: Non-formal education. Social educator. Social education projects.

Educación no-formale, educador sociale y proyectos sociales de inclusión

Resumen

El objetivo de este trabajo es realizar un estudio sobre los Proyectos Sociales qui tienen hogar em la comunidad analisando los procesos de la educación no-formale y sus roles en lo proceso de organización de la comunidad. El trabajo tiene dos partes. La primera estudia la categoria non-formale e lo perfil de los educadores sociales. La segunda analiza los proyectos qui ya participado de lo Programma “Rumos: Educação, Arte e Cultura”, de lo Instituto Itaú Cultural, in 2006.

Palabras clave: Educación no formal. Educador(a) social. Proyectos de educación social.

Apresentação

Este artigo destaca um campo específico de manifestação e desenvolvimento de *Projetos Sociais Educativos* junto a comunidades de baixa renda, nas cidades brasileiras,

desenvolvidos sob a bandeira da 'inclusão social' e que configuram uma área de práticas educativas - a da Educação Não Formal. Trata-se de um campo que, na atualidade, domina a cena do associativismo brasileiro no meio popular, cria cenários e paisagens urbanas específicas e não são vistas ou tratadas como objeto de estudo na área da educação. Há mais de dez anos que o debate teórico nas ciências humanas, especialmente as ciências sociais aplicadas, tem dado destaque à crise do paradigma dominante da modernidade, às transformações societárias decorrentes da globalização, às alterações nos padrões das relações sociais dado o avanço das novas tecnologias, e às inovações que tem levado ao reconhecimento de uma transição paradigmática. Isso tudo tem levado à rediscussão dos paradigmas explicativos da realidade, e a crítica à produção científica do último século, fundada na racionalidade da razão e na crença do progresso e crescimento econômico a partir do consumo (SANTOS, 2000; TOURAINE, 1994). O filósofo italiano Vattimo, em 1985, já afirmara que a modernidade "está concluída"; Ulrich Beck (1988), na mesma ocasião alertava para a sociedade de risco e a dissolução da sociedade industrial na modernidade da época. Alguns autores, analisando os países hoje tidos como emergentes, e na época chamados de Terceiro Mundo, falaram da crise de uma "modernidade tardia" (SZTOMPKA, 1998). O que se observa de fato é que o debate sobre a "crise da modernidade", trouxe à tona a questão da racionalidade, o questionamento da racionalidade científica como a única legítima, mas trouxe à tona também novos campos de produção de conhecimento e áreas do saber que estavam invisíveis ou não tratadas como conhecimento ou saber educativo - recobertas de práticas pedagógicas e processos educativos. Outras dimensões da realidade social, igualmente produtoras de saber, vieram à tona, tais como as que advêm do mundo das artes, do "mundo feminino" das mulheres, do corpo das pessoas, das religiões e seitas, da cultura popular, das aprendizagens do cotidiano, via a educação não-formal. E estas outras racionalidades estão predominantemente presente nos trabalhos desenvolvidos no campo da educação não-formal, junto a centenas ou milhares de pessoas que participam de projetos sociais comunitários. Hardt e Negri (2005) chamam a atenção para a rede de singularidades que produzem a riqueza social de forma colaborativa em inúmeras ações e projetos coletivos. Ou seja, há "multidões" de pessoas participando dos processos de trabalho social que são simplesmente invisíveis nos textos e análises mais usuais da atualidade na área da educação e outras

afins. Neste sentido vamos iniciar este texto pela conceituação o que é educação não-formal e o trabalho do educador social neste campo.

A educação não-formal e o educador social

A educação não-formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente não vêem e não tratam como educação porque não são processos escolarizáveis. A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. São processos de auto-aprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações organizadas segundo os eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc.

As práticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs nos programas de inclusão social, especialmente no campo das Artes, Educação e Cultura. A música tem sido, por suas características de ser uma linguagem universal e de atrair a atenção de todas as faixas etárias, o grande espaço de desenvolvimento da educação não-formal (GOHN, D., 2003). E as práticas não-formais desenvolvem-se também no exercício de participação, nas formas colegiadas e conselhos gestores institucionalizados de representantes da sociedade civil.

A educação não-formal é uma área carente de pesquisa científica. Com raras exceções, o que predomina é o levantamento sistemático de dados para subsidiar projetos e relatórios, feitos usualmente por ONGs, visando ter acesso aos fundos públicos que as políticas de parcerias governo-sociedade civil propiciam. A reflexão

sobre esta realidade, de um ponto de vista crítico, reflexivo, ainda engatinha. Ouve-se falar muito de avaliações de programas educativos, destinados a comunidades específicas, apoiados por empresas, sob a rubrica de “Responsabilidade Social”. O que devemos atentar é que, muitas dessas avaliações buscam verificar não os resultados dos programas junto aos sujeitos que deles participam; procuram-se os resultados junto aos consumidores e acionistas em relação à imagem daquelas empresas.

Segundo Gadotti (2005), a educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Seus programas, quando formulados, podem ter duração variável, a categoria espaço é tão importante quanto a categoria tempo, pois o tempo da aprendizagem é flexível, respeitando-se diferenças biológicas, culturais e históricas. A educação não-formal está muito associada à idéia de cultura¹. A educação não-formal desenvolvida em ONGs e outras instituições é um setor em construção, mas constitui um dos poucos espaços do mercado de trabalho com vagas para os profissionais da área da Educação.

Podemos localizar a grande área de demandas da educação não formal como a área de formação para a cidadania. Esta área desdobra-se nas seguintes demandas:

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

Para concluir este item é importante destacar que: a educação não-formal não deve ser vista, em hipótese alguma como algum tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal, escolar. Ela não deve ser definida pelo o que não é, mas sim pelo o que ela é – um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos. Esta formação envolve aprendizagens tanto de ordem subjetiva-relativa ao plano emocional e cognitivo das pessoas, como aprendizagem de habilidades

¹ Para aprofundamento, ver Maria da Gloria Gohn (1999, p. 98-99).

corporais, técnicas, manuais etc., que os capacitam para o desenvolvimento de uma atividade de criação, resultando um produto como fruto do trabalho realizado.

O educador social

O Educador Social é algo mais que um animador cultural, embora ele também deva ser um animador do grupo. Para que ele exerça um papel ativo, propositivo e interativo, ele deve continuamente desafiar o grupo de participantes para a descoberta dos contextos onde estão sendo construídos os textos (escritos, falados, gestuais, gráficos, simbólicos etc). Por isto os Educadores Sociais são importantes, para dinamizarem e construir o processo participativo com qualidade. O diálogo, tematizado – não é um simples papo ou conversa jogada fora, é sempre o fio condutor da formação. Mas há metodologias que supõem fundamentos teóricos e ações práticas- atividades, etapas, métodos, ferramentas, instrumentos etc. O espontâneo tem lugar na criação, mas ele não é o elemento dominante no trabalho do Educador Social, pois o seu trabalho deve ter: princípios, métodos e metodologias de trabalho.

Seguindo a pedagogia de Paulo Freire (1983), haveria três fases bem distintas na construção do trabalho do educador social, a saber: a elaboração do diagnóstico do problema e suas necessidades, a elaboração preliminar da proposta de trabalho propriamente dita e o desenvolvimento e complementação do processo de participação de um grupo ou toda a comunidade de um dado território, na implementação da proposta.

O aprendizado do Educador Social numa perspectiva Comunitária realiza-se numa mão-dupla - ele aprende e ensina. O diálogo é o meio de comunicação. Mas a sensibilidade para entender e captar a cultura local, do outro, do diferente, do nativo daquela região, é algo primordial. A escolha dos temas geradores dos trabalhos com uma comunidade não pode ser aleatória ou pré-selecionada e imposta do exterior para o grupo. Eles, temas, devem emergir de temáticas geradas no cotidiano daquele grupo, temáticas que tenham alguma ligação com a vida cotidiana, que considere a cultura local em termos de seu modo de vida, faixas etárias, grupos de gênero, nacionalidades, religiões e crenças, hábitos de consumo, práticas coletivas, divisão do trabalho no

interior das famílias, relações de parentesco, vínculos sociais e redes de solidariedade construídas no local. Ou seja, todas as capacidades e potencialidades organizativas locais devem ser consideradas, resgatadas, acionadas.

O Educador Social ajuda a construir com seu trabalho, espaços de cidadania no território onde atua. Estes espaços representam uma alternativa aos meios tradicionais de informação que os indivíduos estão expostos no cotidiano, via os meios de comunicação-principalmente a TV e o rádio. Nestes territórios um trabalho com a comunidade poderá construir um tecido social novo onde novas figuras de promoção da cidadania poderão surgir e se desenvolver tais como os “tradutores sociais e culturais”. Estes tradutores são aqueles educadores que se dedicam a buscar mecanismos de diálogo entre setores sociais usualmente isolados, invisíveis, incomunicáveis, ou simplesmente excluídos de uma vida cidadã, excluídos da vivência com dignidade. Partindo do senso comum, um novo sentido poderá ser construído através dos educadores/tradutores sociais e culturais. A co-gestão democrática dos trabalhos desenvolvidos com a comunidade é um suposto e um pressuposto insubstituível. Informação, indicadores sócio-culturais e econômicos da comunidade, contextualização da mesma no conjunto das redes sociais e temáticas de um município, breves notícias sobre suas memórias e experiências históricas, são parte do acervo de instrumentos para formar um Educador Social de e em uma dada região.

Todas as atividades desenvolvidas pelo Educador Social devem também buscar desenhar cenários futuros, os diagnósticos servem para localizar o presente, assim como para estimular imagens e representações sobre o futuro. O futuro como possibilidade é uma força que alavanca mentes e corações, impulsiona para a busca de mudanças. A esperança-fundamental aos seres humanos, reaviva-se quando trabalhamos com cenários do imaginário desejado, com os sonhos e os anseios de um grupo.

Em síntese, o Educador Social atua em uma comunidade nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes, e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora.

Os projetos sociais no “Rumos Educação, Cultura e Arte”

Apresentamos, a seguir, os resultados de uma pesquisa sobre Projetos Sociais desenvolvidos por ONGs e movimentos sociais, para exemplificar formas de educação não-formal, destacando um dos sujeitos principais que nela atua: o educador(a) social. A pesquisa tem como fonte de dados os projetos sociais inscritos no Programa Rumos Itaú Cultural: Educação, Cultura e Arte (2005-2006). Ao todo foram 222 projetos registrados em igual número de formulários-tomados como base de dados para as análises. O formulário nos oferece dois tipos de dados: quantitativos e qualitativos. Na análise, busca-se articular estas duas dimensões de forma que a primeira, quantitativa, realmente a segunda, qualitativa - alicerçada nas formulações e justificativas escritas/descritas pelos sujeitos participantes inscritos no Programa Rumos. Uma parte da dimensão quantitativa foi codificada na etapa anterior do Programa, por ocasião do processo de seleção para o prêmio. Foram sistematizados dados dos inscritos por região dos projetos, gênero, escolarização, experiência anterior, área de atuação no mundo das artes (linguagem), formação dos sujeitos e cargos desempenhados.

Para a dimensão dos dados qualitativos utilizaremos para a análise das questões a análise de conteúdo buscando os temas e temáticas recorrentes nas respostas dadas às indagações do formulário, procurando captar seus sentidos e significados. Seguindo a metodologia proposta por Bauer e Gaskell (2005), as temáticas nos possibilitam construir mapas de conhecimento dos sujeitos investigados, sobre o mundo onde atuam e como o representam – enquanto um autoconhecimento. As temáticas foram agrupadas e classificadas em eixos, à luz dos sentidos atribuídos pelos sujeitos investigados. Os mapas foram aplicados ao se criar categorias para diferenciar os objetivos do trabalho do educador (seu perfil) e mapear as instituições e os trabalhos realizados por elas. O princípio geral organizador da análise foi o da identidade e as representações construídas pelos sujeitos inscritos em relação: ao papel do Educador, a instituição onde atuam, o público que atendem, a comunidade do entorno onde atuam, e os resultados que julgam estar sendo obtidos no campo da cultura e da Educação.

Os sujeitos inscritos foram analisados em suas *praxis* cotidianas - em favelas e regiões periféricas das principais capitais brasileiras. Isto porque, os projetos inscritos se desenvolvem, em sua quase totalidade, em áreas de moradia, locais de pobreza, exclusão social, e ou área de risco de zonas urbanas. Nas grandes cidades são zonas

urbanas deterioradas – favelas, áreas periféricas ou bolsões de pobreza no interior das cidades. Alguns projetos desenvolvem-se em regiões que já são estigmatizadas como “territórios do mal”, tais como “polígono da maconha”. Em outros, os projetos convivem no mesmo território que é ocupado também por traficantes e contraventores, tendo de “competir” com estas forças para a sedução/adesão do jovem para seu programa (e continuidade nele). Outros projetos atuam na luta de combate ao trabalho infantil, tentando reconduzir as crianças e adolescentes para a escola.

As áreas centrais, nestas grandes cidades, não tiveram muitos projetos inscritos. Cumpre mencionar que nestas áreas, em algumas cidades, como São Paulo, localizam-se os movimentos sociais populares urbanos mais organizados na atualidade. Eles atuam na área da habitação popular e são moradores de cortiços, prédios abandonados ou moradores que vivem nas ruas.

Quanto às áreas de trabalho dos Projetos Sociais analisados, elas dividem-se em: programas sociais (de apoio a crianças, jovens/ adolescentes, idosos, mulheres etc.), prestação de serviços às comunidades (principalmente na área da saúde, educação e habitação), projetos culturais e socioeducativos, apoio econômico (programas de geração de renda), e defesa de bens e patrimônio, material ou imaterial.

Encontramos poucas instituições atuando diretamente sobre a temática meio ambiente. O tema aparece de forma paralela e complementar nos trabalhos com a reciclagem de materiais de sucata, por exemplo, ou em alguns programas criados em função da defesa de algum rio, córrego ou mata, desenvolvido com alunos de escolas. “Água como fonte da vida” foi um projeto inscrito e desenvolvido em uma pequena cidade do Paraná. O tema ‘meio ambiente’ também não teve destaque nas propostas advindas das grandes metrópoles. O tema da defesa dos animais, muito próximo também das lutas dos ambientalistas, não foi encontrado.

O tema de combate às formas de violência existentes no Brasil atual está presente em três eixos: 1- o projeto como um todo atua em áreas que apresentam altos índices de violência (a grande maioria das entidades que atuam nestas zonas de risco – favelas principalmente - tem dificuldade para desenvolver seu trabalho justamente porque concorrem para capturar a atenção dos jovens com as forças organizadas do crime, contravenção, drogas etc.); 2- focalizando uma modalidade de violência, por exemplo, exploração sexual, trabalho infantil, etc; 3- focalizando o tema da paz, atuando como

formadora de uma cultura da paz, resgatando valores que contribuam para novas mentalidades e novas culturas sobre o cotidiano.

Todos os projetos que objetivam resgatar/trabalhar em campos da cultura local, acabam tendo algum tipo de impacto no entorno, sendo o maior deles o de caráter educativo - formam um saber, desenvolvem-se a consciência de pertencimento da comunidade local (GOHN, M. G., 2006a). Observamos isto no registro de projetos que trabalham, por exemplo, com o desenho de pássaros, comidas e frutas da região, danças e manifestações artísticas em geral.

A participação sócio-política e comunitária a partir de projetos construídos coletivamente, e que levam a uma intervenção social - por exemplo, numa praça pública, contribuem para a transformação da realidade do público atendido. Levam a melhorias urbanas, a geração de renda para famílias, ao desenvolvimento e formação de cooperativas de artesãos. Os projetos que fomentam a participação cidadã dos jovens contribuem para o resgate da auto-estima, mas podem ir muito além-delineando projetos e trajetórias de vida. Adolescentes que moravam em abrigos foram reintegrados às famílias.

Deve-se registrar que, embora em número pequeno, teve-se inscrições de projetos com jovens na zona rural, a exemplo de um projeto sobre educomunicação – rádio rural, na zona rural de Feira de Santana/BA, ou o Projeto “Música, Direito de Todos”, em São José da Mata, zona rural do município de Campina Grande - Paraíba. Alguns projetos “vão” para a zona rural esporadicamente como o projeto da Companhia Cultural “Bola de Meia” do Vale do Paraíba, que trabalha as manifestações culturais da Folia de Reis e as visitas às casas familiares, além das tradições de Moçambique, Catira, São Gonçalo, Congada, e outras mais do Brasil rural/passado.

Há inúmeros registros de apresentações de participantes dos projetos na comunidade local-escolas, salão de idosos, praças, igreja, associação comunitária e outros espaços locais, extramuros da instituição. Alguns projetos abrangem uma região – muito além das fronteiras do bairro. No Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, onde habitam 170 mil habitantes, por exemplo, 16 comunidades são incluídas num projeto. Um destaque exemplar é a preocupação que existe em vários projetos com a recuperação da memória do local, a história do bairro, de seus personagens. Além de

reconstruir a identidade do local, estes projetos contribuem para desenvolver vínculos sociais, tecer redes de solidariedade entre os moradores.

Os projetos que têm como proposta intervir na cena urbana, através de uma apresentação ou a elaboração de um cenário de arte, como um grafite, contribuem para a apropriação e ressignificação do espaço público. Transformar uma pichação em um muro com a criação de uma criação artística é uma tarefa árdua. Destaca-se o projeto de pintura dos muros externos da escola local com ilustrações da história do bairro (Zona Leste de S. Paulo).

A presença de coordenadores, ou do presidente de uma entidade é sempre forte dentro da instituição, na determinação do tipo e modalidade de projeto desenvolvido. Poucas informações foram registradas sobre a demanda da comunidade sobre o tipo de projeto desenvolvido ou se houve alguma interação com os moradores para a definição de um projeto. A maioria dos inscritos assinala que desenvolve metodologias participativas, registram, fazem avaliações etc. Mas há poucas referências à interação inicial, preliminar, na definição do projeto. Fica-se na dúvida se ele foi “levado” para a comunidade, ou se ele foi “demandado”. Teoricamente, os resultados e as possibilidades de desenvolvimento e sustentabilidade de um projeto são bem diferentes nestes dois casos.

Entre os Projetos Sociais analisados, predominam instituições localizadas na região Sudeste do país - 69,37. Nesta região, o Estado de São Paulo lidera com 104 inscrições (quase 50% do total) e neste estado, a maioria (57) está localizada na sua capital. Seguem-se Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Entretanto estes dados não nos permitem a deduzir que a maioria dos projetos sócio-culturais inscritos se localizam em territórios brasileiros mais desenvolvidos e compostos por contingentes populacionais mais aquinhoados economicamente porque, na atualidade, a pobreza, a exclusão social e as áreas de conflitos sociais localizam-se mais nas regiões urbanas das grandes metrópoles e cidades de grande porte, e não nos pequenos municípios brasileiros, ou zonas rurais. Por isto, os programas governamentais de apoio econômico, que buscam criar redes de proteção social, do tipo “Bolsa Família” têm mais impacto em localidades de menor densidade demográfica, localizadas em sua grande maioria nas regiões Norte e Nordeste do país, e eles têm pouca visibilidade nas grandes metrópoles. Se olharmos para o Nordeste-, Salvador, Recife e Fortaleza são os pólos concentradores das instituições

inscritas. Piauí e Alagoas não participaram. Na região Norte, os inscritos concentram-se mais no estado do Pará, basicamente na sua capital, Belém.

Há vários estados que não tiveram instituições participantes como Amazonas, Acre, Roraima, Amapá. A baixa participação da região Sul causou-nos surpresa de um lado, e compreensão de outro. Surpresa porque o Sul tem tradição de associativismo, compreensão porque não são estados com grande número de populações em situação de vulnerabilidade. Entretanto, inicialmente, tínhamos um suposto de que Porto Alegre apresentaria um grande leque de projetos sócio-culturais e educacionais entre os inscritos, devido à fama que ela alcançou, até no plano internacional, com as edições do Fórum Social Mundial entre 2001-2007 (exceto 2004 que foi na Índia, 2006 na Venezuela e 2007 no Quênia, na África), e por seu longo período de gestão pública governamental com programas participativos tipo Orçamento Participativo. Mas não foi isto que os dados revelaram - registraram apenas duas inscrições: uma na capital e uma no estado do Rio Grande do Sul.

Uma última, mas talvez a mais importante observação - sobre a participação das mulheres nos Projetos Sociais. Elas são a maioria, mas elas são invisíveis: enquanto mulheres e enquanto relação de gênero. Sabemos que as mulheres têm construído, nas últimas décadas, o maior movimento social que se tem notícia - o movimento de colocar a sociedade em ação. São as mulheres que compõem, majoritariamente, como participantes e sujeitos principais, os diversos tipos de movimentos sociais que conhecemos. E não apenas os movimentos sociais, também nas ONGs e projetos sócio-culturais desenvolvidos na sociedade civil - em parceria ou não com as políticas públicas, as mulheres têm sido sempre a maioria. Portanto, uma primeira conclusão - as mulheres estão em todas as formas de redes movimentalistas e não apenas nos movimentos e ações coletivas sobre temas que dizem respeito a si próprias, como saúde, reprodução, sexualidade, corpo, trabalho, discriminação e outros temas/bandeiras das lutas das mulheres, especialmente dos grupos feministas ou focados na questão de gênero. Entretanto, nos Projetos Sociais, elas atuam silenciosamente, não aparece sua presença como mulher mas sim como um ente colaborador de um processo, um tanto assexuado (TOURAINÉ, 2007; GOHN, M. G., 2007).

Conclusões

A nova realidade produzida pela ação de parcerias ou interação da sociedade civil organizada com órgãos públicos, empresas, ONGs etc. é pouco conhecida dos brasileiros e maioria das universidades enquanto instituição, assim como tem recebido pouca atenção dos pesquisadores e intelectuais de uma forma geral. Esta faceta nova do Brasil apresenta grupos, instituições e coletivos sócio-culturais preocupados com a questão social, com crianças e adolescentes que vivem em zonas urbanas desfavoráveis, excluídas sócio-economicamente, mas plenas de vontade de mudar, atuando sempre com muita criatividade. O Brasil desenhado por estes coletivos traz para o palco atores e sujeitos desconhecidos, projetos sociais desenvolvidos nas zonas periféricas das grandes capitais, em favelas, e em cidades que nem sonhávamos que existiam. Outras, nem tão desconhecidas mas em locais longínquos, como Castanhal, no Pará, revela-nos via projetos que lá se desenvolvem, como o Projeto Chão de Barro, toda a riqueza da cerâmica artesanal local.

Os projetos inscritos no concurso selecionado para este estudo apresentam também profissionais que tem escolhido outros rumos para suas carreiras e vidas, fora dos empregos estáveis, bem remunerados e bem localizados (os quais estão em extinção), atuando como educadores sociais. A maioria destes educadores tem curso superior completo, formada em áreas das ciências humanas, composta por mulheres, idade média ao redor de 30 anos, e mais de 5 anos de experiência em trabalho com projetos sociais. Muitos deles (as) nasceram em locais de pobreza econômica, até mesmo em favelas, alguns foram criados em instituições caritativas. Por meio do estudo e esforços, emanciparam-se economicamente e hoje são professores de escolas públicas, profissionais liberais, ou trabalham em projetos sociais apoiados por órgãos públicos. As marcas de suas trajetórias criaram uma identidade cultural que inclui a solidariedade e o olhar para os excluídos da atualidade. Artes plásticas, visuais e corporais predominam como linguagens mais utilizadas. Eles tiveram aprendizados de educação não-formal na trajetória de suas vidas. Por isso transitam com facilidade entre o formal e o não-formal.

Certamente que nem tudo são flores e os espinhos são muitos, tratados cotidianamente. Os problemas são de diferentes ordens e natureza, localizados nas

áreas onde atuam, na falta de apoio e de recursos financeiros e estruturais para desenvolverem os projetos, nas próprias instituições patrocinadoras – que, na maioria das vezes, não ultrapassam os marcos assistenciais, com projetos pontuais que não têm continuidade; dificuldades para atuarem em redes solidárias, para congregarem esforços (LAVALLE; CASTELO; BICHIR, 2006) . Internamente há muitos discursos sobre a necessidade de superar diferenças e diversidades culturais. Mas há dificuldades para colocar estes princípios na prática, congregando esforços, superando divergências. E também dificuldades advindas de carências na formação do educador que atua nos projetos etc. Apesar de esforços “heróicos” de uns, que trabalham voluntariamente e gastam recursos próprios para a compra de material para o trabalho (tintas e pincéis, por ex.. ou roupas para peças), há também o não reconhecimento de membros do próprio local onde a atividade é desenvolvida, a exemplo do relato de uma Associação de Pais e Mestres (APM). Não obstante, um novo campo de ação coletiva está em ação, sob o signo de uma modalidade da educação sempre esquecida, ignorada ou desdenhada: a educação não-formal, fundamental para a formação dos indivíduos, parte integrante da constituição dos seres humanos enquanto cidadãos.

Somente as metas de busca da eficácia, competência, resultados, talentos, não resolvem os desafios postos às ONGs e à sociedade. Algo mais é necessário, para que se contraponha ao modelo que está implantado no país, exige que as ações das ONGs tenham vínculos com a sociedade civil organizada, com os movimentos sociais e populares, com as associações de moradores, com todos os grupos organizados e com todos aqueles que lutam por direitos sociais no país.

Entidades pertencentes ao Terceiro Setor, em sua face mais mercadológica, desenraizado do setor associativo/movimentalista, portador apenas de um discurso genérico de inclusão social, tem dificuldades para superar o desafio de incluir os excluídos em processos realmente emancipatórios porque eles não tem relação de pertencimento, as ações são frutos de ações desterritorializadas, a abordagem focal/emergencial trata e reduz os cidadãos a clientes usuários de serviços. O trabalho voluntário -individualizado- sem nenhum impacto social no desenvolvimento de uma consciência social leva somente ao estrelismo, ao *glamour*, *merchandising* e mercantilização onde o que se busca é agregar valor a uma marca, produto ou pessoa.

Concluimos este artigo retomando uma de suas premissas iniciais - a educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade. Entretanto, quando ela é acionada em processos sociais desenvolvidos junto a comunidades carentes socioeconomicamente, ela possibilita processos de inclusão social no resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expresso na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores. Quando presente na fase de escolarização básica de crianças, jovens/adolescentes ou adultos, como observamos em vários dos projetos sociais analisados, ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não tem espaço nas estruturas curriculares. Ela não substitui a escola, não é mero coadjuvante para simplesmente ocupar os alunos fora do período escolar – chamada por alguns de escola integral ou educação permanente. A educação não-formal tem seu próprio espaço-forma cidadãos, em qualquer idade, classe sócio-econômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc., para o mundo da vida! Ela tem condições de unir cultura e política (aqui entendidas como *modus vivendi*, conjunto de valores e formas de representações), dando elementos para uma nova cultura política.

Referências

- BAUER, M. W. ; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005
- BECK, U. *La sociedad del Riesgo*. Barcelona: Paidós, 1988.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, M. *A questão da educação formal/não-formal*. Sion, Suisse: Institut International dès Droits de l'enfant-IDE, 2005.
- GOHN, D. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*, São Paulo: ANNABLUME, 2003.
- GOHN, M. G. Associativismo em São Paulo: novas formas e participação no planejamento urbano da cidade. In: NUNES, B. F. (Org.). *Sociologia de capitais brasileiras: participação e planejamento urbano*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.
- _____. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Mulheres: atrizes dos movimentos sociais: relações político-culturais e debate teórico no processo democrático. *Revista Sociedade e Política*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 41-70, 2007.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Multidão: guerra e democracia na era do império*. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 2005.

LAVALLE, A. A. G.; CASTELO, G.; BICHR, R. Redes, protagonismos e alianças no seio da sociedade civil. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 30., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: MG: ANPOCS, 2006.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SZTOMPKA, P. *A sociologia da mudança social*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

TOURAINE, A. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *O mundo das mulheres*. Petrópolis, Vozes, 2007.

VATTIMO, G. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Presença, 1985.

Recebido em: 08/03/2009

Aceito em: 04/06/2009