

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

EDUCADORES SOCIAIS E SUAS PRÁTICAS
JUNTO A JOVENS: O COTIDIANO DE ONGS NA
CIDADE DE CAMPINAS/SP

Patrícia Leme de Oliveira Borba

São Carlos

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

EDUCADORES SOCIAIS E SUAS PRÁTICAS
JUNTO A JOVENS: O COTIDIANO DE ONGS NA
CIDADE DE CAMPINAS/SP

Patrícia Leme de Oliveira Borba

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, Área de
Concentração em Fundamentos da
Educação da Universidade Federal de
São Carlos para a obtenção do Título
de Mestre em Educação.

SÃO CARLOS

2008

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B726es

Borba, Patrícia Leme de Oliveira.

Educadores sociais e suas práticas junto a jovens : o cotidiano de ONGs na cidade de Campinas/SP / Patrícia Leme de Oliveira Borba. -- São Carlos : UFSCar, 2008.
111 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Educação. 2. Educador social. 3. Adolescência.
4. Juventude. 5. Organizações não-governamentais.
6. Ações sócio-educativas. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

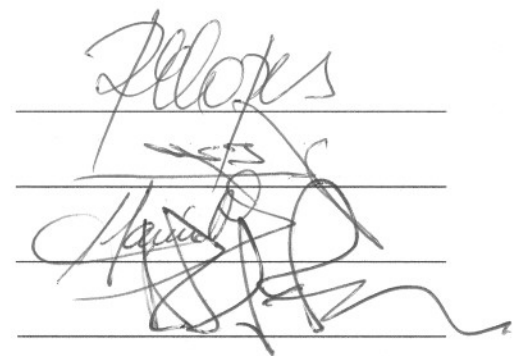
BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Roseli Esquerdo Lopes

Prof. Dr. Augusto Caccia-Bava Junior

Profª Drª Aida Victória Garcia Montrone

Prof. Dr. Amarilio Ferreira Junior



The image shows four horizontal lines with handwritten signatures written across them. The first line contains a signature that appears to be 'Roseli'. The second line contains a signature that appears to be 'Augusto'. The third and fourth lines contain a signature that appears to be 'Aida'. The fourth line also has some additional scribbles extending to the right.

"POVO MARCADO, POVO FELIZ".

(Admirável Gado Novo, Zé Ramalho).

Agradecimentos

À Ró, Profa. Roseli Esquerdo Lopes, pela tessitura artesanal e amorosa do meu conhecimento em Terapia Ocupacional, em Educação, na vida...

À minha mãe, pelo transbordamento de afetividade e cuidado.

Ao meu pai, pelas brincadeiras intelectuais.

À minha irmã, Priscila, linda mediadora entre mim e a língua portuguesa.

Ao meu cunhado, Juarez, por sua admiração pelos meus estudos nos finais-de-semana.

À Ana, Carlinha, Bia... às alunas, algumas não mais, solidariedade metueira são carlense, amizade, escuta, reflexões, conforto, diálogos, risadas...

À Paula, pelo acolhimento em terras campineiras, pelas horas de estudo conjuntas nos prematuros tempos do projeto do mestrado e pelo fortalecimento da amizade, regados a chá e sucos.

À Ana Lia, pelo caminho sem volta.

À minha rede especial de proteção afetiva Li e Dibo, Gi, Dé, Ana, Carlinha e Di, Ma, Yu, Tete, Marininha, Stella, Fii, Dani Placco, Ri, Ari, Japa, Lu, Henderson...

Ao Guigo, pelo apoio técnico - computacional e pelo carinho.

À minha turma de terapia ocupacional, TO - 2000/UFSCar - Li, Gi Ito, Yu, Ri, Tete, Mari, Dani, Mel, Stella, Ju, Pri, Julia, Tati, Fabi, Ge, Cris, Manu, Gi Saraiva, Daia, Thais, Andressa, Tania, Isa... pela incrível heterogeneidade nas trajetórias individuais profissionais e pelo desejo da ligação eterna.

Ao Du, às descobertas possibilitadas tanto na subida como na descida do pico...

A todas as pessoas que passaram pela minha vida e de alguma forma contribuíram para minha formação como pesquisadora, t.o., mulher, cidadã...

Ao professor Amarílio, pelos profícuos caminhos da afetividade.

À professora Vitória, seu cuidado meticuloso com o texto no exame de qualificação.

Ao professor Augusto Caccia-Bava, pelas contribuições nos caminhos finais do presente texto e a possibilidade de novos caminhos...

Ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) pelo apoio à pesquisa por meio da concessão da bolsa.

Por fim, e com especial carinho, aos educadores/educadoras sociais e aos adolescentes – meninos e meninas – que me permitiram acessar seus pensamentos, suas opiniões, suas críticas, seus sonhos...

A vocês, meu terno agradecimento.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSOS E PERCALÇOS NA DEFINIÇÃO DO PROBLEMA1

1. ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS.....11

2. ENTRE A ESCOLA E A ONG: O JOVEM POBRE.....23

2.1. ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE.....23

2.2. A EDUCAÇÃO FORMAL DOS JOVENS POBRES.....33

2.3. NA ONG: O EDUCADOR SOCIAL.....36

3. SITUANDO O CAMPO DA PESQUISA.....44

3.1. ONG 145

3.2. ONG 248

3.3. PRÁTICAS COTIDIANAS DOS(AS) EDUCADORES(AS) SOCIAIS.....52

3.3.1. RETRATO DOS(AS) EDUCADORES(AS) SOCIAIS.....52

3.3.2. VOLUNTARIADO..... 62

3.3.3. SALÁRIOS BAIXOS: NOTAS SOBRE FINANCIAMENTO70

3.3.4. PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA.....78

3.3.4. REORIENTANDO O OLHAR: RESPEITO E SOCIABILIDADE.....82

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....89

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....97

6. ANEXOS.....106

RESUMO

Concomitantemente ao fortalecimento do projeto político neoliberal no Brasil, vivenciou-se a projeção nacional das organizações não governamentais (ONGs) que realizam práticas educativas voltadas para adolescentes e jovens pobres. A presente pesquisa pretendeu analisar as práticas educativas de educadores sociais em duas ONGs da cidade de Campinas, no interior do estado de São Paulo. Organizações estas atuantes no campo da educação e da assistência social e que se dedicam ao trabalho sócio-educativo com adolescentes/jovens em situação de vulnerabilidade social, no período contrário ao escolar. Para tanto, lançou-se mão de procedimentos como a observação participante, com anotações em diário de campo, num período de dois meses em cada instituição, as entrevistas semi-estruturadas com a equipe de trabalho e com os jovens egressos, bem como a aplicação de um jogo, nomeado "Jogo do Consenso", como dispositivo facilitador das opiniões dos jovens no que se refere às suas experiências nas organizações estudadas. O conjunto desse material foi analisado com base nas principais categorias sobre as quais este trabalho se debruça: - os conceitos e discussões sobre o papel das ONGs/Terceiro Setor na sociedade brasileira contemporânea; - a condição atual da adolescência e juventude pobres e urbanas; - a educação na sua vertente mais abrangente, pois nos interessa, neste percurso, tanto os caminhos da educação formal como as práticas não formais e o educador social. Com os dados empíricos articulados com o suporte teórico, delineamos algumas discussões, entre elas: o retrato dos(as) educadores(as) sociais, as implicações do trabalho voluntário e do recebimento de baixas remunerações na prática do educador social, os programas de transferência de renda para adolescentes e jovens e o aprofundamento da categoria 'respeito' como norteadora para (re)olharmos as práticas dos educadores, a partir das falas dos jovens. Frente às inúmeras dificuldades enfrentadas pelos educadores sociais no cotidiano do seu trabalho, desde a escassez de material para suas intervenções, formações frágeis, salários baixos, o trabalho técnico entendido como voluntário, entre outras, evidencia-se que tais práticas educativas podem, de maneira bastante restrita e individualizada, favorecer ampliações das redes sociais de suporte dos jovens pobres, mas ainda, e sobremaneira, operam na lógica do assistencialismo, uma vez que macrosocialmente não produzem, coletivamente, alterações no lugar social da população atendida, no caso, dos jovens pobres. Assim sendo, podemos inferir que existe um alinhamento, consciente (ou não), ao projeto político hegemônico neoliberal, que reproduz as desigualdades sociais, econômicas e políticas inerentes ao modo de produção capitalista, contribuindo para a manutenção do *status quo*. Finalmente, este estudo pretende contribuir para uma melhor qualificação das práticas propostas em espaços como os que aqui se analisa, para um desvelamento dos objetivos implícitos no modelo atual de intervenção pública na questão social, bem como para produzir subsídios para criação e implementação de políticas públicas voltadas a adolescentes e jovens, evidenciando-os como sujeitos de direitos, especialmente o de poder projetar suas vidas numa direção de autonomia e respeito.

Palavras-chaves: Educador Social, Adolescência e Juventude, Organizações Não-governamentais, Ações Sócio-Educativas.

Abstract

Simultaneously to the strengthening of the neoliberal political project in Brazil, it has been experimented a national outspreading of the Non-Governmental Organizations (NGOs), that accomplish the educational practices directed to the youngsters and particularly to the lacking youngster. The present research has intended to analyze the educative practice accomplished by the social educators in two NGOs in Campinas city - São Paulo State, which organizations that actuate in the field of education and social assistance, and dedicated to the social educative area along youngsters in situation of social vulnerability, what is done in a period complementary to the school period. For such, it has been used methods like participative observation, along respective logging in a period of two months in each institution. The interviews half-structured with work team and the youngsters, as well a game, entitled "Consensus Game" as a facilitator means of the youngsters thoughts, related to the their experiences in the organizations studied. The whole of these material were analyzed based in the major categories, which this work embrace – the concepts and discussions about the role of the ONGs/ Third Sector in the contemporary Brazilian society; the present condition of the youth and youngster lacking and urban; the education in its sense more comprehensive, as interest us, in this path, either the ways of formal education and the non formal practices and the social educators themselves. With empiric data arranged according a theoretical support, has provided some discussion, among them, the image of the social educator(s); the consequences of the voluntary work and the low wages given to the professional educators, the programs of revenues transferring and the deepening of the category "Respect" as guide line for a new understanding of the practices of educator, from a youngsters point of view. In respect to the plurality of difficulties faced by the social educator in daily basis - a material shortage for their intervening, fragile back ground, low wages, technical work gotten as voluntary, among others, such practices can favors, restrictedly and individually, the enlarging of the social net of support of the caring youngsters, and else, operating in the assistencialism logic, since macro-socially does not yield changes in the population target, for instance, the lacking youngster. Thus, we realize that there are an alignment, conscient (or not) to the hegemonic neoliberal political project that reproduces the social, economic and political differences inherent to the production model of the capitalism, and contributing in maintaining the present status quo. Finally, the present research intend to contribute for a better qualification of the practices proposed in the spaces here analyzed, for revealing the objectives implicit in the present model of the public intervening in the social issue, as well to yield subsidies for creating and implementing public politics facing young and youngster, putting them as rights carriers, specially to project their lives in a direction of autonomy and respect.

Key-words: Social Educator, Youth, Non-Governmentals Organizations, Social educations assistance actions.

“O que atrapalha ao escrever é ter que usar palavras. (...)
Se eu pudesse escrever por intermédio de desenhar na madeira ou
de alisar uma cabeça de menino ou de passear pelo campo,
jamaís teria entrado pelo caminho da palavra”

Clarice Lispector (A Descoberta do Mundo)

Um menino, um violão...

Através do violão um jovem se descobriu músico, se descobriu compositor.

E nos processos de identificação que se sucederam, ele achou que poderia vir a ser um DJ e iniciou a transformação pela sua aparência. Mudou seu jeito de vestir, seu cabelo, passou gel e, não contente, pediu para uma de suas educadoras que lhe fizesse um penteado moderno; para tanto, lhe trouxe vários elásticos pretos e um gel e esta lhe fez muitas “chuquinhas”.

Este era o desejo do jovem: parecer um cara moderno, descolado, e talvez naquele momento, aquele penteado lhe provera uma identidade. Seu pai, conhecido por sua autoridade e rusticidade, zombou, chamando-o de porco-espinho. Sua mãe, um tanto depressiva, apreciou a nova aparência e até consertou algumas das “chuquinhas” que foram estragadas na noite bem dormida. E na instituição onde sucedeu o ato, instalou-se o caos:

A educadora foi duramente advertida por sua conduta. Disse a coordenadora que tal procedimento era um tanto quanto subversivo, pois, era absolutamente contra ao que se queria mostrar para os jovens em relação ao visual necessário para o ingresso no mercado de trabalho.

Sabe aquele jovem, intimidou-se com seu penteado e hoje reproduz a vida de seu pai: é pedreiro. Se aquele penteado geraria transformações, não sabemos, mas é preciso analisar de onde vêm essas regras, como são passadas para quem está na ponta da ação, que história, que cultura, que política compõem o pano de fundo das decisões cotidianas.

Camínhos da Pesquisa: Percurso e Percalços na Definição do Problema

O caminho desta pesquisa foi traçado conjuntamente com a minha trajetória profissional. Esta é resultado de inúmeras vivências, reflexões e questionamentos que foram sendo realizados durante a minha formação e profissionalização como terapeuta ocupacional.

Na verdade, não se trata de uma formação e profissionalização convencionais, porque foram dedicadas horas extras ao estudo, à intervenção e à pesquisa em uma vertente da Terapia Ocupacional, nomeada "Terapia Ocupacional Social".

Foi nesta vertente, concretamente no interior do Projeto Metuia - Núcleo UFSCar¹, coordenado pela Professora Roseli Esquerdo Lopes, que tive a oportunidade de alargamento da minha formação em saúde.

Este alargamento é exigido na medida em que se define como público prioritário de intervenção em terapia ocupacional social, pessoas – crianças, adolescentes e adultos - que não estão ligadas aos circuitos das trocas produtivas, "perderam o trem da modernização, permaneceram na plataforma com muita pouca bagagem" (CASTEL, 1998, p. 530).

Desta forma, cotidianamente, estas pessoas vivem a expropriação dos seus direitos sociais², constituindo histórias de vidas, individuais e coletivas, repletas de ausências das garantias de proteções.

¹ O Núcleo UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) do Projeto METUIA tem se dedicado à realização de estudos e pesquisas, à formação de estudantes de graduação e pós-graduação e à implementação de intervenções no campo social que busquem a inovação através da criação de novas metodologias participativas, assim como a discussão sobre o papel social dos técnicos, dedicando-se ao enfrentamento das problemáticas contemporâneas da sociedade brasileira (BARROS *et al.*, 2002).

² Marshall (1967) define o conceito de cidadania como sendo a pertença igualitária de uma comunidade política. Esta pertença é medida pelos direitos e deveres que a constituem e pelo conjunto de instituições que é compatível com a eficácia social e política desses direitos e deveres. Subdivide-se o conceito de cidadania em: civil, política e social. Neste trecho nos ateremos a cidadania social, uma vez que os direitos sociais são constitutivos desse conceito que é definido pelo autor como sendo um mínimo vital em

Sujeitos que não chegam até nós, terapeutas ocupacionais, com uma queixa de doença, sendo que, na maioria das vezes, precisamos criar estratégias de aproximação com este público.

Para compreender melhor a situação dessas pessoas, o suporte teórico da terapia ocupacional, a partir do campo específico da saúde, é insuficiente, tanto que nos fez debruçar sobre a sociologia, a psicologia, a educação para compor um referencial que nos fornecesse possibilidade da leitura da realidade com a qual lidamos.

É no interesse de intervir com essas pessoas, que meu objeto da pesquisa foi se constituindo: a prática do educador social em Organizações Não Governamentais (ONGs) com jovens pobres.

O primeiro passo nessa constituição foi dado em 2003, na pesquisa de iniciação científica sobre histórias de vida de mulheres em situação de rua. Nessa investigação, fui apresentada ao universo das ONGs, e as primeiras mediações para o estabelecimento do contato com as mulheres foram feitas através dos educadores.

Para dar continuidade à minha formação na terapia ocupacional social, defini como campo de estágio um abrigo de adolescentes em situação de rua. Novamente recorrendo à estrutura de uma ONG, local onde se encontravam os educadores sociais com seus desejos, suas militâncias, seus desapontamentos e suas rotatividades. Nesse espaço, me deparei com mais uma categoria que demandou aprofundamento e busca de conhecimento: a juventude pobre.

Nos processos de finalização da graduação, eis as questões que se colocavam: sair à procura de um trabalho na área social³ ou dar continuidade à formação de pesquisadora já iniciada ou, ainda, a conciliação dos dois na medida em que houvesse um campo de trabalho aberto para técnicos não voluntários, nesta restrita área?

termos de renda, bens e serviços garantidos para todos os cidadãos e necessários à satisfação das necessidades admitidas como essenciais (LOPES, 1999).

³ Define-se área social como sendo o sistema de regulação não mercantil que objetiva promover (ou tentar) a integração de populações que não detém os meios de produção e não conseguem vender sua força de trabalho (CASTEL, 1998).

A vaga de trabalho como técnico⁴ de uma ONG surgiu tão logo finalizei a graduação. Era uma instituição na periferia da cidade de Campinas, interior de São Paulo, atuante no campo da assistência social e da educação que desenvolvia atividades no período contrário à escola, destinadas às crianças, aos adolescentes e aos jovens, diariamente.

Nessa instituição, experimentei a imersão no trabalho durante um ano, até a retomada dos estudos via a elaboração do projeto de pesquisa para admissão em um programa de Mestrado.

Utilizo a palavra "imersão", pois é a palavra que melhor caracteriza o processo que vivi naquele espaço, uma vez que este foi identificado por mim como possuidor de grande potencialidade de desenvolvimento de uma ação técnica coerente, associada a uma ação política.

No entanto, com o passar de um breve espaço de tempo, inúmeras contradições inerentes àquele espaço institucional foram surgindo, e sua potencialidade minimizada.

A vivência das contradições se, por um lado, foram sofridas, por outro, foram elas as responsáveis na explicitação de alguns indícios, pistas de quais interesses me mobilizavam para o estudo e para o aprofundamento de categorias teóricas.

A grande mobilização e o lugar mais "confortável" da ação técnica naquela ONG era o contato direto com os educadores sociais nos espaços formais e informais⁵ de formação.

A possibilidade da condução dos espaços formais de formação ficava em segundo plano, na maioria das vezes, frente às inúmeras demandas cotidianas institucionais. Porém, quando havia a possibilidade da ocorrência desses encontros, fortalecia-se em mim uma quase certeza: a qualificação da ação

⁴ O termo técnico, que será muito usado ao longo do texto, na língua portuguesa, não sofre inflexão de gênero.

⁵ Espaços formais de formação podem ser caracterizados como sendo encontros com dia da semana, horário e tema para discussão previamente definidos, visando à orientação e/ou estudo. Por sua vez os espaços informais de formação se caracterizavam pela abordagem cotidiana dos educadores sociais em relação aos técnicos com o intuito de esclarecer uma dada situação. São conhecidos como "conversas de corredores".

técnica dos educadores sociais, dentro da limitação de suas intervenções, era condição fundamental para a construção de relações que apontavam para uma direção mais democrática e respeitosa (SENNETT, 2004) naquele espaço institucional; pois, certamente, na correria cotidiana, eram eles que passavam a maior parte do tempo com as crianças e com os jovens, eram eles que assumiam a responsabilidade de gerenciar a rotina institucional, de pensar nas escolhas das brincadeiras, das atividades, de viabilizar as rodas de conversa, de estabelecer diálogos e escutas com os sujeitos alvos das ações.

Uma orientação técnica assimilada pelos educadores atingia, invariavelmente, um número muito maior de sujeitos e de maneira muito rápida ocorria uma transformação na forma de relacionamento entre os educadores e o público-alvo.

Uma das hipóteses preliminares levantadas nessa experiência estava no fato de serem pessoas desejosas de “fazer o bem”, de ajudar a resolver as situações apresentadas pelas crianças e jovens; havia uma profunda preocupação com eles, com suas dadas situações, que perpassavam por demandas de saúde, de educação, que envolviam ligações com tráfico de drogas, experiências de violência intrafamiliar, abusos sexuais, entre outras.

E quando os educadores se deparavam com a impossibilidade da resolução daquelas situações, passavam a experimentar processos notórios de (auto) culpabilização. Nesse sentido, os espaços de formação eram válidos, pois, conjuntamente, buscavam-se meios para o esclarecimento e superação da problemática em si, trabalhando-se para a compreensão (ao menos se tentava) dos limites institucionais e pessoais que a ação sócio-educativa enfrentava.

Foi neste caminho profissional que se fortaleceu o desejo de compreender e analisar as práticas de educadores sociais voltadas aos jovens pobres.

Para a investigação desta problemática (nos limites temporais previstos pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar, e sobretudo, pela Agência de Fomento que financiou o projeto - Conselho Nacional de Apoio À Pesquisa - CNPq), optou-se, metodologicamente, pelo estudo de caso de observação (BOGDAN E BIKLEN, 1994) de duas Organizações Não

Governamentais na periferia da cidade de Campinas, focalizando o grupo de educadores sociais que atuam com adolescentes e jovens.

O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documento ou de um acontecimento específico (BOGDAN; BIKLEN, 1994). No caso, a presente pesquisa, concentra-se em dois contextos organizacionais particulares, mas representativos de um conjunto de casos análogos, por eles significativamente representativos (TRIVIÑOS, 1987).

Ao longo da realização do programa de Mestrado, buscou-se, por meio das disciplinas obrigatórias do Programa de Pós-Graduação em Educação com concentração na área de Fundamentos da Educação, da realização de atividades extra-curriculares⁶, da participação no grupo de pesquisa "Terapia Ocupacional e Educação no Campo Social", sob coordenação da Profa. Roseli Esquerdo Lopes e credenciado no CNPq, compor e ampliar os referenciais teóricos, documentais que permitissem olhar para o campo da pesquisa e elucidar a prática do educador social.

Dos referenciais teóricos, destacam-se aqueles que explicam as principais temáticas deste trabalho, entre eles: os conceitos e discussões sobre o papel das ONGs/Terceiro Setor na sociedade contemporânea, a condição atual da adolescência/juventude pobre e urbana, a educação na sua vertente mais abrangente, isto porque nos interessa, neste percurso, tanto os caminhos da educação formal como das práticas não-formais e o educador social.

O campo da pesquisa foi realizado em duas ONGs, previamente escolhidas segundo os seguintes critérios:

⁶ Estão incluídas nas atividades extra-curriculares, a realização de disciplinas optativas na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP como História da Educação Brasileira com o Prof. Sergio Castanho e Metodologia da História Oral com a Profa. Olga Von Simson. Participação no Grupo de Memória, Educação e Cultura (GEMEC) na UNICAMP, sob coordenação da Profa. Olga Von Simson. Participação nos Colóquios de História, Educação e Cultura oferecidos pelo HISTEDBR na UFSCar, no Congresso Internacional de Educação Social, no X Congresso de Terapia Ocupacional, no II Simpósio Internacional da Juventude Brasileira (JUBRA II), entre outros. Produção coletiva de artigos científicos publicados em periódicos da área da Educação e da Terapia Ocupacional.

- instituições caracterizadas como Núcleo Tipo II⁷ pela Secretaria da Cidadania, Inclusão, Trabalho e Assistência Social da cidade de Campinas (CAMPINAS, 2005), ou seja, que desenvolvem ações sócio-educativas com adolescentes e jovens no período contrário ao escolar e vinculam sua permanência na instituição à matrícula no sistema formal de ensino;
- serem financiadas pela Prefeitura Municipal de Campinas;
- possuírem um histórico de atuação com adolescentes pobres urbanos;
- serem, notadamente, reconhecidas e participativas nos fóruns de discussão da política da garantia dos direitos da criança e do adolescente, em Campinas.

Definimos 2 instituições num rol de 24 que cumpriam as características acima apresentadas (CAMPINAS, 2005). Caso houvesse algum tipo de empecilho, recorreríamos a outras, mas isto não foi necessário, pois houve disponibilidade das instituições escolhidas em acolher a pesquisa.

Ao longo de todo o texto, o campo da pesquisa será identificado por ONG 1 e ONG 2. Justifica-se a utilização dos números para a diferenciação das ONGs estudadas para a preservação dos sujeitos envolvidos nas dinâmicas institucionais, assim como o interesse da pesquisa voltar-se-á não para a caracterização singular das organizações, mas para sua representação na totalidade das mesmas.

Ainda sobre a escolha, por se tratar de dois estudos de caso, corroboraram esta escolha duas questões subjacentes.

A primeira questão se refere às orientações políticas⁸ das organizações estudadas. Nas duas ONGs, evidentemente, está proclamado o objetivo de desenvolvimento da comunidade onde elas atuam, na melhora da condição de vida de crianças, adolescentes e suas famílias. Contudo, a partir do conhecimento

⁷ A Prefeitura Municipal de Campinas, através da Secretaria da Cidadania, Inclusão, Trabalho e Assistência Social, caracteriza as instituições que desenvolvem atividades com crianças e adolescentes no período contrário à escola como Núcleos. Existem o Núcleo Tipo I, voltado para crianças de 7 a 14 anos e o Núcleo Tipo II para os adolescentes de 15 a 18 anos; ambos respondem à garantia de direitos estipulados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

⁸ A discussão sobre as orientações políticas do campo estudado será tratada no subitem 3.3.1.

da constituição histórica e organizacional dessas ONGs, pudemos inferir que a ONG 1 estaria mais aliada a princípios mais progressistas; e a ONG 2, por sua vez, a princípio, mais conservadores, e, por isso, vislumbramos nessa diferença questões importantes para serem identificadas e discutidas ao longo do trabalho.

A segunda questão se refere ao financiamento, sendo que a ONG 1 recebe recursos advindos majoritariamente do âmbito público – governos federal, estadual e municipal - enquanto a ONG 2 conta com recursos advindos dos âmbitos público e privado (pessoas físicas e jurídicas).

Estas questões, somadas aos critérios inicialmente elencados, fazem com que as organizações estudadas possam ser representativas de casos análogos, estando de acordo com a metodologia utilizada, o estudo de caso (TRIVIÑOS, 1987).

Para cada ONG disponibilizaram-se cerca de dois meses na observação das atividades dos educadores sociais com os adolescentes e jovens. Procurou-se nesse período, acompanhar todas as atividades relacionadas ao público jovem propiciadas pelas instituições.

Esse trabalho seguiu os pressupostos metodológicos da observação participante, a qual sugere a capacidade do investigador encontrar o equilíbrio entre a observação e a participação. Como nos aponta Bogdan e Biklen (1994)

Num dos extremos situa-se o observador completo. Neste caso, o investigador não participa em nenhuma atividade do local onde decorre o estudo. No extremo oposto, situa-se o observador que tem um envolvimento completo com a instituição, existindo apenas uma pequena diferença discernível entre os seus comportamentos e os do sujeito. Os investigadores de campo situam-se algures entre os dois extremos (p.125).

Destacamos que o fator participação foi fundamental, visto que o envolvimento com os educadores e adolescentes no cotidiano foi responsável por nos permitir acessar aos valores, às opiniões, às histórias, às dúvidas, às críticas a suas condições de trabalho.

Os registros sobre as situações cotidianas vivenciadas e as reflexões advindas da observação foram feitos com a utilização do diário de campo.

Os dados desta pesquisa também foram buscados pela aplicação de entrevistas semi-estruturadas. Esta técnica permitiu combinar perguntas mais estruturadas e abertas, de modo a propiciar ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições pré-fixadas pelo pesquisador (MINAYO, 1994).

A escolha desta técnica oferece, de acordo com Triviños (1987), que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias para o enriquecimento da investigação. Parte-se de certos questionamentos básicos, apoiados na teoria e na hipótese e, em seguida, se oferece um amplo campo de interrogativas.

- Desta forma, foram entrevistados os seguintes sujeitos (Anexo 1):
- Representante da Diretoria;
- Coordenação técnica;
- Técnicos⁹;
- Educadores Sociais que atuam diretamente com os Adolescentes e Jovens,
- Adolescentes egressos.

Os roteiros de entrevistas (Anexo 2) aplicados vislumbraram a possibilidade de se ter acesso a informações mais detalhadas acerca da estrutura organizacional e da constituição histórica das ONGs estudadas, assim como a dados referentes aos indivíduos, perpassando suas opiniões e críticas sobre o trabalho, seus percursos profissionais, de modo geral, e informações de suas dadas realidades.

⁹ Nas ONGs, de uma forma geral, há uma divisão organizacional que diferencia o sujeito que é técnico do educador social. No caso, esta divisão não se refere ao grau de formação, uma vez que existem educadores sociais com o mesmo nível formativo que os técnicos. A diferenciação se refere à atividade realizada por esses sujeitos; os educadores sociais são os responsáveis diretamente pela condução dos grupos de adolescentes e jovens; os técnicos não atuam diretamente com esses grupos, mas são responsáveis pela atuação dos educadores sociais, elaboração e avaliação dos projetos, articulação da rede intersetorial, entre outras funções. Ao longo do texto, será comum nos referirmos à ação dos educadores sociais como ação técnica, pois partimos do pressuposto que a ação dos educadores é técnica, por exigir um determinado conhecimento e habilidade. Outro aspecto que também precisa ser explicitado é que existem vertentes no campo da educação que consideram como educadores todos os trabalhadores da dinâmica institucional de uma ONG educativa. Não há discordância com essa vertente, somente realizamos um recorte no campo da pesquisa e privilegiaram-se os educadores sociais responsáveis pela coordenação dos grupos de adolescentes e jovens.

Tivemos o total de 24 entrevistas, sendo que na ONG 1 foram realizadas 11, e na ONG 2, 13. Isto representa cerca de 2160 horas de entrevistas e 338 páginas de transcrições.

Todas as entrevistas passaram pelo processo de transcrição e foram enviadas aos entrevistados para possíveis alterações, sendo que do total de 24 entrevistas, somente 2 retornaram com pequenas alterações gramaticais, sem modificações quanto ao conteúdo.

Num primeiro momento, não estavam incluídas no cronograma das atividades as entrevistas com os adolescentes que freqüentam as organizações estudadas. Contudo, a partir da estreita vinculação entre a pesquisadora e os adolescentes no primeiro campo da pesquisa, e também a partir de demandas verbais dos adolescentes em participar da pesquisa e opinar a respeito das suas vivências naquela organização, decidiu-se entrevistá-los.

Com o intuito de ouvir esses adolescentes e jovens, mas de uma forma que acolhesse a todos¹⁰, criamos um jogo que nomeamos "Jogo do Consenso". O jogo consistia em um dado, no qual cada um dos seus lados representava uma pergunta associada à temática da pesquisa (Anexo 3). Ainda como objeto facilitador, foi criado um dispositivo que indicava, entre os próprios jovens, quem era o entrevistador e quem seria o entrevistado, e cabia ao entrevistado dizer se a resposta de seu colega era suficiente. Como eram questões abrangentes, abria-se para a discussão e cabia ao entrevistado, novamente, determinar se as respostas dadas pelos seus colegas haviam contemplado à pergunta, enfim, chegava-se ao consenso. Esse jogo foi gravado, utilizando recurso áudio-visual de gravação para a facilitação do processo de transcrição que foi feito *a posteriori*.

O conjunto deste material – as anotações no diário de campo, as entrevistas semi-estruturadas e o "Jogo do Consenso" - foi analisado com base nas principais categorias sobre as quais este trabalho se debruça: os conceitos e discussões sobre o papel das ONGs/Terceiro Setor na sociedade contemporânea, a condição atual da adolescência e juventude pobre que reside nas periferias dos centros urbanos, a educação na sua vertente mais abrangente, pois nos interessa,

¹⁰ Na ONG 1 eram 75 adolescentes e na ONG 2, 100 adolescentes.

neste percurso, tanto os caminhos da educação formal como das práticas não-formais e o educador social. Estes conteúdos acima elencados compõem os dois capítulos iniciais da dissertação, seguidos da apresentação histórica e institucional das organizações estudadas.

Nos itens posteriores passamos a apresentar a descrição e análise das práticas cotidianas dos educadores sociais, destacando-se algumas temáticas disparadoras da discussão que desejamos realizar, articuladas com o referencial teórico apresentado nos capítulos iniciais.

Desta forma, encontra-se nestes itens um delineamento do perfil dos(as) educadores(as) sociais, discussão sobre as temáticas: voluntariado, salários baixos: notas sobre financiamento, programas de transferência de renda. Por fim, no último item, trata-se sobre as relações entre os jovens e os educadores sociais mediados pelo conceito do Respeito.

1. Organizações Não-Governamentais

Mas, hoje é diferente, eu tenho um olhar menos romântico, de ter clareza da complexidade que existe nas relações de trabalho num lugar como esse, como aqui, muito parecido, o meu primeiro dia de trabalho aqui eu falei Ave Maria cheia de graça! Isso daqui eu sei fazer de trás para frente de frente para trás, é muito parecido e conversando com colegas, você vê que esse tipo de trabalho se configura de maneira muito parecida em todos os lugares... (grifo nosso, Coordenadora ONG 2, p. 3).

“Maneira muito parecida em todos os lugares”, esse conjunto de palavras ficou ecoando... Isto porque a experiência pessoal no universo de trabalho em uma determinada ONG proveu uma circulação em outras organizações dentro da própria cidade de Campinas, bem como em outras localidades. O interessante é que a partir dessa circulação, fui estabelecendo relações com outros técnicos e educadores sociais que apontavam a existência de algo, situações que se repetiam, embora com a existência de diferenças, havia um padrão de funcionamento, cheio de contradições.

Em uma das primeiras aulas do Programa de Mestrado, nos foi apresentado um artigo da Professora Ester Buffa (2001) sobre a história das instituições escolares de São Carlos, incluindo a discussão das fontes de investigação. Esse artigo continha indícios para a explicação do eco daquelas palavras e revelava um dos caminhos investigativos que poderia ser assumido pelo estudo aqui desenvolvido, onde o particular pode ser visto como expressão do desenvolvimento geral ou, ainda, com suas vinculações com o universal (BUFFA, 2001).

Um campo cheio de contradições, repetições, ambigüidades, polissemias... Aspectos estes que precisam ser compreendidos, estudados, aprofundados e divulgados, porque as milhares de pessoas que ocupam os postos de trabalhos das ONGs espalhadas no território brasileiro, cerca de 1,5 milhões de pessoas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2005), são afetadas por estas contradições em suas práticas, a questão que se coloca é o quanto de clareza estas pessoas possuem acerca dos processos em que estão inseridas e, de certa forma, submetidas.

As ONGs são integrantes de um conjunto maior de organizações que fazem parte do que se convencionou nomear de Terceiro Setor¹¹. Montaño (2003)

¹¹ O Terceiro Setor abarca um conjunto muito grande de entidades, entre elas: fundações, entidades filantrópicas, Organizações da Sociedade Civil de Interesses Públicos (OSCIPs), Organizações da Sociedade Civil (OSCs). As problematizações a serem apresentadas no trabalho referentes ao Terceiro Setor são verdadeiras para estas outras organizações, porém, ao tratarmos das ONGs especificamente, não se pode fazer esta ampliação, pois estas representam uma parte do conjunto de organizações que compõem

caracteriza este setor como sendo o conjunto de organizações privadas, não-governamentais, sem fins lucrativos, autogovernadas e de associação voluntária. No Brasil, esses espaços têm representado o modelo de intervenção dominante na área social.

Historicamente, parte das organizações não-governamentais nasceu na década de 80 do século XX, apoiando os movimentos populares. Por terem claro o objetivo da articulação do movimento social pela luta dos direitos decorrentes da cidadania (LANDIM, 1996), esse modelo de ONG passou a ser nomeado como militante e colaborou no processo de transição democrática vivenciado pela sociedade brasileira a partir do final dos anos 1970 e, fortemente, nos anos 1980. Por essa caracterização, elas se opunham ao Estado e, de certa forma, tal posição política foi garantida pelo financiamento internacional de países interessados em estabelecer no Brasil uma ordem democrática (GOHN, 1999).

Na década de 1990, esse quadro sofre uma inflexão na medida em que as ONGs financiadas pelas agências internacionais passaram a contar com menos recursos. Em um contexto mundial, experimentava-se uma séria crise do capital, iniciada em meados da década de 1970, e que encerrou sua denominada era de ouro (HOBBSAWM, 1995), incidindo numa diminuição da circulação dos recursos financeiros na ordem global.

Com essa crise, disparou-se toda uma reestruturação do capital, objetivando assegurar a permanência do sistema como um todo. Esta permanência estava alicerçada, de um lado pelo movimento de expansão do capital para a esfera de domínio público, ou seja, toda a atividade humana deveria ser organizada segundo a lógica dos valores ligados ao capital, com uma expansão que implicaria na universalização do capitalismo e no deslocamento do capital para outras esferas sociais. Por outro lado, alicerçava-se na flexibilização dos processos de trabalho que trouxe conseqüências significativas no que diz respeito à precarização das condições trabalhistas, com destaque para o

o Terceiro Setor; são estruturas específicas que tentaremos caracterizar ao longo do texto.

crescimento dos trabalhadores em tempos parciais, temporários, terceirizados e subcontratados (HARVEY, 1993).

Além disso, as agências internacionais que ainda tinham recursos disponíveis, uma vez restabelecida a ordem democrática no Brasil, passaram a financiar projetos nos países do Leste Europeu e da África (GOHN, 1999).

Nesse processo, passou-se a ter menos recursos e financiamentos internacionais e as ONGs nascidas na década de 1990 diminuíram seu caráter militante e de oposição ao Estado. Dessa maneira, nesse período, elas foram fortemente influenciadas pela ordem política e econômica neoliberal e, para além disso, se aliaram a esta ordem, pois estavam implicadas nos processos de reestruturação do capital (MONTAÑO, 2003) ou ajuste macroeconômico (BRESSER, 1992).

Atualmente, as ONGs, em sua grande maioria, executam projetos com financiamento estatal e, uma vez que estes recursos são insuficientes, buscam, incessantemente, captar novos recursos, sempre igualmente restritos, junto a outros órgãos financiadores como, por exemplo, empresas privadas, fundações, instituições - laicas e religiosas - e indivíduos (MONTAÑO, 2003; LOPES e MALFITANO, 2004).

Para acessar estes outros recursos, diferentes daqueles advindos do Estado, há uma tendência propositiva das ONGs de se afirmarem pelo objetivo não lucrativo de suas atividade. Contudo, tal objetivo pode ser relativizado já que o auxílio à pobreza se transformou num poderoso marketing social para as grandes empresas, agregando valor aos seus produtos e, assim, uma vez que estes são objetos de uma ação de responsabilidade social, passam a ser valorizados, vende-se mais e lucra-se mais, mesmo que indiretamente (MONTAÑO, 2003).

A reorientação nas formas de financiamento experimentadas por estas organizações nas últimas décadas implicou em significativas mudanças administrativas estruturais. Desta forma, as atividades produtivas passaram a ser prioridade, deixando a militância política em segundo plano (PARK; *et al.*, 2007).

Esta breve retomada histórica nos permite inferir que as ONGs assumiram novas configurações, novos projetos políticos, reestruturaram sua organização e processo de trabalho. Vale, entretanto, ressaltar que muitas se mantiveram no interior de suas propostas e ações delimitadas pelo modelo assistencialista, amplamente difundido, assemelhando-se às instituições religiosas, tradicionalmente presentes no campo social, pautadas nas ações de benemerência e caridade.

O modelo assistencialista pode ser compreendido quando uma dada ação não representa a incorporação de um novo elemento à cidadania, ou seja, os recursos canalizados para os fins de proteção social provêm, essencialmente, de doações caritativas, os serviços não são um direito do cidadão, mas uma dádiva a ser concedida àqueles que são incapazes de suprir por si mesmos as necessidades mínimas próprias e de seus familiares. Nesse modelo, as ações estigmatizam os indivíduos como incapazes e o acesso a essa assistência implica na renúncia a outros âmbitos da cidadania (LOPES, 1999).

Neste sentido, Montañó (2003), em sua crítica a este modelo institucional, nomeia o processo da manutenção do assistencialismo por estas organizações de refilantropização da questão social, e Dagnino (2004) de filantropia redefinida. Ou seja, o prefixo *re-* implica em algo que está sendo feito novamente, e como o prefixo está associado à palavra *filantropia*, depreende-se que prevalece, nesses espaços, ações pautadas na responsabilidade particular, focal e na auto-ajuda, características basilares da ação filantrópica (SERRA, 2003).

Em 2002¹², com base nos dados da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG) de uma pesquisa em parceria com o IBGE e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que revelam a quantidade expressiva dessas organizações no território nacional, tem-se o registro de 276 mil entidades que se caracterizam com sendo “sem fins lucrativos”. Este conjunto de organizações emprega 1,5 milhões de pessoas e movimentam 17,5 bilhões em salários e remunerações anualmente (IBGE, 2002).

¹² Importante ressaltar que até o fechamento do presente texto, não foi encontrada nenhuma pesquisa com dados mais atualizados no que se refere ao número de ONGs no Brasil.

Segue tabela elucidativa da quantidade das Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos, no território brasileiro no tocante ao seu período de criação.

| Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos | | |
|--|----------|------------|
| Distribuição | | |
| Período de Criação | Absoluta | Relativa % |
| Total | 275 895 | 100 |
| Até 1970 | 10 998 | 3,99 |
| De 1971 a 1980 | 32 858 | 11,91 |
| De 1981 a 1990 | 61 970 | 22,46 |
| De 1991 a 2000 | 139 187 | 50,45 |
| De 2001 a 2002 | 30 882 | 11,19 |

Fonte: IBGE, 2002

A quantidade mais expressiva de surgimento das Fundações Sem Fins Lucrativos, em que estão incluídas as ONGs, estão inscritas nas décadas de 1980, com um salto na década de 1990, coincidentemente, com a implantação do projeto econômico neoliberal.

Portanto, há que se desvelar a ascensão desse modelo institucional no enfrentamento à questão social e a sua funcionalidade com o projeto político neoliberal, ou seja, com o processo de reestruturação do capital da década de 1980:

o motivo é fundamentalmente político-ideológico: retirar e esvaziar a dimensão do direito universal do cidadão quanto a políticas sociais (estatais) de qualidade, criar uma cultura de autculpa pelas mazelas que afetam a população, e de auto-ajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento, desonerar o capital de tais responsabilidades criando, por

um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, a partir da precarização e focalização (não universalização) da ação social estatal e do terceiro setor, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial (MONTAÑO, 2003, p. 23).

Desta forma tem-se “o afastamento do Estado das suas responsabilidades de resposta às seqüelas da questão social” (MONTAÑO, 2003, p.18), sendo que este processo de desresponsabilização do Estado frente a estas respostas, “seria (supostamente) compensado através da ampliação dos sistemas filantrópico-voluntários, do chamado Terceiro Setor” (MONTAÑO, 2003, p. 22).

No debate internacional, essa conformação de Estado ganha diferentes nomes na literatura política: Estado Mínimo (ANDERSON, 1998), Estado Liberal e Neoliberal (HAYEK, 1990; FRIEDMAN, 1988). Para além das diferenças semânticas, o que está posto, ideologicamente, nessas configurações de Estado é estarem de acordo com os seguintes princípios: a manutenção da ordem capitalista com altas taxas de lucratividade macrogerida pelo capital financeiro, estabilidade monetária, poucos recursos para gastos sociais, controle dos sindicatos e taxa natural de desemprego para criação de um exército de reserva.

Nesta concepção de Estado, fragilizam-se enormemente as políticas sociais. Define-se como política social do Estado Capitalista um caso particular das políticas estatais, onde se organizam relações e estratégias, dando condições para que os proprietários da força de trabalho sejam incluídos nas relações de troca (OFFE; LENHARDT, 1984), ou seja, garantindo a esses sujeitos, prioritariamente, o acesso aos serviços de saúde, educação, assistência e previdência social.

No Brasil, a assunção do modelo de Estado capitalista e neoliberal deu seus primeiros passos na Reforma do Estado realizada pelo Ministro da Fazenda Luis Carlos Bresser Pereira, em dezembro de 1987, no governo de José Sarney. Esta reforma caracterizou-se como o primeiro enfrentamento da profunda crise fiscal pela qual o Brasil passava, e, apesar de ter sido uma reforma caracterizada pelos ajustes em termos financeiros, já é referida por Bresser Pereira (1992) como reformas neoliberais, uma vez que já possuía traços explícitos de enxugamento das ações do Estado em relação aos gastos com as políticas sociais.

Entretanto, o estabelecimento da hegemonia política e econômica neoliberal se dá no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), aliando-se à política externa, regida pelo Consenso de Washington¹³ (MONTAÑO, 2003).

Para este alinhamento, as reformas necessárias apontavam três dimensões:

Uma primeira dimensão, institucional-legal, baseada na criação de instituições normativas e organizacionais, como agências executivas e organizações sociais, que se constituem unidades descentralizadas de gestão. Uma segunda dimensão, cultural, baseada na mudança dos valores burocráticos para os gerenciais. Uma última dimensão-gestão, para pôr em prática as novas idéias gerenciais, oferecendo à população um serviço público de qualidade, em que o critério de êxito seja sempre o de melhor atendimento do cidadão-cliente a um custo menor (MONTAÑO, 2003, p. 42).

O reformismo, como Nogueira (2005) se refere a este processo, procurou combinar cortes e incentivos, ajuste fiscal e criação institucional, sendo que as suas conseqüências causaram mudanças em todos os segmentos dos serviços públicos. Contudo, as atividades e os setores essenciais para um alcance de um patamar aceitável de bem-estar e de uma melhor posição em termos de desenvolvimento foram relegados a um patamar rebaixado, destacando-se as perdas nas áreas de educação, saúde, habitação, ciência e tecnologia, social etc.

Na área social, as ações passaram a ser feitas pelas parcerias público-privadas. Bresser Pereira (1992) defende essas parcerias caracterizando-as de publicização, ou seja, instituições não estatais (privadas) realizariam ações públicas, com recursos públicos. Para o mesmo autor, a publicização é fundamental na medida em que se tem uma inoperância do Estado face à sua burocratização.

Já Montañó (2003, p. 46) nos adverte com relação à ideologia contida nessa forma de atuação:

¹³ O Consenso de Washington foi uma reunião, realizada em 1998, entre os organismos de financiamento internacional de Bretton Woods (FMI, BID, Banco Mundial), funcionários do governo norte americano e economistas latino-americanos, para avaliar as reformas econômicas da América Latina e orientar o processo de reforma neoliberal que os países latino-americanos estavam adotando (MONTAÑO, 2003).

Sob o pretexto de chamar a sociedade à participação em torno do "controle social" e "da gestão de serviços sociais e científicos", desenvolvendo a democracia e a cidadania, a dita "publicização" é, na verdade, a denominação ideológica dada à transferência de questões públicas da responsabilidade estatal para o chamado "terceiro setor" (conjunto de "entidades públicas não-estatais", mas regido pelo direito privado) e ao *repasse* de recursos públicos para o âmbito privado. Isto é uma verdadeira *privatização* de serviços sociais e de parte dos fundos públicos. Esta estratégia de "publicização", orienta-se numa perspectiva, na verdade, desuniversalizante, contributivista e não constitutiva de direito das políticas sociais.

E, ainda, segundo Nogueira (2005, p. 73):

Associar descentralização à entrega de pedaços do Estado para particulares é tão problemático quanto associá-la à chamada "publicização" ou à constituição de um espaço público não-estatal mediante parcerias com a sociedade civil. A descentralização que perde de vista a revitalização democrática do todo em nome da autarquização caótica das partes, não é descentralização, é um descaminho fatal que inviabiliza a democracia e a própria convivência.

Neste sentido, alguns autores, como Valente (s/d), passam a nomear as ONGs da década de 1990, como parcerias ou "braços do Estado".

Esse contexto brasileiro torna-se complexo, visto que a consolidação no âmbito jurídico dos direitos sociais fazem parte de um período bastante recente, a partir da promulgação da Constituição de 1988. Porém, há um distanciamento entre a promulgação da lei e sua efetividade nas relações cotidianas, a díade "lei – garantia" infelizmente não é correspondente. No espaço produzido entre as "não" efetividades, vivem milhões de brasileiros que demandam ações protetivas do Estado.

Neste período, a agenda neoliberal muda esse discurso, passando a integrar e pontuar a necessidade de intervenção do Estado com as camadas mais pobres, visando à manutenção da estabilidade política e à redução de conflitos (DRAIBE, 1993). Tais conflitos são expressos em situações de violência, demandando ações de respostas, na maior parte das vezes, ações repressoras, mas também de proteção.

Para a execução das ações protetivas encontramos as parcerias entre Estado e ONGs, que nos remete ao conceito de publicização acima definido. É importante notar que a existência e a proliferação das ONGs e desse modelo de parceria segue a lógica da precarização e da flexibilização, visto que as verbas de repasse nas parcerias são escassas, refletindo nas condições trabalhistas dos sujeitos que irão ser contratados.

Apesar das dificuldades que as ONGs enfrentam, não se pode negar as potencialidades de articulação que essas estruturas podem representar no microsocial, isto porque mediam a interlocução entre diferentes saberes e poderes: o público, o civil e o acadêmico; e por atuarem diretamente nas problemáticas locais – saúde, educação, ação social e cultura (LANDIM, 1996). Esta potencialidade de interlocução, com ressalvas, é ressaltada por uma das coordenadoras das organizações estudadas:

o Terceiro Setor, eu enxergo muitas potencialidades, mas do movimento social mesmo, de grupos que se articulam, que se organizam para correr atrás de demandas, acho que isso é legal, mas a gente institucionalizou isso, e aí tem todos os prós e contras na história (Coordenadora ONG 2, p.2).

As ONGs correspondem a um universo plural e heterogêneo de organizações, e os processos de generalização são altamente perigosos, mas não deixam de provocar uma representação social (TEIXEIRA, 2003).

Pode-se apontar, respeitando as diferenças históricas das inúmeras ONGs brasileiras, atualmente, que as suas fontes de financiamentos são bastante semelhantes, sendo que a grande maioria depende do Estado. Agora, se possuem um financiamento estatal e trabalham por e para causas públicas, pode-se incorrer no que Dagnino (2004, p. 101) coloca:

a autonomização política das ONGs cria uma situação peculiar onde essas organizações são responsáveis perante as agências internacionais que as financiam e o Estado que as contrata como prestadoras de serviços, mas não perante a sociedade civil, da qual se intitulam representantes, nem tampouco perante os setores sociais de cujos interesses são portadoras, ou perante qualquer outra instância de caráter propriamente público. Por

mais bem intencionadas que sejam, sua atuação traduz fundamentalmente os desejos de suas equipes diretivas (grifo nossos).

Refletindo sobre o fato de traduzirem os desejos de suas equipes diretivas, nos deparamos com a polêmica já apresentada em uma das primeiras obras nacionais sobre as ONGs, a de Rubens César Fernandes (1994) que trazia no seu título a afirmativa: Privado, porém público. O que pode ser considerado mais privado do que a tomada de decisões por um grupo de pessoas (quando existe grupo), a partir de seus valores, concepções de mundo, de homem, de posições políticas?

Outro risco, segundo Dagnino (2004), e que é muito relevante para esta discussão do papel das ONGs na sociedade, refere-se ao processo que a autora nomeia como confluência perversa¹⁴, a saber: existem dois projetos antagônicos circulando na sociedade atual, um aliado aos princípios neoliberais e outro aos princípios sociais-democráticos. Em análises superficiais, pode-se considerar que as propostas para as categorias que envolvem participação e democracia são os mesmos veiculados pelos dois projetos, pois ambos dizem demandar uma sociedade civil participativa. Nesse aspecto, as ONGs acabam sendo um ótimo palco para a veiculação da participação da sociedade civil organizada.

A perversidade reside no fato de que se alimenta a expectativa de muitas pessoas corroborando a idéia de que as ONGs são espaços para o desempenho da sua participação na sociedade, ou até, o cumprimento da sua responsabilidade social enquanto cidadãos.

Contudo, como colocado acima, são espaços que partem de demandas e escolhas, muitas vezes da própria equipe dirigente, com pouca representatividade das pessoas que vão ser alvos de suas ações. Desta forma, enfraquecem-se movimentos que poderiam ser mais coletivizados, refletindo-se em um processo de despolitização (DAGNINO, 2004).

¹⁴ Perversa é referida a "um fenômeno cujas conseqüências contrariam sua aparência, cujos efeitos não são imediatamente evidentes e se revelam distintos do que se poderia esperar" (DAGNINO, 2004, p. 96).

Ao olharmos a constituição das ONGs, é importante relativizar o papel de sua capacidade de transformação social da realidade brasileira, pois tais processos são altamente complexos e a simples terceirização, ou contratação dos serviços (TEIXEIRA, 2003) prestados pelas ONGs, a baixo custo, não será suficiente para alavancar os processos de enfrentamento a desigualdade social brasileira.

Apresentamos, até aqui, um panorama das ONGs, mas este trabalho se preocupou com um tipo específico de ONGs, aquelas que na sua missão institucional escolheram dedicar suas atividades aos jovens pobres e constituíram sua ação sobre o eixo da educação com interface na assistência social. Se é um tipo específico, este detém uma história, particularidades que, também, implicarão diretamente na ação do objeto de estudo: a prática do educador social.

Numericamente, segundo pesquisa do IBGE (2004) das 276 mil organizações sem fins lucrativos, 31,2% relacionam seu trabalho à educação.

O cotidiano das ONGs e todas as questões que surgem dele com foco na ação dos educadores sociais com os adolescentes e jovens populares urbanos, a partir do desvelamento do seu pano de fundo, passaram a ter outras significações, e são sobre estas que procuraremos compartilhar no estudo aqui presente.

2. Entre a Escola e a Ong: o Jovem Pobre

2.1. Adolescência e Juventude

Os trabalhos recentes (ABRAMO e BRANCO, 2005; FREITAS, 2005; SPOSITO e CARRANO, 2003) que tematizam sobre adolescência e juventude, têm colocado como dever o reconhecimento de tais categorias no plural, de forma a contemplar todas as diferenças existentes no interior dos grupos juvenis, com destaque aos recortes etários, de gêneros, societários e "culturais"¹⁴.

Para além da constatação da pluralidade, é preciso destacar a representatividade estatística da juventude. No Brasil, considerando-se jovens aqueles entre 15 e 29 anos, por razões que serão expostas adiante, tivemos, em 2004, cerca de 51,1 milhões de jovens (IBGE, 2004), o que correspondia a, aproximadamente, 27,4% da população brasileira.

Não há um consenso – nacional e internacional - na definição do período etário que compõe a fase juvenil. Nota-se um alargamento ou um estreitamento dessa faixa etária dependentes do contexto social, pois, partem de construções sociais, históricas, culturais e relacionais, como nos aponta Freitas (2005).

Como exemplo desta heterogeneidade de definições etárias, a Organização das Nações Unidas (ONU) define como jovens aqueles que possuem entre 15 e 24 anos, sendo que na União Européia o período é estendido até 29 anos. No Brasil, o Conselho Nacional da Juventude considera jovem aquele que possui entre 15 e 29 anos. Contudo, as ações públicas têm beneficiado os jovens até 24 anos¹⁵.

¹⁴ O termo "cultura" refere-se a culturas juvenis definido por Magnani, como as experiências juvenis expressadas de maneira coletiva mediante estilos de vida distintivos, tendo como referência principalmente o tempo livre (MAGNANI, 2005).

¹⁵ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), por exemplo, é um programa de atendimento emergencial voltado para jovens de 18 a 24 anos excluídos da escola e do mercado de trabalho (maiores informações podem ser obtidas no sítio: www.planalto.gov.br/secgeral/frame_juventude.htm).

É preciso ressaltar que somente em algumas formações sociais, os períodos juvenis configuram-se enquanto períodos destacados, ou seja, aparecem com uma categoria de visibilidade social (ABRAMO, 1994).

No caso brasileiro, a constituição da categoria juventude é precedida, jurídico e socialmente, pela constituição da categoria adolescência. Isto porque, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) definiram-se as categorias Infância e Adolescência, sendo que se considera criança até 12 anos incompletos, e adolescente aquele de 12 anos completos até 18 anos incompletos.

O ECA está baseado nas concepções do Estado Interventor e Protetor do Bem-Estar Social, implicando, juridicamente, a assunção do Estado na garantia dos direitos protetivos a estes sujeitos.

Segundo León (2005, p. 11):

Disciplinarmente, tem sido atribuída à psicologia a responsabilidade analítica da adolescência e, na perspectiva de uma análise e delimitação partindo do sujeito particular e seus processos e transformações como sujeito; deixando para as outras disciplinas das ciências sociais – e também das humanidades - a categoria de juventude, em especial à sociologia, antropologia cultural e social, história, educação, estudos culturais, comunicação, entre outras. A partir de sujeitos particulares, o interesse se concentra nas relações sociais possíveis de estabelecer-se entre os mesmos e as formações sociais, na identificação de vínculos ou rupturas entre eles.

Podemos inferir que houve, por parte das linhas psicológicas, a popularização e certa apropriação dos fenômenos e conceitos referentes à adolescência. Nesse processo, acabou existindo uma supervalorização da explicação desta fase da vida a partir dos processos de mudanças no desenvolvimento, com ênfase nas alterações hormonais, biológicas, cognitivas e comportamentais.

De acordo com Cesar (1996), essa forma de conceber a adolescência encontrou respaldo teórico na literatura acadêmica, destacando-se obras como de G. Staley Hall, *Adolescence: its psychology and its relations to anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (Adolescência: sua psicologia, e sua

relação com a antropologia, sociologia, sexo, crime, religião e educação) e *L'adolescente* (A Adolescência) de Maurice Debesse.

Por meio desta produção científica, muitas gerações acadêmicas foram influenciadas, resultando em uma associação desta fase da vida a um tom pejorativo, visto que, apresentavam a adolescência como uma condição de transição "problemática".

Pirotta (2006, p. 3), no entanto, afirma que:

Os significados atribuídos à adolescência, por vezes, são contraditórios: ora vista como fase de contestação das estruturas sociais, busca da liberdade, do tempo livre e do lazer; ora enquanto grupo transgressor das regras sociais, próximo da delinquência e da criminalidade.

Já a categoria juventude, como referida por Léon, foi "deixada" para as disciplinas das ciências sociais (LEÓN, 2005), sendo que nessas linhas prevalece a leitura do coletivo, preocupadas com os processos de socialização destes sujeitos.

Durante o século XX, em especial, nos Estados Unidos, com a Escola de Chicago, privilegiou-se o exame das disfunções e anomias para compreender condutas juvenis próximas do crime, com foco nas gangues (SPOSITO; CARRANO, 2003).

Após a Segunda Guerra Mundial, passou-se a enfatizar o potencial contestador e rebelde presente nos segmentos juvenis, dando origem a uma produção científica sobre as modalidades de participação juvenil nos movimentos estudantis ou suas práticas culturais (SPOSITO; CARRANO, 2003).

No Brasil, as pesquisas sobre juventude tiveram início entre as décadas de 1960/70 com os estudos de Foracchi (1965, 1972) sobre os movimentos estudantis. Da academia para o senso-comum, foi criado um leque de representações sociais em torno da juventude (SPOSITO; CARRANO, 2003).

Existe uma tendência a uma valoração positiva da categoria juventude, já que se associa à figura do jovem possuidor de um caráter transformador, ou pelo menos com potencial para a transformação da situação colocada (LEÓN, 2005).

O que presenciamos neste país são alterações ao longo do tempo, das representações simbólicas que as categorias adolescência e juventude contêm, sendo que essas mudanças têm se processado em períodos de tempos cada vez mais curtos.

Para além dos sentidos históricos e simbólicos que os nomes carregam, na sociedade brasileira, existem muitas inflexões nos usos dos termos, a depender dos interesses políticos, sociais e econômicos que estão colocados.

Destaca-se que essas inflexões são fortemente influenciadas pelo viés do recorte societário, uma vez que a associação à condição social do indivíduo revela formas, conceitos e significações diversas.

Na presente pesquisa, o recorte societário é uma de nossas preocupações, pois ao definirmos adolescentes e jovens pobres como uma das categorias deste trabalho, fazemos um recorte do universo plural da juventude, o que implica em situações, características, vivências e experiências que são próprias desse grupo e que não podem e nem devem ser generalizadas para toda condição juvenil.

O recorte societário também é revelador da forma como a sociedade lida e se apropria, ou não, das mudanças nos usos dos nomes. Ainda hoje, 17 anos após a promulgação do ECA, pessoas e instituições, com destaque nos meios jornalísticos, se referem aos adolescentes pobres, invariavelmente, como “menores”, com relação aqueles que praticam algum tipo de descumprimento da lei.

Manter o uso do termo “menor” é não legitimar o avanço que o ECA representou (e representa) juridicamente em relação ao Código de Menores, tanto o de 1927 como o de 1979 (PASSETI, 2004), no que se refere à universalização dos direitos para todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros.

Nota-se que as mesmas pessoas que mantêm a utilização do termo “menor”, quando fazem referência a adolescentes de classes mais abastadas, podendo esses adolescentes estarem em situações de descumprimento da lei ou não, são referidos como adolescentes, ou ainda, segundo sua situação ocupacional, alunos/ estudantes (PIROTTA, 2006).

O resultado desse ato é que, rapidamente, no senso comum, associa-se de forma inadequada certa periculosidade a todo adolescente pobre e, assim, estes sujeitos ficam aprisionados em uma representação simbólica que lhes destina, *a priori*, a exclusão; e também, uma série de situações discriminatórias e desrespeitosas.

Em termos das políticas públicas, vem-se popularizando a utilização do termo “jovem”, ao invés de “adolescente”. Entretanto, isto está em processo na sociedade brasileira e, por fazer parte da história do presente (CASTEL, 1998), é difícil reconhecer os processos de ocultamento que existem por trás destas inflexões no uso dos nomes.

Contudo, Sposito e seus colaboradores (2006, p. 31) afirmam a existência de duas grandes orientações:

uma primeira estigmatizada em torno da noção **adolescente pobre** e outra em torno do **jovem**. Se antes da promulgação do ECA a clivagem existente se dava entre as crianças e os menores, após 15 anos de organização da sociedade civil, é evidente o avanço nas concepções em torno dos direitos da infância. De certo modo, há um forte reconhecimento social do direito de qualquer criança, independentemente de sua condição social, a ter uma família, à escola, condições de saúde, enfim, o direito à proteção e ao cuidado por parte do Estado. O mesmo não ocorre com a figura do adolescente pobre, sobretudo negro e morador das periferias urbanas de grandes metrópoles brasileiras. Desloca-se para esse sujeito a constituição de uma imagem que impede o reconhecimento social de seus direitos decorrentes de seu momento no ciclo de vida. O modo como são considerados pela opinião pública os adolescentes em conflito com a lei, recolhidos nos sistemas de internação, espraia-se para todos aqueles que estão submersos nos bairros pobres e nas favelas. Nega-se a sua condição de indivíduos em formação e desenvolvimento, com múltiplas possibilidades abertas ao crescimento pessoal ao lado de necessidades amplas no domínio do lazer, da cultura, do esporte, da participação, entre outros. Para esse setor, tratado como vulnerável ou produtor de risco, são reservadas as ações de inserção social, compensatórias e de forte teor sócio-educativo. Aos outros, aqueles que podem, minimamente usufruir alguns direitos, o termo jovem passa a ser fortemente utilizado. De modo perverso, a idéia de adolescência carrega não só estigmas de natureza psicológica ou patológica, tradicionais em algumas teorias facilmente absorvidas pelo senso comum, como incorpora o estereótipo que designa aqueles que ameaçam à sociedade (grifos dos autores).

O que, positivamente, temos é que com a mudança para a expressão “jovem”, ampliam-se, politicamente, as ações, os programas e as estratégias para uma população que, quando completava 18 anos, automaticamente estava descoberta das proteções sociais garantidas às crianças e aos adolescentes.

Sabemos de antemão que a completude dos 18 anos não necessariamente garante um amadurecimento, em termos emocionais e financeiros, para este sujeito ser auto-suficiente, em especial, quando nos referimos aos jovens em situações mais delicadas de violação dos direitos.

Entretanto, com a ampliação das ações para os jovens pobres, pode-se correr o risco da ratificação do círculo vicioso da pobreza (CHIESI e MARTINELLI, 1997), porque, na maior parte das vezes, tais ações estimulam, cada vez mais precocemente, os jovens a se inserirem no mercado de trabalho, não vinculando a continuidade na formação escolar. É sabido que quanto menor o tempo de escolaridade, maior é a chance de manutenção do lugar social ocupado por estes sujeitos.

Outro risco sobre os recortes que as atuais estratégias políticas estão realizando é apontado por Sposito e Carrano (2003, p. 19):

Esse duplo recorte etário e social-econômico pode operar com seleções que acabam por impor modos próprios de conceber as ações públicas. Se tomadas exclusivamente pelos limites da maioria legal, parte das políticas acaba por excluir um amplo conjunto de indivíduos que atingem a maioria, mas permanecem no campo das possíveis ações, pois ainda vivem a fase juvenil. De outra parte, no conjunto das imagens não se considera que, além dos segmentos em processo de exclusão, há uma inequívoca faixa de jovens pobres, filhos de trabalhadores rurais e urbanos, que fazem parte da maioria juvenil da sociedade brasileira e que podem estar ou não no horizonte das ações públicas.

Retomando a discussão sobre os usos dos termos, “jovem” e “adolescente”, o relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (REZENDE, F.; TAFNER, P., 2005) dedicado à Juventude Brasileira, fez a opção pela distinção entre jovens adolescentes (15 -17) e jovens adultos (18-24).

Neste trabalho, optou-se por utilizar os termos “adolescentes” e “jovens”, visto que a faixa etária que frequenta as instituições estudadas é coincidente, correspondendo tanto aos termos “adolescente” como a de “jovem”. Portanto, ora os nomearemos de “adolescentes”, ora “jovens”, ou ambos.

Sobre a condição da pobreza, como nos coloca Castel (1998), “pobreza não é mais um acidente, mas sim a condição de uma grande parte dos membros da sociedade” (1998, p. 284). Uma condição que, de fato, não é imutável, mas presenciamos um sistema econômico que é alimentado justamente por gerar, cotidianamente, sujeitos que não conseguem vender sua força de trabalho, implicando em situações de pobreza.

A significação da palavra pobreza aparentemente simples é, no entanto, bastante controversa na medida em que sua significação está condicionada aos padrões socialmente estabelecidos em um certo momento histórico (STOTZ, 2005).

Os indicadores de desenvolvimento do Banco Mundial consideram pobres as pessoas que vivem com menos de US\$ 1,0¹⁶ (um dólar) por dia. Definições como essas conduzem a situações paradoxais (STOTZ, 2005) visto que ao se determinar um valor, quem consegue ganhar um pouco a mais já passa a ser considerado não pobre. Este sujeito não consegue acessar bens sociais e de consumo tão distintos daquele sujeito que está inscrito na linha de pobreza.

Ademais, é preciso lembrar que a pobreza possui um componente subjetivo, principalmente em sociedades desiguais onde existem processos de comparação ofensiva (SENNETT, 2004), ou seja, o valor monetário passa a ser relativo, dado por quem e com quem se estabelece a comparação.

De qualquer forma, quando não há minimamente uma definição adequada da pobreza aceita pela maioria, não há também a possibilidade de um consenso em torno de quem deve ser considerado eventualmente beneficiário de uma política de combate à pobreza. No atual governo brasileiro, a Presidência da República por meio do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome, insere famílias nos seus programas de transferência de renda a partir da definição

¹⁶ Atualmente, US\$1 corresponde a R\$ 1,76.

de critérios de pobreza ou de pobreza extrema. Estes critérios baseiam-se na renda per capita mensal, ou seja, a soma dos rendimentos divididos entre os membros da família. Desta forma, considera-se uma família pobre aquela cuja renda se encontre entre R\$ 60,01 até R\$120,00, e família em situação de extrema pobreza, quando a renda per capita é inferior a R\$ 60,00¹⁷.

Para efeitos do trabalho da pesquisa, consideramos mais adequado para discutir a discussão acerca da pobreza, utilizarmos o conceito de inserção social definido por Castel (*apud* LOPES *et al.*, 2002, p. 370)

Para esse autor, a inserção deve ser analisada a partir de dois eixos: o da relação de trabalho (com uma gama de posições do emprego estável à ausência completa de trabalho) e o da inserção relacional (também com um leque de posições entre a inscrição nas redes sólidas de sociabilidade e o isolamento social total). O recorte desses dois eixos circunscreve zonas diferentes do espaço social: zona de integração – onde se dispõe de garantias de um trabalho permanente e se pode mobilizar suportes relacionais sólidos; zona de desfiliação¹⁸ – neste espaço se conjuga ausência de trabalho e isolamento social implicando uma dupla ruptura das redes de sociabilidade e participação; zona de vulnerabilidade – que associa precariedade do trabalho e fragilidade relacional.

Castel (1998) define uma quarta zona nomeada de zona de assistência na qual os sujeitos necessitam de subsídios para se manterem inseridos econômica e socialmente.

As zonas acima mencionadas se referem a diferentes modalidades de existência social que um sujeito possa se localizar, que vai de um pólo de autonomia a um pólo de dependência. A localização de um sujeito, individual ou coletivo, está diretamente associada a configuração de suas redes de suporte social, num dado momento. Tem-se que as redes de suporte social se configuram de forma dinâmica e processual, podendo ser definidas como o conjunto de relações que são criadas, ampliadas e que sofrem rupturas a depender das relações de confiança que as pessoas estabelecem com e no seu universo de

¹⁷ Maiores informações disponíveis no site: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>.

¹⁸ O original "desaffilié" em francês, tem sido traduzido no Brasil como "desfiliação" ou "desafiliação". Neste texto, optaremos pelo uso do termo "desfiliação".

trabalho, bem como fora dele (na família, na Igreja, nos Centros Comunitários, na Unidade de Saúde, entre outros, por exemplo). A luz deste conceito, o acesso ao trabalho não é determinante, nem tampouco suficiente, para garantir a integração do sujeito na sociedade, embora seja fundamental (LOPES, 2007).

A juventude pobre, tomada como uma das categorias dessa pesquisa, está inscrita na zona da vulnerabilidade social, apresentando frágeis redes de suporte social. Os limites entre as zonas são porosos, como afirma o mesmo autor, a situação de vulnerabilidade quando não cuidada, rapidamente, pode se conformar em uma situação de desfiliação e, na melhor das hipóteses, o mesmo se encontrará na zona da assistência, na medida em que houver políticas que criem subsídios para esse jovem se manter dignamente.

Na literatura que se refere a situações de vulnerabilidade de adolescentes, encontramos outros termos para designar situações semelhantes, como "situação de risco", "situação de risco psicossocial" e "marginalização".

Costa (1993, p. 20) define como situação de risco social para adolescentes:

fatores que ameaçam ou, efetivamente, transgridam a sua integridade física, psicológica ou moral, por ação ou omissão da família, de outros agentes sociais ou do próprio Estado. Incluem-se, nessa categoria, as crianças e os jovens vítimas do abandono e tráfico, vítimas de abuso, de negligência e maus tratos na família e nas instituições; aqueles que fazem das ruas seu espaço de luta pela vida e, até mesmo, moradia; as vítimas de abuso e exploração no trabalho; os envolvidos no uso do tráfico de drogas, os prostituídos; aqueles em conflito com a lei, em razão do cometimento de ato infracional e aqueles envolvidos em outras situações que impliquem em ameaça ou violação da integridade física, psicológica ou moral.

A escolha pela designação da vulnerabilidade revela a forma como olhamos para o sujeito, independente de sua condição etária. A juventude escolhida, além de vulnerável na sua condição de inserção social, vivencia o contexto das periferias urbanas com as conseqüências que esse ambiente provê em termos de condições de trabalho, de estudo, de espaços de circulação.

No que se refere ao universo do trabalho, é fato que os adolescentes pobres vivem duplamente a precariedade do trabalho, uma vez pela experiência das instáveis condições de (não) trabalho de seus pais (em geral, as famílias

pobres têm sido chefiadas por mulheres/mães em sua maioria conforme o censo de 2000, (IBGE, 2000), assim como devido a eles mesmos, já que também se deparam com as dificuldades de conseguirem se inserir no mercado e, na medida em que conseguem, incluem-se em subempregos, bicos, trabalhos esporádicos (CHIESI e MARTINELLI, 1997).

Em relatório recente (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT), 2007) sobre Trabalho Decente e Juventude na América Latina, foi apontada a existência de 10 milhões de jovens desempregados; ao mesmo tempo, 22 milhões de jovens não estudavam nem trabalhavam e mais de 30 milhões trabalhavam na informalidade ou em condições precárias. A precariedade nos mercados de trabalho dos países que compõem a América Latina afetava 1 de cada 2 trabalhadores, e entre os jovens, 2 de cada 3.

De acordo com Pochmann (2005), aproximadamente 49% do desemprego nacional corresponde à faixa etária de 15 a 24 anos, totalizando 3,3 milhões de jovens desempregados no país.

Quando o relatório sobre o Trabalho Decente e Juventude na América Latina se refere à informalidade das condições de trabalho, além de uma gama enorme de trabalhos temporários, sem registros, encontramos, nessa mesma categoria, o tráfico de drogas como importante reduto de incorporação dos jovens pobres.

O Estudo dos Jovens em Situação de Risco no Brasil (CUNNINGHAM, 2007), aponta que o país apresenta um dos índices mais altos de homicídio de jovens na América Latina, superado apenas pela Colômbia e por El Salvador. A cada ano, mais de 100 rapazes em cada 100.000, entre 15 e 29 anos, são assassinados no Brasil. A estatística é duas vezes mais alta em El Salvador e na Colômbia, mas é significativamente mais baixa no resto da região. Embora o Brasil ocupe o terceiro lugar em termos de violência, isso é preocupante, posto que a violência brasileira tem caráter menos institucional que a existente na Colômbia e em El Salvador, onde as altas taxas de homicídio são atribuídas a um conflito civil na primeira, e a sérios problemas de gangues juvenis no último. Observe-se que, embora as taxas de homicídio de moças no Brasil sejam baixas, apenas 6,7 por 100.000 mortes,

ainda assim são mais que o dobro das encontradas na maior parte da América Latina²⁰.

Destacamos, a seguir, os espaços que se constituem em importantes eixos para a ampliação das redes de suporte e de sociabilidade dos jovens pobres: a Escola Pública e a ONG.

Primeiramente, vamos apresentar a Escola e sua configuração ao longo da história brasileira, seus impasses e dificuldades no acolhimento à juventude pobre. Em seguida, o desenvolvimento das ações sócio-educativas realizadas nas ONGs, com destaque para o educador social.

2.2. A Educação Formal dos Jovens Pobres

Se precisa de uma escola que ministre o mais possível ensinamentos rigorosos – difíceis de serem determinados sobre o que é necessário ao homem para ser um homem moderno, mas que possibilite, ao mesmo tempo, um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto: pode ser a arte, a música, a matemática, o aeromodismo, a radiotelegrafia, a especialização na astronomia ou também no esporte, ou até mesmo nas técnicas artesanais. É preciso que a escola, ao invés de ser um lugar aberto 5 horas diárias, durante nove meses por ano e pelo resto do tempo permanecer fechada e vazia, seja o espaço dos adolescentes, onde estes recebam da sociedade adulta tudo o que é possível receber e ao mesmo tempo sejam estimulados nas suas qualidades pessoais e capacitados a gozar todos os prazeres humanos (MANACORDA, 2007, p. 23 – 24).

A fim de compreendermos o contexto atual brasileiro da educação formal dos jovens pobres, se faz necessário retomarmos sua constituição histórica.

²⁰ Segundo Waiselfisz (2007), a estrutura de mortalidade é notadamente diferenciada entre os jovens e os não-jovens. Enquanto as causas naturais (doenças) são responsáveis por 27,2% das mortes entre os jovens, no grupo não-jovem, representam mais de 90,2% das causas de mortalidade. Já as causas externas, que na população não-jovem respondem por 9,8% dos óbitos, são responsáveis por 72,8% da mortalidade entre os jovens. Essas causas externas englobam acidentes de transporte, homicídios e suicídios, sendo que estes últimos, de forma isolada, são responsáveis por mais de 61,3% das mortes dos nossos jovens. No último mapeamento da violência no Brasil, também realizado por Waiselfisz (2008) envolvendo jovens e adolescentes demonstrou que, de 1996 à 2006, os homicídios passaram de 13.186 para 17.312 entre a população de 15 à 24 anos, representando um aumento decenal de 31,3%.

O direito universal à educação primária gratuita está juridicamente garantido desde a primeira Constituição brasileira, mas se tornou preocupação a partir de 1930. Tal preocupação não está dissociada do momento histórico brasileiro, quando politicamente se proclama o discurso da modernização, e para a edificação de um país moderno era inadmissível a existência de um número tão grande de pessoas analfabetas: 24 milhões de pessoas, cerca de 80% da população brasileira (MARCÍLIO, 2005).

A Constituição de 1934, artigo 149, reconheceu, novamente, o direito de todos à educação, bem como o dever do Estado em prover a educação para todos os cidadãos, assinalando a prioridade à universalização e democratização escolares (PLANK, 2000).

Apesar da prioridade na universalização, a educação brasileira, infelizmente, não superou suas dualidades, como bem colocam Nosella e Buffa (1998): a escola secundária/superior para as elites e a escola primária/profissional para trabalhadores.

Na tentativa dessa superação, a Constituição de 1988, resultado também da luta popular pela instauração de um Estado de direitos universais, reafirma de novo, o direito universal à educação e estabelece, no artigo 208, inciso II, “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”.

De fato, presenciamos na última década a ampliação de vagas do ensino médio, garantindo o acesso aos jovens. Os dados do Censo Escolar (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2004) demonstraram isso, haja vista que tivemos em 2006, 8.906.820 jovens inscritos no Ensino Médio, sendo 7.584.391 matrículas na rede pública. Em 1991, a rede pública tinha a capacidade de recebimento de 2.472.964 jovens.

Contudo, outros dados da pesquisa acima mencionada revelam que a escola pública brasileira está muito aquém no que se refere à verdadeira universalização que inclui, além do acesso, a permanência, a progressão e a conclusão, obedecendo a padrões mínimos estabelecidos de qualidade, na idade adequada.

Isso também é expresso nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em 2005, que revelam a diminuição no número de jovens concluintes do Ensino Médio. Em 2002, tivemos 1.884.874 jovens formados, já em 2003 passamos a ter 1.875.834 jovens.

Outra situação preocupante também apresentada pela mesma pesquisa é a diminuição no número de matrículas do ensino médio, com destaque ao Estado de São Paulo onde a diminuição foi de 1,5% entre 2004 e 2005.

O relatório do IPEA (2005) evidencia a escolaridade da juventude brasileira: que a escolaridade média está abaixo de 8 anos, isto significa que os jovens brasileiros não têm completado nem sequer o ensino fundamental. Este relatório compara a escolaridade média dos jovens brasileiros com grupos de jovens do Chile e também da "Elite na região Sul do Brasil"²¹, apontando que o Brasil tem um atraso de 2 a 3 anos em relação a estes grupos de comparação.

Outro dado alarmante apresentado por este mesmo relatório (IPEA, 2005), é a quantidade expressiva de analfabetos funcionais²², cerca de 12% dos jovens, o que representa 4 milhões de jovens, sendo que 1,3 milhão são analfabetos.

Contudo, talvez, tão ou mais importante que a média de escolaridade, ou a quantidade expressiva de analfabetos e/ou analfabetos funcionais, é a magnitude das desigualdades existentes num mesmo território.

Por isso, quando nos referimos aos jovens pobres este quadro se complexifica e apesar do esforço de muitos educadores e intelectuais em torno dessa temática, este não tem sido suficiente para a construção de uma proposta que se afine com as reais necessidades da juventude pobre brasileira, que a projete em direção a uma vida de realizações, seja no mercado de trabalho, seja na formação do ensino superior (LOPES; SILVA; MALFITANO, 2006).

²¹ Jovens que residem na região Sul cujos pais possuem educação superior completa (IPEA, 2005).

²² O analfabetismo funcional diz respeito à característica de indivíduos que, mesmo sabendo ler e escrever palavras e frases simples, não possuem proficiência e habilidade que lhes permitam atender satisfatoriamente demandas do dia-a-dia como, por exemplo, compreensão de textos com algum conteúdo técnico ou mais especializado. Em casos mais extremos, o analfabetismo funcional equivale à incapacidade de redação e compreensão de texto, ainda que o indivíduo saiba escrever o nome e algumas palavras (IPEA, 2005).

Ademais, os jovens pobres têm freqüentado a escola noturna. Este período acaba por concentrar uma série de problemas, entre eles: a existência de altos índices de faltas dos professores, um perfil de estudantes mais velhos, trabalhadores (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1995).

A escola deveria ser um dos principais espaços para o fortalecimento e ampliação das redes de suporte sociais da juventude pobre, isto porque é o equipamento social, quando não o único, presente nas periferias das cidades.

No entanto, sua capacidade quantitativa não representa sua capacidade de acolhimento. Isto é explícito visualmente, uma vez que as marcas da juventude desaparecem nesses espaços institucionais e, infelizmente, quando aparecem é de forma transgressora, com pichações, rabiscos, etc. e que são percebidas como invasão ilegítima de elementos externos ao trabalho educativo (GIOVANNI, 2006).

É nessa história das dificuldades das práticas educativas formais para uma determinada população – jovens pobres - que se têm multiplicado experiências envoltas pelo rótulo da educação, nos espaços institucionais historicamente geridos pela assistência social.

2.3. Na ONG: o Educador Social

eu nunca vi escrito isso, mas ele falou, o Paulo Freire, que para você ser educador você tinha que ter três coisas: primeiro, gostar de viver muito, curtir essa vida, curtir esse planeta, depois ter vontade de trocar essa coisa com alguém e depois acreditar nessa coisa da educação, da transformação, que é todo esse discurso, e uma coisa que me pega é que se eu gosto da vida eu vou trocar vida com eles, eu acho isso muito importante e como a gente não está na escola que a gente tem que se preocupar com a lista de conteúdos que tem que dar, com prova que eles têm que passar, o que eu tenho para contribuir (Coordenação ONG 2, p. 10)

As ONGs têm se preocupado com a juventude pobre. São estruturas que, apesar de terem se proliferado nas periferias das cidades brasileiras, ainda representam uma escala quantitativa muito inferior frente ao universo das escolas públicas.

É significativa e intencional a multiplicação dessas ONGs nas periferias das grandes cidades, nos bolsões de miséria, visto que há a necessidade de estratégias que minimizem os efeitos da desigualdade social, da violência que criem formas para gerir e controlar o tempo livre, ocioso dos/das jovens pobres.

Desta forma, tais espaços têm se legitimado na sociedade como um lugar onde ocorrem ações educativas necessárias que dialogam com as necessidades dos jovens. Proclamam, para além da realização de um trabalho educativo, o compromisso com a transformação social do território²³ onde estão inseridos, referindo a aposta nos jovens como protagonistas para esta ação.

Neste sentido, o jovem ganha rótulos, contraditórios entre si, pois ao mesmo tempo ele/ela é visto como esperança de transformação da sua comunidade e sendo aquele/aquela que ameaça a ordem e que seria perigoso²⁴, como vimos na análise do item anterior. Com isso, seus tempos, seus espaços de circulação precisam ser controlados.

Não se chegou a um consenso de como nomear as práticas educativas que ocorrem nas ONGs. Desta forma, encontramos na literatura diversos termos como: atividades recreativas, não-formais, não-escolares, não-convencionais, animação sócio-cultural, contrária à escola, sócio-educativas em meio aberto.

Uma das explicações possíveis para este acontecimento se deve ao fato de essas práticas terem se desenvolvido, sobretudo, na oralidade; e também por muitos anos o modelo das práticas educativas formais terem sido encaradas como único modelo vigente de educação, chegando até a desqualificação das outras práticas (GARCIA, 2003). Como consequência desse processo, temos uma frágil produção teórica-científica, dado seu início tardio, a partir da década de 1980.

²³ A noção de território aqui considerada baseia-se não só na delimitação geográfica de uma região, mas pressupõe também sua constituição histórica e as relações sócio-econômicas e culturais ali desenvolvidas (OLIVER e BARROS, 1999).

²⁴ A idéia da periculosidade está fortemente associada à figura do jovem/rapaz, resultado do maior número de atos infracionais que os meninos cometem em relação as meninas. Além disso, é preciso lembrar que a estrutura organizacional do tráfico de drogas é masculinizada (FERFFEMAN, 2006). Entretanto, se a suposição da periculosidade justificaria o controle dos espaços e dos tempos dos meninos, no caso das meninas a justificativa tem sido feita em torno dos riscos da gravidez precoce e da exploração sexual.

Outra explicação, partindo de um olhar materialista-histórico, é que são práticas que foram acontecendo nos espaços ligados à benemerência, nas igrejas, nas associações de bairro, conduzidas por qualquer pessoa ou conjunto de pessoas, com pouca ou nenhuma profissionalização. Garcia (2003) designa este acontecimento como “terra de ninguém”, atividades de segundo plano, um campo aberto para aqueles com boa vontade ou que pudessem visualizar essa “oportunidade”.

Todavia, este campo onde se inserem estas modalidades de práticas educativas tem sido palco de disputa intelectual (BOURDIEU, 1983), uma vez que passou a ser proclamado como uma das resoluções para as situações de violência encontrada nas periferias dos grandes centros urbanos e também, de alguma forma, tem sido apropriado, discursivamente, pela escola que tem desejado agregar outros modelos de práticas que valorizem as diferentes manifestações do saber, buscando diálogo junto a experiências alternativas de educação (PARK; SIERO, 2005).

Uma das percussoras dessa modalidade educacional, Gohn (1999, p. 5), define suas áreas de abrangências:

a primeira envolvendo a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera conscientização dos indivíduos à compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais. A segunda, a capacitação dos indivíduos, por meio de aprendizagens de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades. E a terceira, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitem os indivíduos a organizarem-se com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos. A quarta, e não menos importante, a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar em formas e espaços diferenciados.

Simson, Park e Siero (2001, p. 11) caracterizam as práticas educativas não-formais, na medida em que contemplam alguns dos seguintes critérios:

a não fixação de tempos e locais, ser uma área não escolar, à flexibilização na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto, caráter voluntário no que se refere a participação, ter

envolvimento com a comunidade, proporcionar elementos para a socialização e solidariedade, evitar formalidades e hierarquias, ter uma ligação mais prática com o cotidiano, favorecer a transformação tanto pessoal, como coletiva e social.

A crítica ao termo e ao conceito da educação não-formal advém dos trabalhos de pesquisadores pertencentes a um dos principais grupos brasileiros de pesquisa que se dedicam ao estudo das temáticas Juventude e Educação e tem como coordenadora, a pesquisadora Marília Pontes Sposito.

Os seus trabalhos, aos quais tivemos acesso, de uma forma geral, apontam para a institucionalização e formalização das práticas educativas não-formais. Assim, estes pesquisadores nomeiam estas práticas de não-convencionais (CAMACHO, 2004), de não-escolares (SPOSITO; SILVA; SOUZA, 2006) ou de “pedagogia da precariedade” (LEÃO, 2004).

Em uma das publicações sobre a análise de programas de transferência de renda para jovens no Brasil, os quais têm praticado essa modalidade educativa, Sposito e Corrochano (2005) apontam nos trechos que se seguem algumas críticas e os maiores riscos dessas práticas quando não bem direcionadas:

uma delas é o paralelismo das atividades não convencionais de caráter sócio-educativo com as práticas escolares propriamente ditas. Sem interação e desarticulado dos sistemas escolares, esse conjunto de ação começa a criar uma rede paralela não convencional, destinada a jovens pobres, que muitas vezes é uma versão piorada e precária da prática educativa na escola pública. Pouco se aprende de significativo, não há apropriação de ferramentas que possa interferir nas condições em que ocorre a relação desses jovens com o conhecimento escolar (p. 163).

Quanto mais bem sucedidas, as práticas não convencionais podem favorecer certas habilidades pessoais dos jovens no âmbito de suas interações (superação da timidez, facilidade de trabalho em grupo, entre outras), mas em geral esses efeitos são poucos absorvidos pelas orientações do mundo escolar. Se as atividades são inovadoras, os jovens tendem a estabelecer comparações com a educação escolar, aumentando provavelmente sua reflexão e crítica à escola, muitas vezes sem a contrapartida dos caminhos que fortaleceriam uma capacidade de interferência das práticas educativas no interior da rede pública de ensino. De modo paradoxal, a crítica destituída de capacidade de ação pode favorecer um maior distanciamento da vida escolar, sobressaindo uma relação meramente instrumental que reforça o caráter meritocrático e credencialista da educação (p. 163 – 164).

Entretanto, constatamos que o Grupo de Pesquisa da Profa. Marília Pontes Sposito encontra-se nomeado de "Juventude, Sociabilidade e Educação Não-Formal" (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq), 2008).

Levantamos algumas hipóteses para tanto. A primeira é de ordem econômica, na medida em que assumir esta designação pode vir a facilitar o acesso aos fundos para financiamento de pesquisas no campo.

Outra hipótese está associada ao contexto internacional da educação não-formal. Em muitos países, principalmente, como na Alemanha, na Espanha e nos Estados Unidos, já se tem consolidado o uso acadêmico e social das práticas educativas não-formais. Com isso, ao adotarem este nome para o grupo de pesquisa, facilita-se a realização de parcerias e projetos conjuntos.

Não cabe neste trabalho assumirmos uma linha, pois o que nos importa não é o nome em si, mas o desvelamento dos objetivos que tais práticas educativas contêm.

Por considerarmos que são práticas que ficam entre a assistência social e a educação, nos parece que o mais adequado neste trabalho seja referenciá-las como ações sócio-educativas.

Cabe evidenciarmos nosso objeto de estudo: o educador social, o qual está na ponta da ação, executando, criando, inventando os fazeres cotidianamente, nas ONGs.

Mario Manacorda (2007), um dos principais educadores da contemporaneidade, em entrevista concedida na abertura do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), ocorrido em Campinas, em 10 de julho de 2006, quando questionado pelo Professor Paolo Nosella sobre qual seria a função do educador hoje, sabiamente, responde:

(...) Porque diante das exigências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos para ter

a capacidade de desfrutar, de saber gozar, de todas as contribuições da civilização, das artes, das técnicas, da literatura. A cultura deve ser direcionada para todos, facilitando as disposições intelectuais e ao mesmo tempo forçando todo mundo, com firme doçura a aprender e a participar de todos os prazeres humanos (...) (grifo nosso, p. 23).

Manacorda catalisa a aspiração máxima da função social do educador na contemporaneidade. Tarefa árdua, e no caso, para todos os educadores desde os que se encontram no aparato formal educacional, nos seus mais diversos níveis – fundamental, médio e superior - como para aqueles que estão fora dele.

A dificuldade intrínseca a tal tarefa se amplifica no contexto educacional brasileiro e ainda mais quando focalizamos o educador social dos espaços institucionais das ONGs.

Como já apresentado no capítulo anterior, estas organizações passam por inúmeras dificuldades de ordem financeira para a garantia da continuidade do seu trabalho. Assim, este educador tem uma base material bastante precária para o desenvolvimento de sua prática.

Somam-se a este contexto as dificuldades inerentes ao trabalho com pessoas, no caso adolescentes e jovens que vivenciam fragilidades na constituição de suas redes sociais de suporte e violações cotidianas nos seus direitos sociais.

Esse educador é proveniente das mais diversas formações e com uma rotina sobrecarregada, pois as organizações apresentam quadros enxutos de profissionais. Isto tem acarretado a constituição de trajetórias solitárias na busca da instrumentalização de recursos e técnicas que lhe possibilitem um acesso aos adolescentes e jovens.

De acordo com Romans (2003), o exercício profissional do educador social se baseia na orientação e no enriquecimento dos processos educativos que serão vivenciados por pessoas que, de alguma maneira, estão vivendo ou correndo o risco de uma situação de marginalidade social. Assim, se requer desse sujeito, para além do conhecimento técnico, a capacidade de estabelecer uma relação de empatia, escuta e resposta com o seu usuário.

Outra função do educador social, apontada por Graciani (2003), é a capacidade de mediar conflitos e ser construtor de resolução de conflitos. De

acordo com a autora, o conflito se instaura em diversos espaços da vida, seja nas relações pessoais, sociais e institucionais dependendo de intenções, valores, necessidades; desta forma, os educadores sociais atuam na conflituosidade e é fundamental que eles aprendam atitudes e posturas diante dos conflitos para compreendê-los e encontrar soluções. Caberia ao educador/mediador reencontrar as relações perdidas entre as partes conflitantes por meio do diálogo, da negociação e do compromisso social.

Este sujeito carrega em si muitas expectativas com relação ao lugar de educador, à sua capacidade em vincular-se e propiciar processos de transformações com os jovens. Estes processos são complexos, questionados e julgados o tempo todo pelos sujeitos alvo de sua ação.

As práticas sócio-educativas sofreram, e ainda sofrem, grandes influências dos movimentos populares e, nesse sentido, há a apropriação, em diferentes níveis, dos conceitos difundidos por Paulo Freire (1983).

Isto posto, em concordância com o autor, temos que a ação educativa não está desvinculada do projeto político de sociedade que se quer manter ou alterar. Assim, educar é, inerentemente, um ato político.

Se considerado, portanto, um ato político, tal prática está marcada pela tensão entre diferentes interesses sociais (NETO, 1998), destacando-se, neste caso, os interesses advindos do contexto institucional, ou seja, do projeto político pedagógico da ONG, e, também, político, das políticas públicas de atenção à adolescência e à juventude das três esferas estatais: municipal, estadual e federal.

Estes "sujeitos atuam cegamente, mas direcionados pelo maior ou menor grau de conhecimento que têm dos limites e possibilidades de sua ação" (NETO, 1998, p. 55). Sendo que a atuação pode ser mais ou menos "cega" a depender, para além do grau de formação que esses sujeitos possuam, mas, de acordo com Paulo Freire (1983), do grau de reflexividade que esses sujeitos farão de sua prática.

Cabe ao educador social conseguir articular, congregar na sua prática as diferentes formações que fez e o constituíram ao longo da sua vida, seja advinda do conhecimento científico formalizado, seja advinda do conhecimento popular.

Isto porque é nesta congregação de conhecimentos que podem ser construídos instrumentos hábeis que possibilitem a tomada de consciência crítica sobre a condição que jovens pobres vivenciam, como bem defendeu Paulo Freire em sua obra *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1983).

Sabe-se, de antemão, que a multiplicação das ONGs não foi acompanhada de processos de formação continuada para os educadores sociais que nelas atuam.

Diante disso, faz-se necessário compreender como essas práticas educativas têm sido desenvolvidas, visto que nos deparamos, freqüentemente, com a veiculação de discursos que valorizam essa ação e, ainda, responsabilizam-nas, por exemplo, pela diminuição nos índices de violência nas periferias dos grandes centros urbanos, gerando, socialmente, uma expectativa de que esses espaços são fomentadores de processos de transformações sociais.

Faz-se necessário desvelar os interesses que estão por trás desses discursos, se de fato está posta a luta por um projeto de uma sociedade mais democrática ou, o fortalecimento e a manutenção do *status quo* e, assim, do projeto neoliberal.

As ações dos educadores estão implicadas nesse contexto sócio-econômico político. Esmiuçar a figura do educador, quem é este sujeito, o que ele faz, como faz, o quão valorizado ou não ele é, quais as principais influências cotidianas e motivacionais no seu trabalho, qual o perfil demandado para a execução de suas ações, torna-se, então, relevante.

Esses questionamentos foram colocados a prova no campo, tanto na observação participante quanto nas entrevistas semi-estruturadas e no "Jogo do Consenso". É o que passamos a apresentar e analisar.

3. Situando o Campo da Pesquisa

Anterior à apresentação das organizações estudadas no campo da presente pesquisa, cabe-nos apresentar a cidade onde se encontram tais organizações.

Campinas, interior de São Paulo, se configura como a maior cidade interiorana do país, cuja população corresponde a cerca de 1 milhão de habitantes, apresentando características cosmopolitas próprias das grandes capitais brasileiras, notadamente com respeito à desigualdade social: bolsões de extrema pobreza e de extrema riqueza convivendo lado a lado.

Além de Campinas ser a maior cidade interiorana, ela só perde em número de instituições e organizações do Terceiro Setor para as grandes capitais, como São Paulo, Salvador e Porto Alegre. De acordo com os últimos dados disponíveis do IBGE, registra-se o número de 1640 organizações que empregam 23.722 mil pessoas, envolvendo salários 391 milhões de reais/ ano. Essas entidades respondem por 49,13% das 3.338 ONGs da região metropolitana de Campinas. (IBGE, 2002).

Destas 1640 organizações, somente 24 atuam com adolescentes em situação de vulnerabilidade social e estão devidamente registradas no Conselho Municipal da Assistência Social e no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Uma vez inscritas, conseguem acessar aos recursos públicos advindos da Secretaria de Cidadania, Trabalho, Assistência e Inclusão Social – SCTAI. Esta Secretaria tem ampliado seus investimentos no que se refere à atenção aos adolescentes e aos jovens, articulando parcerias com ONGs, as quais ficam responsáveis pela operacionalização desses recursos na forma de serviços. Cabe destacar que o financiamento destas ONGs tem sido em grande parte provido pela esfera municipal (CAMPINAS, 2005).

Este é o contexto no qual se inserem. A seguir, serão apresentados um breve histórico e a situação organizacional das mesmas.

3.1. ONG 1

A ONG 1 surgiu em 1975, não como uma ONG propriamente, mas como parte do Plano de Integração do Menor na Comunidade (PLIMEC). Tal plano era um programa do governo estadual localizado, estrategicamente, nas periferias das grandes cidades e visava ao atendimento de crianças e jovens na comunidade.

Os PLIMECs se organizavam na estrutura de Centros Comunitários, ou seja, promovendo atividades de lazer, recreação a comunidade. Como parte de um plano, havia recurso financeiro garantido por um ano, passado este período, estava prevista a assunção, por parte da comunidade, do funcionamento da instituição. Além da previsão de finalização do recurso, a mudança política do governo do estado, quando assume Paulo Maluf, contribuiu para que os PLIMECs parassem de ter apoio do nível estadual, refletindo no fechamento dessas organizações espalhadas no estado de São Paulo (conforme entrevista do Presidente da ONG 1).

Assim, a mudança de governo na época contribuiu para a interrupção do apoio estadual garantido outrora aos PLIMECs, culminando no fechamento das referidas organizações pelo Estado de São Paulo.

Porém, o PLIMEC da cidade de Campinas teve outro percurso, sendo este apresentado nas entrevistas realizadas com o diretor, a coordenadora e o adolescente egresso, bem como registrado em documentos oficiais (MARTINS, 2005).

Campinas tem uma tradição assistencial consolidada na figura da Fundação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC) e, em 1975, a fundação, num de seus projetos de ampliação de ação, apoiou a implantação do PLIMEC. No momento em que o governo do Estado se retirou, a FEAC passou a se responsabilizar pelos gastos com a estrutura organizacional; mas, para além dos gastos, tal Fundação apoiou tecnicamente a comunidade no intuito de fortalecê-la a fim de assumir a gestão da instituição, pois, mais tarde, o PLIMEC passaria a ser um Centro Comunitário gerido pela própria comunidade. Nessa transição se passaram 10 anos e, em outubro de 1985, o projeto foi assumido por membros da comunidade (MARTINS, 2005).

Ao apontarmos somente a FEAC como responsável por essa transição, estaríamos realizando um relato bastante parcial dos fatos. Muitos outros movimentos sociais que ocorriam no bairro corroboraram para a implantação da ONG. Entre esses movimentos, o atual presidente, na entrevista realizada em 2007, destaca: os Movimentos Eclesiais de Base da Igreja Católica, os núcleos do Partido dos Trabalhadores (PT), a Sociedade Amiga do Bairro e os Núcleos da Favela. Esses setores tinham como referência de encontro a ONG e era ali que se organizavam os mutirões, as caminhadas em prol das melhorias para o bairro e para a comunidade.

Quando da constituição do PLIMEC em uma ONG, o carro chefe para o fortalecimento desse processo estava pautado na proposição da oficina de marcenaria para adolescentes e jovens, ou seja, com foco na profissionalização. Atualmente, a ligação política com um partido, no caso o Partido dos Trabalhadores (PT), não é tão explícita, visto que esta associação política já causou muitos problemas, entraves, especialmente no que se refere ao acesso a verbas e encaminhamentos de projetos quando este partido não se encontrava no poder.

Tanto a parte externa como a interna da ONG 1 não se encontram em um bom estado de conservação. Uma das justificativas por parte dos dirigentes reside no fato da espera por uma grande reforma e, também, a partir da observação participante, podemos inferir que a construção dos espaços segue a lógica da escassez; com exceção da quadra de esportes que recebeu financiamento específico, privado, para sua construção, os demais espaços foram feitos com poucos recursos e pela própria comunidade.

Se, por um lado, a estrutura física está mal conservada, por outro lado, os espaços são pensados de acordo com suas capacidades e destinados a determinadas atividades.

Um outro aspecto que precisa ser ressaltado refere-se à composição da equipe técnica fixa. As pessoas que ali trabalham desenvolvem suas atividades já há algum tempo e não existe trabalho voluntário com o público direto. Os

voluntários fazem parte da equipe da diretoria, como toda constituição de ONG e, também, são acionados para a organização das festividades.

Atualmente, a organização atende cerca de 80 adolescentes e jovens, sendo que a possibilidade de participar das atividades está vinculada à frequência no sistema de educação formal.

Os adolescentes e jovens estão distribuídos nos seguintes projetos, os quais foram acompanhados pela pesquisadora durante os dois meses de observação participante:

- Projeto Ciranda da Cidadania

Público alvo: Crianças e Pré-adolescentes da faixa etária entre 07 e 13 anos. Eles freqüentam todos os dias a instituição e participam de atividades físicas, lúdicas, de cidadania²⁵ e almoçam.

- Projeto Ação Jovem

Público-Alvo: Adolescentes da faixa etária entre 14 e 18 anos. Freqüentam a instituição no mínimo duas vezes por semana nos cursos de Cidadania e Artesanato. Fica a critério do jovem a sua participação na atividade física, e eles aderindo a essa atividade significa passar a freqüentar 4 vezes na semana a instituição.

- Tecnologia e Práticas de Escritório (TPE)

Público-alvo: Adolescentes da faixa etária entre 15 e 18 anos. O atual curso profissionalizante é diário com uma carga horária de 4 horas durante 10 meses ininterruptos, objetivando a inserção no mercado de trabalho dos meninos e meninas ao término do curso. Eles têm aulas com base em informática e nos fundamentos básicos de administração.

Os jovens que estão inscritos tanto no Projeto Ação Jovem como no TPE, a partir do critério sócio-econômico, podem, ou não, estar inscritos no Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Humano; uma vez inscritos, passam a receber uma bolsa de R\$ 65,00.

²⁵ Oficina de cidadania são encontros onde o educador privilegia temas associados aos direitos e deveres, sexualidade, universo do trabalho, escola, entre outros. São temas trazidos pelas próprias crianças e adolescentes, e são utilizados recursos audiovisuais, expressivos e dinâmicas para facilitar o entendimento e a apropriação do tema.

As formas de ingresso nos projetos são diferenciadas. Normalmente, os jovens do Ação Jovem já freqüentavam a instituição desde pequenos. Existem vagas disponíveis para o Conselho Tutelar quando este encaminha adolescentes que demandam medidas de proteção.

Por sua vez, os jovens participantes do curso profissionalizante (TPE) realizam para o ingresso do curso, necessariamente, uma prova escrita e uma entrevista. Os jovens são avaliados no seu nível de escolaridade, desenvoltura e interesse na realização do curso. Pela necessidade de um bom repertório escolar, muitos dos jovens que freqüentam o Ação Jovem não conseguem ingressar no curso profissionalizante.

Esta é uma preocupação da equipe dirigente: o que fazer com os jovens que não conseguem ou, também, não querem ingressar nesse tipo de curso. Na maioria dos casos, o motivo pelo qual os jovens do Ação Jovem não ingressam no curso de Tecnologia e Práticas de Escritório é por não conseguirem, o que significa não possuir o mínimo de domínio em termos da leitura, da escrita e das 4 operações matemáticas.

Contudo, ainda não se criaram outras alternativas para estes jovens. Há uma clareza, por parte da equipe, que existe, no processo classificatório de ingresso de um curso profissionalizante, uma forma de exclusão, em que se garante a realização do curso profissionalizante para aqueles que ascenderam nas proposições do ensino formal. Nesse contexto, o presidente da ONG, na entrevista realizada, expressa seu descontentamento em relação ao fato e diz estar em busca de alternativas para não reproduzir na instituição a exclusão pela qual os jovens mais vulneráveis já passam em suas vidas.

3.2. ONG 2

A Ong 2, cuja fundação data de 1990 e que em muito pouco tempo, possui 4 diferentes instalações espalhadas no mesmo território atualmente: uma Creche, uma instituição de Educação Infantil, uma instituição configurada como Núcleo, ou seja, na qual as crianças e os adolescentes a freqüentam no período contrário a

escola e um Fórum da Família, onde se encontram os serviços oferecidos pelo Serviço Social.

Tal organização nasceu de um movimento popular do bairro que na época não era nem considerado bairro e sim uma invasão. Havia entre as moradoras a luta por creche e melhores condições de vida na comunidade (luz, água, saneamento básico, moradia). Uma das moradoras conseguiu trabalhar na casa da atual presidente, uma mulher estrangeira, com raízes na alta burguesia da cidade.

É verbalizado por representante da diretoria e técnicos que o crescimento institucional se deve às boas influências nacionais e internacionais da presidência.

Em termos estruturais, a instituição é muito bem conservada e os espaços foram cuidadosamente projetados, levando-se em consideração o uso que se faria para cada lugar construído. As edificações, em sua grande parte, foram e são financiadas pelos parceiros empresas, os quais podendo decidir acerca da destinação do seu recurso, impreterivelmente, optam pelo financiamento de construções. Afinal, construção resulta em um produto a curto prazo, concreto, logo visível e que se caracteriza como aumento do patrimônio imóvel da ONG.

Apesar disso, presenciamos dificuldades em lidar com a utilização dos espaços. Na observação participante, percebemos que nem sempre o uso dos espaços que foram pensados para determinada atividade são respeitados, especialmente, no que diz respeito aos espaços destinados aos jovens. Recorrentemente, a sala dos adolescentes e jovens, por ser uma sala espaçosa e com recursos audiovisuais acabava por ser utilizadas em atividades tais como aula de violão ou alguma reunião com os pais. Quando isso acontecia, os jovens, rapidamente, eram encaminhados para o quiosque.

O quiosque era um espaço extremamente dispersivo, por ser aberto e pela presença de crianças da educação infantil que freqüentavam o parquinho ao lado. Além do que, o quiosque possuía bancos de madeira, com isso se tornava incômodo para a realização de atividades que exigiam um tempo maior de duração.

Os jovens demandavam, verbalmente, o uso da quadra de esportes, mas esta, por sua vez, precisava ser dividida com as crianças, sendo que, nesta divisão, as crianças tinham prioridade.

Outro espaço demandado pelos jovens era o teatro, mas não havia muito a ser negociado, pois as outras atividades, como o balé e o coral, possuíam prioridade na sua utilização.

No início da observação participante foi difícil a apreensão da forma como se organizavam as atividades, visto que muitas acontecendo ao mesmo tempo com grupos de pessoas diferentes. Depois, transcorrido o primeiro mês, percebeu-se que a organização dos tempos e dos espaços seguia uma lógica empresarial. A instituição provia muitas atividades que aconteciam simultaneamente, com muito trabalho voluntário e alta rotatividade entre os educadores.

Esta ONG foi a primeira organização da cidade de Campinas a acolher o Programa Federal Agente Jovem de Desenvolvimento Humano²⁶, em 1990, oferecendo 75 vagas.

Hoje são disponibilizadas 100 vagas para os jovens e, além do Programa Agente Jovem, é oferecido o Programa de Aprendizagem Profissional, conhecido como Jovem Aprendiz²⁷.

Todos os adolescentes estão inscritos no Programa Agente Jovem. Desta forma, uma vez inscritos na instituição, automaticamente passam a receber a bolsa. A inscrição além dos critérios do Programa, como a renda *per capita* por família ser inferior a meio salário mínimo, e o jovem estar freqüentando a escola,

²⁶ O Programa é compreendido como a conjugação da bolsa Agente Jovem e da ação sócio-educativa. Promove atividades continuadas que proporcionem ao jovem, entre 15 e 17 anos, experiências práticas e o desenvolvimento do protagonismo juvenil, fortalecendo os vínculos familiares e comunitários, possibilitando a compreensão sobre o mundo contemporâneo com especial ênfase sobre os aspectos da educação e do trabalho (mais informações podem ser obtidas no sítio: <http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas/protecao-social-basica/projeto-agente-jovem-de-desenvolvimento-social-e-humano> e no subitem 3.3.4 do presente texto).

²⁷ O Programa de Aprendizagem Profissional é determinado pela Lei 10.097/2000, que foi regulamentada pelo Decreto 5.598/2005, estabelece a obrigatoriedade das empresas de médio e grande porte, contratarem jovens entre 14 e 24 anos como aprendizes. A carga horária desse jovem será dividida entre a empresa e uma instituição de qualificação que ministrará curso de aprendizagem. Tem como objetivo a qualificação sócio-profissional e

a inscrição também é realizada por meio de um processo seletivo com os jovens. Tal processo consiste na avaliação do nível de escolaridade, com foco na expressão escrita, na desenvoltura e expectativas do jovem em relação ao seu futuro e em como o ingresso no Programa pode colaborar com estas expectativas.

Uma vez que o jovem é aceito no Programa, este é convidado a participar do Projeto Jovem Aprendiz, que é integrado por cerca de 20 adolescentes que participam de aulas todos os dias, de segunda a sábado, no período das 7:30 às 8:30. Este projeto é operacionalizado por voluntários, e em suas aulas são ministrados fundamentos básicos de administração, relações humanas, matemática, informática avançada e contabilidade.

Há uma preocupação explicitada com a inserção dos meninos e meninas no mercado de trabalho, sendo que os processos de entrada são bastante questionados pelos adolescentes e pelos próprios educadores, uma vez que os critérios de encaminhamento para as vagas oferecidas para a instituição partem de escolhas pessoais por parte equipe dirigente, muitas vezes, por falta de tempo de definição de critérios, ou por não conseguirem expor aos jovens os critérios qualitativos nos quais basearam as suas escolhas.

No Agente Jovem, as turmas estavam divididas em 4 turmas de 25 adolescentes (com pequenas variações), sendo que duas turmas aconteciam no período da tarde e duas, no período da manhã três vezes por semana.

Os jovens passam por atividades de informática duas vezes na semana e também são convidados a integrarem outras oficinas propostas por voluntários ou parceiros, como no caso do Centro de Saúde que ofereceu oficinas sobre dengue, ou de estagiários de Psicologia que desenvolveram trabalho de orientação profissional.

No início da observação participante havia uma dúvida quanto à função do educador social naquele espaço. Num primeiro momento, parecia que o educador era responsável pela organização da rotina dos adolescentes quanto: ao controle da entrada e saída, à cumprimento de horário, à organização das refeições, ao controle das freqüências na ONG e na escola, entre outras funções. Contudo, com

inserção desses jovens no mercado formal de trabalho (mais informações podem ser

o passar do tempo percebeu-se que os educadores, além das funções acima descritas, eram responsáveis pela proposição de atividades, discussões, filmes, debates, bem como cuidavam para que as oficinas dos voluntários/parceiros ocorressem de maneira adequada, desde sua organização espacial e material até a mediação na relação entre os parceiros e os jovens. Essas questões serão analisadas a seguir.

3.3. Práticas Cotidianas dos (as) Educadores (as) Sociais

No período da observação participante direcionada aos educadores sociais, deparamo-nos com sujeitos que compartilharam suas opiniões e críticas, abriram as portas de suas oficinas, mesmo cientes de que a presente pesquisa versaria sobre seus fazeres, sobre como trabalhavam e lidavam com os adolescentes.

Dias corridos, sobrecarregados de trabalho, descontentes e animados, dispostos, dinâmicos, “pau para qualquer obra”, acolhedores, sensíveis, importantes mediadores entre a equipe dirigente e o público alvo... Eis algumas das características destes sujeitos.

Participar deste cotidiano possibilitou a vivência de situações únicas e inusitadas. A partir destas, definiram-se as categorias que serão discutidas e analisadas nos subitens abaixo.

3.3.1. Retrato dos (as) Educadores (as) Sociais

Procuraremos delinear os perfis e a atuação dos educadores sociais com os quais nos deparamos no campo, sujeitos que voltam suas práticas para os adolescentes e jovens pobres e urbanos. Para tanto, tentamos, nas reflexões que se seguem, problematizar e responder à seguinte questão: Quem são os educadores sociais?

Iniciamos tal delineamento a partir de uma mudança na forma com a qual passaremos a nomear os educadores sociais: utilizaremos a expressão “educadoras sociais”, visto que nos deparamos com uma maioria absoluta de mulheres.

No universo dos 12 educadores sociais que atuam com jovens, nas duas ONGs estudadas, somente dois eram homens, sendo possível a contratação deles pela ONG 1, devido à forte vertente da prática esportiva lá observada.

Por este motivo, diferentemente do que aconteceu com Paulo Freire quando escreveu a sua primeira obra “Educação como Prática para Liberdade” e foi, duramente, reprimido pelas educadoras que, ao lerem-na, não se sentiram vistas ali, dado o fato de ele só ter utilizado o gênero masculino: “educador” (FREIRE, 2001). No texto, freqüentemente, usaremos a palavra educadora, considerando que a maior parte do objeto de estudo desta pesquisa é composta por mulheres.

Podemos incorrer em diversas explicações para a existência do recorte de gênero no trabalho nessas organizações. Primeiramente, é um fato histórico e social a ligação entre as mulheres e as profissões que implicam algum tipo de cuidado, vide a história de profissões como Enfermagem, Serviço Social, entre outras. (IMBERÓN, 2000; VERDÈS-LEROUX, 1986).

Tal explicação é pautada nos processos relacionais constituídos pelas mulheres. Sabe-se, segundo Oliveira (1992), da existência da facilidade do feminino em estabelecer com o(s) outro(s) processos de alteridade, transpessoalidade e interconexão:

As mulheres são diferentes dos homens porque no centro de sua existência estão outros valores: a ênfase do relacionamento interpessoal, a atenção e o cuidado com o outro, a proteção da vida, a valorização da intimidade e do afetivo, a gratuidade das relações. (p.103).

Além dos aspectos subjetivos, temos uma explicação econômica para o fato das mulheres ocuparem, em grande parte, os postos de trabalhos das ONGs. Como já referendado no Capítulo 1, tais organizações estão inseridas na lógica da flexibilização dos processos de trabalho, que é seguida pela precarização. Com a

entrada da mulher no universo do trabalho, de fato existiu um ganho real da luta feminista por uma maior autonomia frente ao universo masculino. Porém, também é verdadeiro afirmar que as portas abertas foram as dos postos de trabalho precários, onde imperam a informalidade, a baixa remuneração, o não registro em carteira, portanto, a ausência de proteções trabalhistas. Segundo Guimarães (2005, p. 171):

O trabalho não remunerado, predominantemente de caráter feminino, não é mensurado em termos quantitativos nem é valorizado e registrado nas contas nacionais. Nele se inclui o trabalho na agricultura, o trabalho doméstico e comunitário não remunerado, bem como o cuidado às crianças e aos velhos, a preparação de alimentos e a prestação de assistência voluntária a pessoas de grupos vulneráveis e desfavorecidos (grifo nosso).

Associando a capacidade da mulher em vincular-se com o outro a um universo aberto de vagas (mal ou não) remuneradas nas ONGs, onde se realizam ações sócio-educativas, encontramos, maciçamente, as mulheres desempenhando a função de educadoras sociais.

A partir da observação do campo, é possível fazermos mais dois recortes no delineamento do perfil das educadoras: etário e societário. As educadoras sociais, invariavelmente, são jovens e advindas das camadas populares.

Estas duas características puderam ser observadas concretamente nas duas ONGs estudadas e vão ao encontro do que Sposito e Corrochano (2005) apontam no seu artigo em que analisam os projetos sociais para jovens pobres e os educadores neles atuantes:

São modos de recrutamento vinculados às atividades de estágio e prestação de serviço, bastante marcados por certa informalidade, que em sua grande maioria atraem jovens, muitos de origem popular e que conseguiram prosseguir em seus estudos e ingressar no ensino superior sem emprego definido, ou que apresentam uma história de engajamento em ações coletivas de natureza sócio-educacional (grifo nosso, p.147).

Considerando os apontamentos das autoras, ao questionarmos as educadoras sociais de nosso estudo sobre as experiências relevantes que

contribuíram para uma maior clareza da sua atuação com os adolescentes foram destacadas:

1. o engajamento em ações coletivas, tendo sido grande parte das educadoras, voluntárias ou adolescentes egressas da própria ONG estudada;
2. a participação em movimentos religiosos, como a Pastoral da Criança e da Juventude,
3. situações de estágio em cursos das áreas das humanidades ou afins, como serviço social, ciências sociais, pedagogia, educação física.

Outro aspecto se refere à formação, da qual podemos apontar dois tipos distintos e simultâneos: a acadêmica e a prática.

Primeiramente, problematizaremos a questão da formação acadêmica. Observa-se um aspecto positivo que é uma valorização do estudo pelas educadoras, sendo explícito que as mesmas aguardavam a titulação proveniente da finalização do curso da graduação para exercerem outras funções dentro da própria instituição ou em outros espaços.

Esta situação é um dos fatores que implica em uma alta rotatividade da função do educador social na instituição. Outro ponto polêmico para as equipes dirigentes dessas organizações é saber qual o melhor momento da formação de um profissional para a realização de sua contratação. As coordenadoras, das duas ONGs verbalizam essa polêmica:

o que significa eu trabalhar com profissionais educadores que estão em formação e quando eu opto por alguém já formado, eu tenho pensado um pouco nisso, isso me preocupa, tanto que a gente teve dificuldade de achar educador aqui no núcleo o ano passado, passaram 6 pessoas e as que estão hoje não são nenhuma dessas (grifo nosso, Coordenadora ONG 2, p. 15).

melhor pagar um recém-formado e formar, ajudar na formação dele, desde que ele tenha potencial para crescer e para ser o profissional que você espera (Coordenadora ONG 1, p. 20).

Na primeira fala, a polêmica está colocada, e não se chegou a uma resposta, ou definição; na segunda fala, a coordenadora aposta na contratação de recém-formados.

O relatório do Tribunal de Contas da União (BRASIL, 2004), avaliando as organizações que executam o Programa Federal Agente Jovem, declara que apenas 19% delas possuem o perfil adequado de educador social. Este documento considera como perfil adequado para um educador social que atua com jovens o daquele que é estagiário²⁸ na área social e possui experiência em trabalhos comunitários e com jovens.

Podemos afirmar que as escolhas da equipe dirigente privilegiam a contratação de profissionais em formação ou recém-formados que se submetem, temporariamente, a uma baixa remuneração.

A seguir, apresentam-se depoimentos das coordenadoras do campo para iniciarmos outra vertente da discussão sobre perfil:

Primeira coisa que a gente quer saber é se a pessoa gosta, para saber se a pessoa vai fazer aquilo com amor e com carinho, nunca um educador trabalha aqui só pelo dinheiro (Coordenação ONG 1, p. 21).

Os profissionais que vem para cá não são profissionais que procuram um emprego, porque ele se procurar só um emprego ele não fica aqui, ele tem que procurar um sonho aqui para sonharmos juntos, são os nossos valores, a gente trabalha os valores (Coordenação ONG 2, p. 4).

As educadores, coordenadores e técnicos nas entrevistas foram questionados sobre qual perfil consideravam mais adequado para a figura do educador social que desenvolve trabalhos com os adolescentes e jovens. As respostas mais freqüentes relacionavam os seguintes pontos: "gostar do que faz", "ser carinhoso", "ter amor", "ter o meio termo entre a severidade e o amor", "ser flexível", "ser amigo", "ser confiável, confidente", "ter boa vontade em ajudar".

Em nenhuma das respostas foram mencionadas questões como a do conhecimento, da formação técnica ou da militância política no sentido de um alinhamento com a defesa da garantia de direitos das crianças e dos adolescentes.

Podemos sugerir a existência de uma desvalorização da tarefa desempenhada pelos educadores sociais. Em outras palavras, apoiando-nos em Sennett (2004), uma desvalorização do trabalho de perícia. Para este autor, o senso de perícia “requer investimento no objeto de trabalho como um fim em si mesmo” (p. 105), ou ainda, “a capacidade de fazer bem uma coisa” (p.104).

Sabemos que sentimentos como os acima apontados nas entrevistas facilitam, consideravelmente, o estabelecimento da relação educador-adolescente. No entanto, facilitar é parte do processo educativo.

Tal processo, na medida em que o compreendemos como perícia, exige técnica, prática, estudo, reflexão, tal como é proposto por Freire (2005) em sua “Pedagogia do Oprimido”, uma conciliação entre a ação e a reflexão para a produção de uma práxis.

Uma das conseqüências diretas da desvalorização da perícia da atuação dos educadores sociais é a constituição de equipes com frágil perfil técnico. Isto, por sua vez, contribui para outras conseqüências no cotidiano do trabalho, das quais problematizaremos somente duas.

A primeira conseqüência se refere à tentativa de introjeção de valores pessoais dos educadores sociais nos adolescentes. Tivemos a oportunidade de assistir e debater com os jovens do Grupo Ação Jovem da ONG 1 o filme Uma Onda no Ar, o qual relata a trajetória de quatro jovens da periferia de Belo Horizonte, Minas Gerais, que vão em busca da construção de uma rádio comunitária. Desses quatro amigos, um se envolve no tráfico de drogas, um morre e os outros dois conseguem colocar a rádio no ar. Numa discussão acerca deste filme, muitos vieses poderiam ser levados em conta, dada a multiplicidade de assuntos abordados: desde sonhos e os processos para sua realização, preconceito, drogas, amor, amizade, relação pais e filhos, entre outros. A educadora, dando início ao debate, coloca: “É pessoal, vocês perceberam a importância de saber com quem se anda, que nem aquele ditado: Diga com quem andas e saberás quem é”.

²⁸ Estagiário na área social, no caso, é o aluno do último ano de graduação de cursos das áreas das humanidades ou áreas correlatas.

A educadora social em questão era uma estagiária de serviço social com forte formação religiosa, que participava de movimentos religiosos em seu próprio bairro.

Ao elucidarmos esta situação em particular, objetivamos demonstrar como os valores e as concepções de mundo do educador social são explicitados nas situações cotidianas e nas relações entre ele e os adolescentes.

As oficinas que se propõem a discutir e refletir sobre as situações cotidianas dos jovens, acabam por se tornar um espaço propício, mais vulnerável, para a introjeção dos valores pessoais do educador.

Não podemos quantificar o quanto esse tipo de postura é prejudicial ou benéfica aos jovens. De qualquer forma, a reprodução aleatória de valores de classes sociais, religiosos e de crenças, constitui-se num campo minado. Notamos ainda que, quanto mais frágeis os processos de formação dos educadores, mais freqüente é a ocorrência de situações como esta.

Outra conseqüência decorrente do frágil perfil técnico dos educadores sociais refere-se ao que aqui nomearemos de fortalecimento de papéis de lideranças autocráticas (OSÓRIO; ZIMERMAM, 1997). A existência de líderes autocráticos implica um poder ilimitado que este sujeito possui para tomar decisões necessárias e demandadas na rotina organizacional. Segundo Osório e Zimermam (1997), esse tipo de liderança é muito comum em grupos de pessoas inseguras e que não sabem fazer pleno uso da liberdade. Serão relatadas duas histórias ocorridas em uma das ONGs com posterior análise.

Chá Todo Dia

Diariamente, dois adolescentes são aleatoriamente escolhidos pelas educadoras para finalizar a preparação do lanche, que vem semi-pronto da cozinha. Eles cortam os pães, passam manteiga ou patê e distribuem o chá nos copos.

Neste momento, começam a reclamação pelos adolescentes: “Chá de novo”, “Eu odeio chá”, “Por que só tem chá?”, “Por que não tem mais suco do que chá?” “Por que não tem refrigerante?”

E em meio aos porquês, uma das educadoras diz: “Vocês deviam agradecer o chá, porque é o que a diretora consegue dar para gente...” (anotações do Diário de campo 2).

O Pé de Manga, Jabuticaba...

Na Ong havia pés de manga e muitas outras árvores, jardins, flores, sendo admiráveis a beleza e o cuidado ali observados. Um belo dia, os pés de manga estavam carregados e os meninos e as meninas pegavam seus frutos e queriam sal, pois o “legal” não é comer a manga verde, é comer a manga verde com sal. Contudo, a obtenção do sal era como um ato ilícito dentro da instituição. Ilícito por duas vezes: primeiro por ser proibido, pela diretora, comer as mangas do pé; segundo porque manga com sal implicava no fato de alguém liberar o sal.

As educadoras tinham dificuldades em lidar com a situação de negar aos adolescentes a possibilidade de comerem as mangas, visto que havia grande quantidade delas. Porém, existia uma regra clara criada pela presidente que não permitia a retirada das mangas e das jabuticabas dos pés, justificada pela necessidade de esperar o amadurecimento das frutas, para então colhê-las todas e dividi-las entre todos, e todos incluíam, preferencialmente, as crianças que não conseguiriam pegar sozinhas as frutas do pé.

Para análise dessas histórias, apoiamos-nos em Sennett (2004) que trata das relações de liderança em sua obra “Respeito” e aponta que:

Suas ordens eram autoritárias somente porque aqueles abaixo deles acreditavam que os líderes podiam ver mais longe, entender que os seguidores não podiam compreender (p. 191).

As pessoas se submetem porque acreditam que quem ocupa o comando sabe o que está fazendo (p.191).

Tanto as histórias do Chá como do Pé de Manga revelam que uma determinada pessoa definiu, autocraticamente, regras “simples”, mas que influenciam o cotidiano e causam situações de conflitos entre educadores e adolescentes.

O posicionamento das educadoras sociais nas histórias relatadas acaba por reforçar o papel da liderança. Quando optam pela omissão, por não concordarem com a decisão do líder, mas ao mesmo tempo por não se sentirem suficientemente seguros para fazer um enfrentamento, esta atitude conflui para o fortalecimento desta liderança.

A partir dos campos estudados, percebe-se que o papel de liderança na estrutura organizacional das ONGs pode ser exercido por diferentes sujeitos, a depender da história pessoal constituída naquele espaço. Porém, é falso afirmar que um educador social possa desempenhar este papel, visto que as ONGs são organizações piramidais e normalmente os sujeitos que tomam as decisões se encontram nos cargos do topo da pirâmide: diretoria ou coordenação.

Os casos relatados partem de situações particulares de organizações, que não necessariamente representam a totalidade. Há casos de organizações em que a gestão de ações/decisões é realizada de forma mais democrática e coletivizada.

No entanto, neste estudo tem-se a preocupação de explicitar que a conformação estrutural das ONGs, vertical e hierárquica, influencia a forma pela qual são tomadas as decisões, no sentido de que tais decisões não costumam ser coletivizadas. O que, por sua vez, para além da conformação estrutural, está intimamente associado ao projeto político adotado pela organização.

Para a definição do projeto político nos apoiamos nos referências de Gramsci e Freire. Gramsci designa projeto político como sendo um conjunto de crenças, interesses, concepções de mundo e representações do que deveria ser a vida em sociedade que orientam a ação política dos diferentes sujeitos (*apud* Dagnino, 2004). Já para Paulo Freire (1983, 2005), todo ato educativo é influenciado pela orientação política de quem o executa. Têm-se, assim: orientações mais conservadoras que se alinham aos interesses da permanência da relação opressor – oprimido, como se esta situação fosse intransponível; e, por outro lado, orientações mais progressistas que buscam o rompimento desta relação, a partir de um projeto que traga a conscientização do oprimido de sua situação, e favoreça para que este sujeito se torne autor de sua história.

O campo estudado revelou a ONG 1 mais alinhada aos princípios progressistas e a ONG 2, aos princípios mais conservadores.

Cabe explicitar trechos das entrevistas com representantes da equipe dirigente para possuímos subsídios que demonstrem as orientações políticas.

a composição da diretoria era ela toda de moradores do bairro (...) o Centro Comunitário surge da necessidade do bairro, então todo o trabalho, toda sua origem do bairro, essa era uma característica, hoje nem tanto porque o estatuto permite que outras pessoas participem da diretoria, porém o que a gente determina como critério mesmo, é que a pessoa tenha o vínculo comprovado, que a composição da diretoria seja de ex-funcionários, pessoas que já passaram, da comunidade ou que tiveram uma contribuição relevante, não basta: ah eu quero entrar de sócio, eu quero participar da diretoria, porque senão se perde essa essência, a pessoa tem que ter essa vivência, saber, conhecer a entidade, porque a gente está planejando a longo prazo (Diretor ONG 1, p.2).

No começo, nós tínhamos 3 pessoas do bairro na diretoria, 4, depois eu trouxe outras pessoas de fora, que a gente percebeu, eles mesmos perceberam, que não tinham a capacidade intelectual para mexer isso para frente. (grifo nosso, Diretora ONG 2, p. 5).

A questão da composição da diretoria é somente um dos aspectos que compõem a imensa gama de ações e sujeitos no cotidiano destas organizações.

Contudo, consideramos estas falas bastante representativas da forma como a equipe dirigente se configura. Se esta é parte do contexto social daquele território, como no caso da ONG 1, ou se é constituída por empresários que expressam a incapacidade intelectual daquela dada comunidade para gerenciar a instituição, na ONG 2, isto nos revela, senão o alinhamento com um determinado projeto político, parte fundante deste alinhamento.

É também verdade que as orientações políticas não garantem por elas mesmas ações de mesma natureza. Por exemplo, o fato da ONG 1 possuir um projeto político de cunho mais progressista não garante a adoção de ações progressistas pela organização.

O que percebemos e pretendemos compartilhar são tendências, orientações, alinhamentos políticos institucionais. Ainda, que esta orientação

revela a forma como as decisões serão tomadas, sendo que uma orientação mais progressista deveria (tentar) construir decisões mais coletivas.

No entanto, é preciso ressaltar que as pessoas das equipes dirigentes nas ONGs, normalmente, são as que possuem um maior tempo transcorrido na instituição e recebem salários relativamente melhores, no caso da coordenação. Tem-se, ainda, um histórico no qual estão confundidas características da ação profissional, militante e benemérita.

3.3.2. Voluntariado

Para discutirmos a questão do trabalho voluntário partimos do pressuposto, já apresentado no primeiro capítulo deste texto, que as ONGs estão inseridas na lógica da escassez de recursos, seja de ordem financeira, humana ou material.

Neste item, focalizaremos a limitação de recursos humanos no que diz respeito à composição da equipe técnica.

Se por um lado, essas organizações têm, na contemporaneidade, representado novos postos de trabalho num universo cada vez mais enxuto de oportunidades, por outro têm promovido a popularização e o fomento do trabalho voluntário, uma vez que acabam sendo reconhecidas como importantes mediadoras entre a clientela assistida e aqueles que têm o desejo de realizar uma ação voluntária. Em outras palavras são consideradas como *lugares seguros*.

A legalização do trabalho voluntário ocorreu em 2001 com o "Ano Internacional do Voluntariado", designado pela Organização das Nações Unidas - ONU, o qual "dá visibilidade, divulgação e reconhecimento a exemplos de ações bem sucedidas para que sirvam de estímulo e, assim, percebamos que ações voluntárias com objetivos bem focados, responsáveis, são de grande relevância no combate à exclusão social" (JOHANNPETER, 2001, p.76).

No Brasil, o incentivo à ação voluntária se dá nos mais diversos âmbitos, no convívio social, nas propagandas veiculadas pela mídia, no setor empresarial, tendo ocorrido em 1998 o ápice do incentivo a esse tipo de trabalho, com a

promulgação da lei Nº 9608-98, a Lei do Voluntariado, na qual se definiu tal ação e seus limites no universo das organizações.

Artigo 1º. – Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade. Parágrafo único – O serviço voluntário não gera vínculo empregatício nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim. Artigo 2º. – O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições do seu serviço. Artigo 3º. – O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias (grifo nosso).

Compreende-se trabalho voluntário como qualquer ação de caráter auxiliador e não coercitiva, desenvolvida sem objetivo de ganho financeiro e que envolve, sempre, algum tipo e nível de doação, seja de tempo, dinheiro, talento, saber popular, técnico, gerencial, entre outros (BORBA; FRANCO, 2007).

Num país em que o Estado não assume suas atribuições sociais, devidas constitucionalmente, usando a estratégia liberal e neoliberal de atribuí-las a espaços privados e onde o controle social de sua eficiência e do uso de recursos públicos ocorre de forma incipiente, torna-se bastante delicada a defesa de um modelo de ação pautado no trabalho voluntário no âmbito das políticas sociais.

Atualmente, existe uma variedade de possibilidades de ação voluntária sendo o voluntário quem define a atividade a ser realizada, o tempo disponível e o público para alvo de sua ação. Estas escolhas se baseiam em aspectos motivacionais próprios, que transitam, geralmente, entre os campos das crenças religiosas, ideológicas, econômicas (com destaque para a responsabilidade social empresarial) e, na maioria das vezes, com o intuito da melhora pessoal no campo emocional, profissional e/ou social.

Nessa gama de possibilidades, presenciamos duas maneiras muito distintas de se lidar com o trabalho voluntário nas ONGs estudadas.

Apresentamos, a seguir, excertos das entrevistas com as coordenadoras que traduzem a forma divergente entre as organizações:

É sempre muito bem vindo, mas não sei se a dificuldade é minha enquanto coordenadora, ou dos próprios diretores, hoje as pessoas da comunidade elas querem vir sempre com o objetivo de serem empregados, porque têm um histórico, hoje a gente contrata pessoas de outro lugar, faço um processo seletivo se tiver alguém bom daqui entra, se não for daqui e tiver perfil vem, vem a pessoa que tiver perfil, e eles vinham com aquela história que ajudaram a montar a instituição e pegaram pessoas daqui mesmo para trabalhar e foi uma outra dificuldade que eu cheguei aqui e achei, as pessoas que tocavam a instituição achavam que aqui era o quintal da casa (risos), então teve que ter esse rompimento também e aí a gente acha que o carro chefe da instituição não pode ser com trabalho voluntário, os voluntários também vêm para ajudar nas atividades que já existem dependendo da habilidade (grifos nossos, Coordenadora ONG 1, p. 11).

mas acho que o maior problema está na relação com os recursos humanos mesmo, ainda existe a necessidade de mais profissionais em alguns momentos, ai seria esse trabalho voluntariado, eu acho que não teria a necessidade de se contratar mais pessoas, mas de se buscar mais voluntários (grifo nosso, Coordenadora ONG 2, p. 14).

Na ONG1 somente os diretores exercem atividade voluntária. Parte da equipe técnica é contratada com registro em carteira e parte é composta de profissionais autônomos. Em contraposição à ONG 1, a ONG 2 divulga um número de 80 voluntários, estando entre eles desde pessoas vinculadas à diretoria, passando pelos que exercem atividades com o público-alvo, até aquelas que realizam os serviços de apoio. Bastante peculiar nos discursos dos profissionais da ONG 2 é a defesa do trabalho voluntário nesta área, o que é ilustrado pelo depoimento de uma dos técnicos:

a gente observa que algumas entidades elas sobrevivem graças a um grande número de voluntários e isso diminui a folha de pagamento da entidade, então a folha de pagamento com profissionais onera muito, enquanto outras entidades conseguem trabalhar com voluntários e ter um trabalho interessante, um trabalho profissional mesmo, a entidade já tem uma característica de muros altos (Técnico ONG 2, p. 7).

Se por um lado encontramos a defesa do trabalho voluntário, por outro percebemos a existência de dúvidas, desconfortos e desmotivações:

Nós temos em todos os segmentos hoje em dia voluntários, a maioria dos voluntários está trabalhando aqui neste segmento principalmente na área do Agente Jovem e acaba desmotivando, isso é uma das coisas poucas que acabam desmotivando o profissional (Presidente ONG 2, p.8).

O que o trabalho voluntário implica no cotidiano do educador? O voluntário é ou não um facilitador para o trabalho do educador social? Em que medida a lógica do trabalho voluntariado permeia as relações institucionais?

Uma das primeiras implicações da lógica do trabalho voluntário que pode ser apontada na ação dos educadores é a questão das condições salariais. Se uma pessoa desempenhar o “mesmo” trabalho gratuitamente, torna-se uma vantagem institucional na medida em que há uma desoneração para a organização do custo com o educador.

Ademais, quando questionamos o quanto a lógica do trabalho voluntário está contida no cotidiano, estamos nos referindo ao quanto que as práticas profissionais exercidas pelos educadores passam a ser consideradas voluntárias. Nesse sentido, seguem-se depoimentos bastante representativos de uma das coordenadoras e de uma educadora sobre essa questão:

eu brinco que quem vem para o social tem que entender que tem o voluntariado mesmo sendo profissional contratado, tem que ter mesmo essa característica se a pessoa não tiver disponível para estar aqui ela não vem, porque o dinheiro não se justifica se for comparado com o mercado, com a questão de olhar lá fora e comparar, quem está aqui, não está pelo salário, não está pelo dinheiro, está pelo amor, por essa crença que a gente pode construir uma realidade diferente (Coordenadora ONG 2, p. 5).

tem até uma piadinha que o que a gente faz é trabalho voluntário, em feriados, as vezes nós somos obrigados a vir no feriado, a gente faz umas brincadeiras dessas que a gente faz trabalho voluntário mesmo, mas falta um pouco de valorização mesmo (Educadora Social ONG 2, p. 8).

Os conteúdos destes excertos das entrevistas apareceram diversas vezes nos diálogos na observação participante, em tom de brincadeira. Se em tom de “brincadeira” para as educadoras, no caso da equipe dirigente, era um discurso ratificado.

Os dirigentes ao partirem do pressuposto de que o trabalho das educadoras, para além de técnico, era voluntário, assumiam um lugar de cobrança para com as mesmas quanto ao cumprimento de horas-extras não-remuneradas. E isto previa o comparecimento nas freqüentes festividades de finais-de-semana, processos de formação ocorridos em feriados, ou até a elaboração de relatórios e projetos institucionais que eram feitos em tempo não previsto pelo contrato de trabalho.

Desta forma, deparávamos nos com as seguintes falas:

o educador social geralmente, em projetos assim, não tem tempo de preparo de atividade, tempo remunerado, tempo junto ali na instituição, junto com a coordenação pedagógica, com o restante dos educadores, para conversar, pensar, planejar juntos, sabe, ter idéias, eu sei porque eu fui educadora e não tinha tempo de preparo de atividade, eu sei que eu preparava atividade no banheiro, no ônibus, e eu sei da qualidade que era isso (Coordenadora ONG 2, p. 8).

O ano passado não tinha planejamento, então essa era uma dificuldade. Você falou eu lembrei chegava, fazia a aula rápida para tentar passar, porque como era só meio período, eu não tinha tempo para planejar a aula, todos os dias eu estava com eles, (...), a gente não tem muito tempo para escrever projeto, planejar aula (Educadora Social ONG 2, p. 4).

As educadoras, entre outros motivos, por estarem em contato direto com os adolescentes, são mais flexíveis em relação à aceitação da execução de tarefas além das previstas pelo contrato de trabalho, principalmente quando se trata de festividades que tenham significados expressivos na vida dos adolescentes, que em geral possuem reduzidos espaços de sociabilidade.

Para além do contato direto, as educadoras exercem suas atividades na composição da militância, do profissionalismo e da benemerência.

A questão da militância merece devido destaque nesta discussão, dado associarmos, rapidamente, no imaginário social, a categoria voluntário a uma determinada idade, gênero e classe social, invariavelmente composta por mulheres de meia-idade e com uma condição de vida estabelecida. Com este recorte, excluimos outros tantos sujeitos que compõem esta categoria,

especialmente os sujeitos militantes políticos, com os quais nos deparamos na ONG 1.

Na ONG 1, a composição da diretoria e de muitos membros da equipe de trabalho perpassa a ligação política, tanto no que se refere à ligação com um determinado partido político, como à luta pela defesa dos direitos de adolescentes nos fóruns públicos que realizam essa discussão.

Nesta mesma ONG, nota-se uma preocupação e um posicionamento institucional de que o trabalho direto com o público-alvo deve ser desempenhado por uma equipe técnica devidamente contratada e registrada.

Desta forma, a justificativa do trabalho extra não-remunerado, além da “boa-vontade”, no caso da ONG 1, também passa por justificativas decorrentes da militância.

Em ambos os casos, a instituição pode fazer “bom” uso desta disponibilidade de tempo das educadoras sociais. “Bom” entre aspas, pois existe um abuso, consciente ou não, deste tempo o qual não será pago, nem ao menos compensado.

Diante deste contexto, é possível indicar dois posicionamentos mais comuns que os educadores sociais tendem a adotar: um de aceitação pacífica e passiva da situação, o educador não se questiona, considera como parte do trabalho e de seu posicionamento pessoal suas horas-extras dedicadas; outro posicionamento seria de crítica e insatisfação, gerando, muitas vezes, angústia, posto que o educador não quer levar trabalho para seu ambiente privado, mas tem consciência das conseqüências do não cumprimento de suas tarefas. Na ONG 2, além das insatisfações que os educadores verbalizavam com a repetição desta situação, havia um complicador que é apontado por uma das educadoras sociais

se você precisa faltar você não pode, tem aquela cobrança, você acaba deixando de ir mas quando você faz horas a mais... Acho que o que falta aqui é a valorização do profissional, quando você faz horas a mais eles acabam não olhando tanto, agora quando você deixa de fazer um pouco ai eles te cobram, acho que tem uma certa desvalorização neste sentido da relação (Educadora Social ONG 2, p. 8).

o lado pessoal do lado administrativo aqui, que é muita burocracia para o lado do profissional, tudo se cobra, tudo é cobrado e eles não vêem o seu lado, é muita cobrança. (Educadora Social ONG 2, p. 5)

Naquela ONG, o discurso do voluntariado é apropriado no sentido do benefício para instituição, o inverso, ou seja, para lidar com os funcionários, a ordem burocrática prevalece.

Outra consideração é que o trabalho voluntário acaba sendo a porta de entrada para a composição do quadro de recursos humanos nessas organizações. Dos educadores entrevistados, muitos passaram por essa experiência ou foram estagiários e depois incorporados ao trabalho.

Destacamos duas conseqüências perceptíveis da cultura de contratar voluntários, na verdade dois desconfortos que acometem tanto equipe da instituição como seu entorno.

A primeira conseqüência refere-se à existência de relações não amistosas entre voluntários e técnicos, pois o profissional contratado se sente, consciente ou inconscientemente, ameaçado frente à possibilidade de perda do seu posto de trabalho para o voluntário.

A segunda refere-se à expectativa frustrada da comunidade em conseguir um trabalho na ONG. A ONG não consegue e nem tem capacidade institucional para absorver os muitos desempregados da comunidade.

Podemos inferir que a receptividade com relação ao trabalho voluntário também está intimamente ligada à profissionalização da área sócio-educativa, conforme a idade do público-alvo.

Isto é expressivo na ONG 2, sendo que no mesmo lugar, com a mesma equipe dirigente, se lida de formas diferentes com o trabalho voluntário, permitindo-se que este se dê amplamente com os adolescentes e proibindo-o com as crianças.

A justificativa para a não aceitação do voluntário com as crianças se relaciona com o fato de que a metodologia de trabalho adotada tem como pressuposto que o processo de formação da criança e o estabelecimento de vínculos de confiança demandam a constância da figura do educador, não cabendo a instabilidade da figura do voluntário.

Entretanto, como a ação com os adolescentes é o setor, dentro da instituição, que mais agrega voluntários, questionamos: em que metodologia se baseia o trabalho com jovens? Se as crianças, de fato, necessitam estabelecer vínculos de confiança constantes uma vez que estão em processo de desenvolvimento, por que não os adolescentes? Eles já estariam com suas estruturas emocionais suficientemente fortalecidas para lidar com a rotatividade dos voluntários em suas vidas?

De acordo com as entrevistas dos jovens egressos, eles creditam que uma das contribuições da ONG em suas vidas foi a possibilidade do contato com pessoas diferentes que foram dedicar parte de seu tempo na instituição.

Assim, é delicado negar que oportunidades são possibilitadas nos encontros cotidianos entre grupos e sujeitos diferentes. No entanto, é preciso refletir sobre as bases metodológicas nas quais os trabalhos com os adolescentes estão fundamentados.

Enfim, percebíamos que os vínculos com os voluntários eram mais soltos, que o educador social, muitas vezes, contava com aquela aula dada pelo voluntário, e na hora da aula o voluntário não comparecia. Neste caso, o que num primeiro momento poderia ser visto como uma situação que colabora para o cotidiano do educador, que fica isento de preparo de atividades, na maioria das vezes, este mesmo educador, de forma inesperada, assume a atividade, na improvisação, resultando em atividades, literalmente, para ocupação do tempo, dentre elas desenhos, recortes, ler jornal, no caso dos meninos a sessão dos esportes...

Esta situação é recorrente, a cobrança do profissionalismo no trabalho voluntário não se sustenta, visto que tal categoria se fundamenta justamente no favor e não no dever; e uma vez favor, os compromissos ficam fragilizados, por melhores tentativas que possam existir de legalização e burocratização de tal trabalho.

Concordamos inteiramente com Sennett (2004) quando ele coloca que o trabalho voluntário é uma solução insuficiente para lidar com as complexidades sociais, pois as relações de ajuda não conseguem sustentar o peso da

desigualdade social advinda do sistema capitalista. Ainda, o trabalho perito/técnico é necessário para que se lide com as complexidades locais entre comunidades, grupos e indivíduos, de maneira a se arquitetar a ação solidária e ética que não é um desdobramento da compaixão assistencialista, a qual não pode prover uma ajuda constante e eficaz.

Nos últimos anos, as reformas institucionais, com o declínio do Welfare State, colocaram um fardo cada vez mais pesado sobre a ação do trabalhador social voluntário, assim, é fundamental que os sujeitos praticantes desse tipo de ação consigam dissociar a relação entre solidariedade e amizade/compaixão, pois, vivemos a tendência de confundi-las (SENNETT, 2004).

Para Sennett, os voluntários têm percebido que não podem fazer muito se não tiverem um quadro institucional que os apoiem, isto porque a rotatividade dos voluntários é alta, e para o trabalho na área social o contato semanal não é o suficiente para proporcionar apoio cotidiano. Desta forma, o trabalho voluntário pode ser parte, um adicional, mas não deveria, nem poderia ser a base de qualquer trabalho social sério ética e tecnicamente.

3.3.3. Salários Baixos: Notas sobre Financiamento

O Governo Federal destinou R\$ 3 bilhões a ONGs e OSCIPs no ano passado, segundo dados do Ministério do Planejamento. (...) Do total, técnicos do governo, do Tribunal de Contas da União (TCU) e da Controladoria Geral da União (CGU) calculam que quase a metade – perto de R\$ 1,5 bilhão – tenha sido desviada da finalidade original dos convênios ou encontrado algum ralo que represente a perda do dinheiro público (DOMINGOS, 2007).

Os principais jornais de formação de opinião pública, no último ano, têm propagado os inúmeros desvios realizados pelas ONGs, com destaque para aquelas que têm operacionalizado o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos.

Os partidários desse modelo de organização estão fazendo um esforço para tentar mostrar à sociedade que ao se falar em ONGs corre-se o risco de homogeneizar um campo altamente heterogêneo, que vai de organizações que

apresentam um histórico constituído na luta pelos direitos sociais até os INGs, os Indivíduos Não Governamentais.

Todavia, por trás do discurso do desvio está sendo explicitada uma nota importante para a discussão que desejamos realizar: as ONGs são financiadas com recursos públicos.

A noção de que o recurso público é o principal financiador das organizações que se caracterizam como não-governamentais, é uma mensagem recente, bem como a existência de tentativas de ocultamento desta informação por parte dos adeptos ao modelo estatal que preconiza o afastamento do Estado da área social.

Este ocultamento é tão bem feito que, propositadamente, um dos critérios para a escolha das ONGs estudadas era que, necessariamente, deveriam ser financiadas pelo Estado.

Problematizar este aspecto do financiamento é fundamental para a discussão de um reposicionamento do Estado e do uso de seus recursos frente à questão social, e, quem sabe, para uma nova orientação às políticas sociais.

Se levarmos ao “pé da letra” a afirmação de que o Estado tem financiado as ONGs, sem questionarmos como este mesmo Estado tem feito isso, podemos incorrer em um equívoco.

Para não incorreremos nesse equívoco é preciso retomar alguns pressupostos desenvolvidos no capítulo 1, com especial destaque para a lógica da flexibilização e para os desdobramentos dessa lógica (HARVEY, 1993).

Quando se flexibilizam os processos de trabalhos, um dos resultados da terceirização é a precarização. Lembremos as fragilidades dos contratos de trabalho e os esvaziamentos do poder sindical, resultados de uma escolha política econômica da qual as ONGs são representativas.

As ONGs operam na lógica dos escassos recursos que o Estado lhes destina e na luta pela sobrevivência, essas organizações buscam, incessantemente, atrair, conquistar novos parceiros do universo privado. Todavia, o acesso ao universo privado depende, para além da comprovação de execução do trabalho em si, da capacidade relacional da equipe dirigente da organização. Uma das ONGs ilustra isso:

acho que essa facilidade de captação de recursos se dá pela pessoa, pelo casal mesmo, acaba ficando muito privado, os órgãos privados, as empresas que colaboram, colaboram muito pela credibilidade do casal e pela comprovação da realização dos projetos, o investimento é garantido, eles sabem quando eles investem na ONG que a finalidade vai ser cumprida, eles vão atingir os objetivos e isso é comprovado na prestação de contas, mas eu acredito muito na facilidade, na influência que o casal mantém e que abrem as portas para os financiadores, acho que isso é muito difícil de conseguir, no Terceiro Setor existe muitas instituições com essas características, presidentes atuam como grandes captadores de recursos devido à figura pessoal deles, que é o que acontece aqui, na cidade de Campinas não existem muitas entidades (grifo nosso, Técnica ONG 2, p. 4).

Destaca-se que o recurso naturalizado como privado é, na maioria das vezes, senão todas às vezes, resultado de um “desvio”, juridicamente ratificado, do que era um recurso público, um imposto destinado à Nação, que é repassado para os Fundos Municipais das Crianças e Adolescentes, acoplado a isenções para o sujeito jurídico, no caso, da empresa.

Isso foi a realidade na ONG 2, que, num primeiro momento, sabia-se que recebia financiamento exclusivamente público, porém, a partir da observação, constatou-se que esta possui grande parte de suas atividades financiadas por uma empresa, contudo, uma empresa estatal. O que é notável é termos socialmente legitimado que uma empresa estatal escolhe, pelos seus próprios critérios, a organização que irá financiar.

De acordo com Sennett (2004), há uma tendência de diminuição mundial de financiamento direto de pessoas físicas; hoje as maiores colaborações, em termos de recursos financeiros, são de pessoas jurídicas que objetivam, claramente, associar esse tipo de ação à sua imagem social.

Nessas “ajudas” de destinação de recursos do universo privado, com objetivos de “beneficiar” um determinado público-alvo, é preciso atentar para a existência de uma intencionalidade intrínseca ao discurso da “construção de um mundo melhor”, por parte desses sujeitos jurídicos, que não se restringem ao objetivo declarado. Primeiro, pelo fato de existirem isenções financeiras para esse

setor, e, segundo, por agregar um valor social positivo ao produto comercializado pela empresa, o que pode resultar num aumento de sua lucratividade.

Obviamente, o que é propagado é justamente ao contrário, a preocupação social das empresas, substanciaram-se estas imagens com a repercussão do marketing social do setor privado. Muitas empresas têm propagado a imagem da responsabilidade social, empresa cidadã e preocupada com seu entorno, mas, na verdade, o que não é divulgado, é que essas empresas não têm diminuído suas margens exorbitantes de lucro (MONTAÑO, 2003). Esse lucro não é redistribuído para as ONGs, e elas, de fato, operam na lógica da escassez e como resultado direto na prática cotidiana dos educadores, presenciamos um descontentamento generalizado em torno dos salários efetivamente pagos: *"Porque ser educadora é difícil, vou te falar, R\$ 0,25 centavos por criança, praticamente, por adolescente..."* (Educadora Social ONG 1, p. 18).

Ainda com relação aos salários, na ONG 2, havia um agravante na situação de desconforto dos educadores: a diferenciação salarial entre os funcionários a depender de sua titulação, não levando em conta o tempo dedicado à organização. Com isso, se a pessoa desempenhasse a mesma função, mas tivesse um diploma, ganhava mais, ou ainda, e talvez a diferenciação mais difícil de lidar entre os educadores, era a de que os funcionários que realizavam as atividades administrativas tinham melhores condições salariais do que os profissionais envolvidos no trabalho educativo.

Agora, o curioso da situação em que a ONG 2 se encontrava era que ela apresentava uma significativa capacidade de articulação de recursos privados, como verbalizado por um dos técnicos no trecho anterior localizado na p.72. Porém, tais recursos não eram revertidos para a condição salarial de seus trabalhadores.

Uma das hipóteses explicativas para isso se apóia no fato de que as empresas privadas não têm financiado recursos humanos, e sim construções, equipamentos, e bem recentemente, processos de qualificação das equipes de trabalho que constituem as ONGs.

you can see that the staff with us corresponds to 76%²⁹, we have many professionals with a degree, with a higher level and this is not cheap, we have 80 employees, we also have many volunteers, but on this part here (payment of employees) that we kill every year (grifo nosso, Presidente da ONG 2, p. 7).

We know that many NGOs do not have the exemption of the employer's quota³⁰, this means that they pay the same labor taxes as a company, because, legally, they are considered private organizations. One time that there is a employer's quota, the question that is put is: who is bearing it, in the macro-social, with the contributions of these employees?

In any form, the statement above is worthy of note, viewed as more relativized than it may be, the director associates the verb "kill" with the payment of employees of the institution. Now, human resources are the great responsible for the fulfillment of the institutional mission in any social organization. How to transform values if not through the dialogical relationship between educator and student? In this field, still no one has invented a substitutive figure for the social educator, through better technological instruments that may be available.

According to Malfitano (2005), actions in the social field demand a large investment in the training of human resources, one time that they are precisely these people who are responsible for the development of complex actions.

It is clear, implicitly, a contradiction when it is expressed that human work is spent and not an investment. It is to minimize, or even, to devalue the subjects involved in the educational relationship. It is about the influence of paradigms of administrative management for the universe of NGOs, what should be aimed at is the reduction of fixed costs, since the major fixed cost of an NGO is human resources.

In the operationalization of NGOs, according to the business logic, we will have many interns, volunteers and, in the best of hypotheses, with technicians mal

²⁹ Referindo-se aos gastos institucionais.

³⁰ Para a ONG conseguir isenção da quota patronal, exige-se um processo jurídico em que se ateste que, além de suas atividades não buscarem lucro, seus fins são reconhecidamente públicos. Quantitativamente, para um salário de R\$ 1.000,00 de um técnico, a organização paga o valor de R\$ 270,00 para o Estado, referente a encargos trabalhistas.

remunerados. A consequência direta disto é a alta rotatividade dos educadores sociais.

eu tive milhares de educadores, muitos, na época eu tinha educadores que ficavam duas semanas e saiam. Isso era um grande problema, porque a gente criava aquele vínculo com o educador e ele saía, e vinha outro, e novamente a gente criava aquele vínculo e saía... Foi uma grande discussão (Educadora Social da ONG 2, p. 4).

Rosemberg (1995) destaca que um dos parâmetros de avaliação para as instituições sociais é o índice de *turnover* (troca, rotatividade) do quadro funcional. Desta forma, qual é a implicação dessa rotatividade na configuração de um trabalho educativo?

Quando Dagnino (2004) aponta que no nível macrosocial os efeitos do trabalho das ONGs são pontuais e paliativos, podemos afirmar que é uma ressonância do conjunto de situações vivenciadas no microssocial, onde impera a rotatividade.

Se existe a substituição de um educador social a cada seis meses, o que significa pautar trabalhos educativos sem possibilidade de vinculação, quais resultados podem ser esperados neste contexto? Qual o tamanho do prejuízo – humano e organizacional - que se tem pelos espaços de tempo criados entre a mudança de educador e constituição de vínculos necessários para que se engendrem processos de ensino-aprendizagem e experimentos novos?

é um problema enorme para a instituição, para os jovens que estão aqui, eles se sentem... tem essa questão do abandono, de rejeição, de se sentirem excluídos, e isso acaba aumentando esse sentimento deles, você tenta trabalhar a questão da auto-estima deles, e acontece uma coisa dessas, acaba destruindo e se eles não sabem se o educador vai sair de novo, se vai sair ou se não vai (Educadora Social ONG 2, p. 16).

A essas perguntas, por lidarem, também, com subjetividade, não há respostas que possam ser determinadas numericamente. Entretanto, o que o campo nos mostra é que tais acontecimentos do cotidiano, corriqueiros e banalizados, marcam e se refletem nas motivações dos educadores frente ao seu trabalho.

Outra consequência advinda da questão do financiamento e da busca incessante pela captação de recursos é o risco da perda de identidade, da descaracterização da missão da organização (MONTAÑO, 2003). A educadora social da ONG 2 explicita esta consequência em um trecho de sua entrevista:

acho que desvio um pouco, acho que eles estão muito preocupados com números, de estar mostrando de onde o dinheiro está chegando, de estar mostrando que faz isso e aquilo e está se perdendo um pouco de trabalhar os valores com os adolescentes e com as crianças, perdeu um pouco durante esse processo, essa é a maneira que eu estou vendo, as pessoas estão muito preocupadas no dia-a-dia, olha temos que fazer isso, temos que apresentar isso para a prefeitura, temos que apresentar isso para não sei aonde e as crianças estão um pouco esquecidas e os educadores estão tendo muito mais contato com os adolescentes e com as crianças e eu acho que eles também sentem isso. Não pode falar em abandonados, mas se perdeu um pouco da atenção para eles, e a gente tem um trabalho legal, a gente tenta passar os conteúdos. Ah vai ter uma visita, ah então você pára porque vai ter uma visita e o foco não era a atividade para o adolescente, mas olha está acontecendo isso, isso e isso, ou naquele dia nem tinha a oficina, mas tinha que correr para fazer aquela oficina para a pessoa ver (Educadora Social Ong 2, p. 5).

Além do que a educadora social nos relata na entrevista, tivemos a oportunidade de presenciar a organização de uma festividade nessa ONG, o "Show de Talentos", que também explicita a situação do risco da perda de foco no processo educativo dos adolescentes, por terem que demonstrar para seus financiadores resultados concretos.

A organização desta festividade já gerava uma tensão, porém, naquele ano a tensão foi maior, porque a nova coordenadora propôs a remodelação do "Show de Talentos" para "Casa Aberta".

O "Show de Talentos", há anos praticado naquela ONG, consistia em uma valorização de um talento individual e da competitividade. Por sua vez, a proposta da nova coordenadora, a "Casa Aberta", seria uma tentativa de uma valorização mais coletiva, a partir da exposição das atividades que foram realizadas por todas as crianças e adolescentes, ao longo do ano.

A proposta da "Casa Aberta" foi aceita. Contudo, permaneceu também o "Show de Talentos", e, ainda, ampliaram-se as possibilidades das categorias de

talento que poderiam ser uma apresentação de música, teatro, recital de poesias, grafite, entre outras.

O período da organização da festividade durou cerca de quinze dias. Período conturbado, visto que das três educadoras sociais que acompanhavam os quatro grupos de adolescentes, duas delas eram novas³¹ e, com isso, não havia atividades para serem expostas.

De qualquer forma, mesmo com a intenção aparentemente mais democrática da "Casa Aberta", por existir uma valorização coletiva, se manteve a idéia central do "Show de Talentos": a necessidade de se ter que mostrar algo para alguém: o parceiro ou os futuros parceiros financiadores que se deseja (re)conquistar.

Todavia, essa busca incessante por financiamento também é um sofrimento para as equipes dirigentes, isso é bem colocado pela diretora da ONG 2:

A prefeitura também não aumentou e isso é ruim porque você é obrigada a aumentar os salários, mas você não recebe a contrapartida dos outros, com isso o buraco se abre cada vez mais, a gente olha, hoje as escolas fundamentais aumentaram os salários dobrando, eu sonho com a área social dobrando os recursos, esse vai ser o dia que a gente vai ter a capacidade de trabalhar bem, você sabe, fazer pizza eu sou totalmente contra, é coisa de pouca coisa, você ganha R\$ 300,00, R\$ 800,00, com muito esforço e, sabe, ninguém quer pizza, ninguém quer mais bingo, esses jantares, isso significa que nós temos que inventar cada vez mais coisas que atraiam pessoas e também que renda dinheiro. O outro lado é você entrando na auto-sustentação com produção. Até qual ponto você pode? Quando você entra nisso você abre outro gancho, você tem que criar uma mini-empresa (...). Também acho que não é papel de uma Ong fazer uma empresa, nós temos que fornecer suficiente recursos para as Ongs do próprio governo, para manter esses programas e deixar acontecer. Quando a prefeitura faz, custa sempre o dobro, eles pagando o que as entidades necessitam resolveria muito e resolveria o problema para frente, mas a gente é mais preparado para pagar R\$ 2500,00 para uma pessoa na Febem, em vez de R\$ 100,00 para um programa de prevenção, esse é o problema, eu vejo como uma tesoura abrindo cada vez mais esse buraco (Presidente da ONG 2, p. 8).

³¹ Uma delas estava há dois meses, e a outra estava temporariamente emprestada do Núcleo para cobrir a ausência de educadores para adolescentes.

As ONGs vivem situações delicadas e contraditórias, isto porque precisam buscar recursos para garantir a continuidade do seu trabalho e, nesta busca, correm o iminente risco de ficarem submetidas às regras dos financiadores. Quando não se submetem, acabam limitando as vias de acesso aos escassos recursos. Um dos novos caminhos vislumbrado pelos gestores das ONGs para a garantia de uma renda fixa sem a dependência de um financiador externo, conforme sugerido pela presidente no depoimento anterior, é o caminho da auto-sustentabilidade. Contudo, é, ainda, uma alternativa muito incipiente ainda.

As ONGs no Brasil constituíram sua história no âmbito da assistência social e é desta área que advém seu sustento, bem como as dificuldades em assumir seus projetos enquanto direito constitutivo da cidadania. Enfim, está na concepção do que seja essa assistência, como dito anteriormente: um favor decorrente da caridade e da benemerência ou um direito, decorrente da condição de cidadão?

O próximo item discute justamente as dificuldades de execução de um projeto social quando se confunde as categorias direito e favor.

3.3.4. Programas de transferência de renda para jovens

Nas duas ONGs estudadas, os adolescentes e jovens estão inscritos no Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social.

Este Projeto foi criado, em 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso, pela Secretaria de Estado da Assistência Social do Ministério da Previdência Social vinculado ao Plano Nacional de Segurança Pública, com o intuito de intensificar, nacionalmente, as ações de prevenção à violência. Teve continuidade no governo Lula, por meio do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, sob responsabilidade da Secretaria Nacional de Assistência Social (SPOSITO; CORROCHANO, 2005; LEÃO, 2006).

O projeto foi baseado nos seguintes pressupostos:

- a necessidade da escolaridade obrigatória;
- o desenvolvimento de algum tipo (não especificado) de ação social na comunidade onde o jovem se insere;

- o repasse de um auxílio financeiro, representado pela bolsa, na medida em que se cumpre os dois itens anteriores,
- os jovens têm que ser necessariamente provenientes de famílias com renda per capita de até meio salário mínimo e em situação de risco social.

Tais pressupostos partem de uma visão ambígua e recorrente das políticas públicas voltadas para os jovens: o mesmo jovem que é protagonista é também visto como perigoso, ou seja, sua ação de alguma forma ameaça a ordem pública (SPOSITO e CORROCHANO, 2005).

Prevê-se a ação de tirá-los da ruas, do "mau caminho", muitas vezes, sendo o objetivo maior dos projetos sociais. Esse objetivo, por si só, é ambicioso e poucas vezes atingido. Além disso, adiciona-se a intenção de que esses jovens empreendam processos de transformações nas suas comunidades.

O mais grave desse discurso não é o declarado, mas a introjeção do mesmo pelos jovens. Quando questionados, no "Jogo do Consenso", sobre qual era a avaliação deles com relação ao Projeto desenvolvido para os jovens pela instituição que freqüentavam, a resposta mais dada e consensuada foi que, na opinião deles, este era bom porque "tirava os jovens da rua, da ilegalidade" ("Jogo do Consenso" Grupo Tecnologia e Práticas em Escritório/1).

O mesmo discurso é recorrente também na fala dos pais, como nos aponta uma das coordenadoras em sua entrevista:

o que importa é que nossos filhos estão sendo bem atendidos no projeto e têm um retorno interessante e tem a questão da rua, da sedução da rua, pelo menos não está na rua, que é um discurso que sempre vem à tona em relação aos pais, prefiro aqui dentro do que lá fora (Coordenadora ONG 2, p. 23).

A inovação do Projeto, quando da sua proposição, estava contida na transferência de renda e na idéia da contrapartida. Dessa maneira, existe o recebimento da bolsa desde que exista a freqüência na escola e nas atividades sócio-educativas. A correlação renda e contrapartida é mantida até hoje, aliás, com manutenção, inclusive, do baixo valor da bolsa (R\$ 65,00). Contudo, a transferência de renda traz complicações importantes para o trabalho sócio-

educativo no que se refere à associação entre renda e obrigatoriedade da freqüência às atividades educativas.

Sobre a questão da bolsa, o campo, notoriamente, ofereceu duas perspectivas muito diferentes para lidar com a mesma questão da transferência de renda:

- Na ONG 1, a bolsa era somente para alguns, e não era uma questão polêmica, talvez pelo fato de serem somente 25 dos quase 80 adolescentes e jovens que freqüentavam a organização,
- Na ONG 2, os jovens quando matriculados na instituição automaticamente estavam vinculados ao Programa Agente Jovem. Nesta organização era uma das situações mais conflitivas entre os jovens e os educadores, posto os inúmeros atrasos do repasse da bolsa, os jovens passavam a expressar que não justificava freqüentarem às atividades sem receberem o dinheiro. Esta situação tornava explícita a estreita vinculação entre a obrigatoriedade da freqüência à instituição e o recebimento da bolsa. Dessa maneira, gerava-se um círculo vicioso, porque cada grupo do Agente Jovem continha 25 jovens, se um jovem não preenchesse a freqüência necessária no Projeto, os outros 24 ficavam impossibilitados de receber a bolsa, pois, a verba só era liberada quando 25 jovens estavam regularmente inscritos. Esses trâmites burocráticos, rígidos, causavam um mal-estar imenso na instituição e entre os jovens.

Apresentamos, a seguir, excerto da entrevista da coordenadora, ilustrativa desse mal-estar, e que, também, aponta o fato da mudança no discurso político nos últimos anos, ter afetado a maneira como os jovens e as suas famílias estão lidando com a questão da transferência de renda no Brasil.

Eu, no princípio, tinha uma posição muito favorável à questão da bolsa, que hoje chama transferência de renda, porque garantia um mínimo necessário para o menino e até para o projeto ser bem desenvolvido, 2002, 2003, até 2004 eu acho que a questão da bolsa foi bem discutida com eles, as famílias tinham uma boa compreensão, (...), mas, a partir do ano passado, a coisa mudou um pouquinho, a bolsa teve um outro caráter para os meninos, eu acredito muito que foi a partir do governo Lula, essa questão da transferência de renda mostrou para a população, criou uma dependência com a população não muito

saudável, o que antes era compreendido como uma ajuda para o desenvolvimento pessoal, de repente ficou como uma obrigação do Estado garantir essa bolsa, o Estado tem que garantir, a gente tem o direito, (...), ah, o governo tem obrigação de pagar a bolsa, a gente está freqüentando e tem o direito de receber, ah, mas eu estou faltando porque o governo não libera a bolsa, enquanto o governo não liberar eu não vou voltar a freqüentar o projeto. A idéia que está na cabeça deles hoje é a idéia do recebimento (grifo nosso, Coordenadora da ONG 2, p. 23).

É uma situação delicada que se complexifica na medida em que no Brasil a noção do direito é frágil. Se, ao mesmo tempo, podemos entender o recebimento da bolsa como um direito, como uma política social cujo objetivo é a ampliação das redes sociais de suporte (CASTEL, 1998) desses jovens, também é verdadeiro dizer que o valor repassado via bolsa, não faz frente às outras possibilidades com as quais os jovens se deparam, com destaque para o tráfico de drogas.

Ainda, se a transferência de renda não é clara enquanto uma noção de direito, corre-se o risco da bolsa ser entendida como um presente, sendo que, como coloca Sennett (2004), um presente pode ser dado livremente no simples fato de que alguém carece algo, ou usa-o somente como um meio de ganhar poder sobre quem está em necessidade.

Seria um presente de "grego"³², visto que se exige a contrapartida, mas de qualquer forma as políticas de transferência de renda não compreendidas enquanto um direito social dos cidadãos, podem criar um espaço para manipulação de poder, o que faz com que os beneficiários dessas ações, no caso, os adolescentes, se tornem espectadores de suas próprias necessidades e objetos subjugados por um poder superior (SENNETT, 2004).

O Projeto Agente Jovem em sua execução teria a ousada missão de passar do âmbito da obrigação para o âmbito do prazer, ou em outras palavras, do reino

³² De acordo com a lenda associada à conquista de Tróia pela Grécia, na chamada Guerra de Tróia, um grande cavalo de madeira foi deixado junto às muralhas de Tróia. Construído de madeira e oco no seu interior, o cavalo abrigava alguns soldados gregos dentro da sua barriga. Deixado à porta da cidade pelos gregos, os Troianos acreditaram que ele seria um presente como sinal de rendição do exército inimigo. Após a morte de Laoconte, um grego que atirou um dardo ao cavalo, o presente entrou na cidade. Durante a noite, os guerreiros deixaram o artefacto e abriram os portões da cidade. O exército grego pôde assim entrar sem esforço em Tróia, tomar a cidade, destruí-la e incendiá-la.

da necessidade para o reino da liberdade como nos diria Nosella (2007), a partir de Gramsci. Os educadores sociais são as pessoas centrais para a facilitação e mediação desses processos.

Entretanto, essas mesmas educadoras, como já discutido neste trabalho, se encontram bastante fragilizados e, a partir dos dados empíricos, percebe-se uma não clareza política e técnica, para explicar aos jovens as diferenças entre o direito e o dever quando do recebimento da bolsa. Tais fragilidades leva à falta de posicionamentos frente à questão, sendo que na maioria das vezes, os educadores sociais reproduziam o discurso raso da equipe dirigente e do Projeto: “se vocês freqüentam vocês recebem”, “vocês não podem estar aqui somente por causa da bolsa”. Com essas frases, os excessivos atrasos não eram esclarecidos e quando esclarecidos, criava-se uma situação de antipatia e raiva no grupo para com os jovens que faltavam, uma vez que eles eram culpabilizados explicitamente pelo atraso do pagamento de todos os outros.

Especificamente, sobre o Projeto Agente Jovem, podemos afirmar que suas representações sobre juventude partem de bases conservadoras. O jovem pobre é visto como ameaçador da ordem vigente e, também, o recurso financeiro destinado para a instituição não garante a contratação de educadores sociais, conseqüentemente, a execução do projeto fica sob a responsabilidade de voluntários e de estagiários.

Por fim, concordamos inteiramente e reiteramos os apontamentos de Sposito e Corrochano (2005) sobre os Projetos de transferência de renda no Brasil quando dizem que são ações, ainda, muito pontuais, ineficazes e que não se constituem como base ou modelos para uma ação pública com a juventude pobre.

3.3.5. Reorientando o olhar: Sociabilidade e Respeito

A falta de respeito, embora seja menos agressiva que o insulto direto, pode assumir uma forma igualmente ofensiva. Nenhum insulto é feito ao outro, mas ele, tampouco, recebe reconhecimento; ele não é visto – como ser humano pleno, cuja presença tem importância. Quando uma sociedade trata a grande maioria das pessoas desta forma, julgando apenas uns poucos dignos de reconhecimento, é criada uma escassez de

respeito, como se não houvesse o bastante desta preciosa substância para todos. Como muitas formas de escassez, esta é produzida pelo homem: ao contrário da comida, o respeito nada custa. Por que, então, haveria uma crise oferta? (SENNETT, 2004, p. 17).

Buscaremos aqui sintetizar as inúmeras respostas que nos foram apresentadas no "Jogo do Consenso" e nas entrevistas com os Jovens Egressos, para a seguinte questão: qual tem sido a contribuição da ONG na vida dos adolescentes e jovens?

Procuramos também, rever as práticas dos educadores sociais, a partir da opinião dos jovens, tomando como pressuposto que tais práticas se baseiam em relações de respeito: dos educadores para com os jovens e vice-versa.

A elaboração escrita deste subitem está baseada na conceitualização da categoria respeito, desenvolvida por Richard Sennett (2004) em sua obra intitulada *Respeito: A formação do caráter em um mundo desigual*. Sennett, de forma instigante e reflexiva, elabora ampla discussão sobre como o ato de respeitar a si mesmo (respeito próprio) e aos outros (respeito mútuo) pode ser percebido como indícios para uma construção de uma sociedade que ser quer mais humanitária, embora seja marcada pela desigualdade.

A obra traz referências a experiências pessoais do autor como forma de abordar problemas mais amplos, embora ele não a encare como uma autobiografia madura. No entanto, ele reconhece que nessas experiências estão as pistas de como ele foi percebendo a expressão do respeito e da desigualdade, bem como de outras categorias que também são abordadas, tais como "solidariedade", "compaixão".

Em muitos momentos do livro, Sennett, por sua trajetória com a música, na infância e na juventude, ele retorna diversas vezes a metáfora de um concerto para ilustrar, como podem ser exploradas e expressas as relações de respeito, uma vez que os músicos se apresentam como iguais e demonstram respeito mútuo.

O respeito, segundo o autor, pode ser definido como o conjunto de três códigos de conduta: "fazer alguma coisa da própria vida (desenvolvimento de suas próprias capacidades e habilidades), cuidar de si mesmo (ser auto-suficiente) e

ajudar os outros (retribuir aos outros)” (2004, p. 295). A expressão do respeito está baseada na capacidade pessoal do reconhecimento mútuo, passando a envolver complexidades tanto de caráter pessoal como de estrutura social.

Vale ressaltar que Sennett considera que mesmo nas sociedades onde as situações econômicas pudessem ser equiparadas, não necessariamente se revelaria o comportamento mutuamente respeitador, isto porque “as pessoas ainda enfrentariam o problema de dar forma as seus piores e melhores impulsos” (2004, p. 78).

O grande complicador da expressão do respeito, tanto para o nível microsocial como para o desenho de políticas públicas, é que vivemos numa sociedade onde a desigualdade está posta, incidindo diretamente nos processos de (não) reconhecimento entre indivíduos e coletividades heterogêneas, ou seja, quanto mais diferentes os sujeitos são entre si, maior é a dificuldade em se relacionar, se identificar e/ou se solidarizar.

A expressão do respeito mútuo implica em uma prática especial de troca, onde indivíduos e grupos têm que romper com seus pressupostos tácitos e concepções de mundo para poderem compartilhar histórias e narrativas. Estes rompimentos são processuais, mas exige-se uma certa dose de intencionalidade, no sentido de construção de uma sociedade mais humanitária. Assim, necessitam-se espaços que operem na lógica deste rompimento, onde as pessoas possam se tornar capazes de reconhecerem-se mutuamente e criarem laços de solidariedade.

Utilizamos deste referencial para compreender como as relações vivenciadas pelos jovens nas ONGs apontam no sentido do desenvolvimento de relações respeitadas.

Primeiramente, vamos nos ater ao primeiro código de conduta do respeito: fazer alguma coisa de sua própria vida, a partir do desenvolvimento de uma habilidade e capacidade. Segue excerto da entrevista de uma das coordenadoras da ONG 2:

Ah, o que muda na vida da criança/adolescente? Um cara do Correio Popular perguntou, escuta, você tem filho, ele não tinha, seu filho vai para escola no meio período, e você acha legal ele, por exemplo, fazer uma aula de teatro, ou uma aula de inglês, ou informática, ou de

música, e isso muda o que na vida do seu filho? Porque as pessoas têm uma expectativa porque trabalha com população de baixa renda, em situação de vulnerabilidade, você tem que fazer uma grande coisa que vá mudar a vida do ser humano, e acho que ninguém muda ninguém, para o desenvolvimento daquela comunidade, mas só o fato deles estarem participando, qualificando o tempo deles no período contrário da escola com uma atividade bacana, que eu goste, balé, por exemplo, balé clássico é super rígido, rígido mesmo, uma disciplina assim, mas num momento, uma pessoa virou para mim e falou, nossa tão rígido, forte assim desse jeito, e a primeira coisa que eu pergunto é, a criança, o adolescente está gostando? É isso que ela quer, deixa ela fazer, com a rigidez que for, mas ela está ali, feliz, é uma oportunidade legal, e eu estou falando com os educadores, que é um jeito meu, de falar, pensar sobre as coisas, trabalhar com projetos, mas que eles trabalhem com projetos, com as coisas que eles (crianças e adolescentes) queiram saber, coisas que eles gostem de fazer e como educador a gente possa ampliar esse universo (Coordenação ONG 2, p. 9).

Esta fala é bastante representativa do que, talvez pudesse ser a função mais universal do trabalho dos educadores sociais nas ONGs: ampliar o universo de possibilidades de atividades, fazeres, experiências que os adolescentes possam realizar.

Uma vez propiciado este espaço, estas atividades, fortalece-se o primeiro código do respeito, o respeito próprio. Nota-se que quando o adolescente se reconhece como fazedor de algo significativo para si, passa a se auto-valorizar, base necessária para a expressão do respeito mútuo.

Conforme foi apresentado nos itens anteriores, sabemos que existem fragilidades e inadequações nos processos de trabalhos dos educadores sociais, que implicam, necessariamente, numa restrita ampliação do universo de atividades dos adolescentes. Não negamos este fato. Contudo, o que nos interessa aqui é nos determos em como os jovens estão percebendo essas práticas.

Com essa perspectiva, retomamos as anotações do diário de campo e as entrevistas e, de fato, os jovens verbalizam, de muitas formas, uma positividade em torno de suas experiências e vivências nas ONGs.

Tanto no "Jogo do Consenso" como na observação participante, eram freqüentes frases tais como "aqui tudo é muito bom" (sic), "foi ótimo a ONG na minha vida" (sic), "estaria na rua se não fosse por aqui" (sic). Ou, ainda:

Na ONG como um todo foi um aprendizado, porque eu cresci aqui dentro, aqui eu aprendi a falar, como escrever, a me comunicar, a falar melhor com as pessoas, minha segunda casa (Adolescente Egressa, ONG 2, p. 4).

A ter um pouco mais de responsabilidade, a ouvir mais as pessoas, a respeitar as opiniões das pessoas. Trabalhar em grupo, dinâmicas que a gente fez ("Jogo do Consenso", Grupo TPE manhã, ONG 1).

Ao entrevistarmos os jovens egressos, a positividade de ter integrado as ações da ONG, ganha a dimensão de uma profunda gratidão e, em preciosos momentos das entrevistas com esses jovens, eles expressaram uma emoção, com olhos cheios de lágrimas, para o vazio que possuem na resposta (ou talvez para a resposta presenciada nas vidas interrompidas de muitos de seus colegas e conhecidos da comunidade): o que seria de mim senão tivesse participado do projeto?

A ONG... não sei o que seria de mim, apesar que eu tenho família todo mundo gosta de mim, se não fosse o Centro Comunitário, fosse a rua, não sei o que seria de mim... (Jovem Egresso, ONG 1, p. 6)

A ONG passa a ocupar um espaço preponderante na vida desses jovens. Essa preponderância levou-nos aos seguintes questionamentos: Por onde esses meninos e meninas têm circulado? Como eles têm sido tratados por seus professores, por seus familiares? Quais têm sido suas experiências de vida?

Nota-se que estes meninos e meninas, adolescentes e jovens possuem uma circulação restrita nas suas cidades e nas suas comunidades, freqüentam uma escola pública precária e vivenciam situações de não respeito com relação a professores e à direção escolar. No caso das meninas, invariavelmente, dividem com suas mães, quando não o assumem plenamente, o cuidado de suas casas e de seus irmãos menores. Muitos poucos acessam os espaços organizados para o consumo, como os shoppings centers. Ainda, são comuns relatos sobre uma quase rotina das batidas policiais, dos tratamentos desrespeitosos no transporte público, das horas de espera por um atendimento na Unidade de Saúde, das

vivências de situações de violência, de abusos, xingamentos nos seus espaços privados.

Essa caracterização é importante para percebermos as inúmeras situações de desrespeito a que os jovens estão expostos e, conforme Sennett (2004) "situações de falta de respeito, embora seja menos agressiva que o insulto direto, pode assumir uma forma igualmente ofensiva" (p. 17).

Este contexto implica, necessariamente, num repertório bastante frágil de relações sociais baseadas no respeito. Ademais, a palavra e o ato de respeitar se revela importante, infelizmente, na comparação com a escola:

A falta de interesse da escola e a falta de respeito dos professores eu acredito ser mais alta na escola ("Jogo do Consenso", Grupo TPE manhã, ONG 1).

O conteúdo deste excerto era comumente trazido pelos adolescentes no cotidiano. Contudo, como nos alerta Laranjeira (2006) em seu estudo sobre as representações que os jovens possuem de organizações de educação não-formal em Salvador, a autora aponta para a importância de se compreender que a representação que o jovem tem sobre a escola pública será feita a partir de sua representação da organização de educação não-formal, tendo a escola como parâmetro de comparação.

De qualquer forma, é um contra-senso. A Escola, um equipamento social educativo e único para a maioria dos jovens brasileiros faltar com respeito, visto que é um dos espaços em que se processa a formação pessoal desses sujeitos.

Percebe-se que nas duas ONGs estudadas, as relações pautadas no respeito não se restringem à ação dos educadores sociais, mas à todos os outros funcionários que compõem a estrutura organizacional. Também, é preciso ressaltar, que a ONG passa a ser reconhecida pelos jovens como um espaço de pertencimento, na medida em que eles estabelecem e tecem relações de amizade e confiança com os funcionários e com o grupo de amigos que ali convivem, fazendo com que as relações ali criadas se configurem como um fator de proteção e proximidade (CASTEL, 1998).

Emerge, assim, outra categoria importante, a sociabilidade. Os jovens associam como uma das contribuições daquele espaço na vida deles a oportunidade de ser um espaço para fazer amigos, para o convívio social.

(...) era aquele vínculo de amizade e quando eu estava de férias da escola eu queria ser voluntária para estar perto daquelas pessoas, que eu gostava, que era um ambiente que eu gostava de estar, quando eu entrei no Agente Jovem eu queria participar do projeto, mas meu problema era o seguinte eu estudava a tarde e era muito corrido e depois eu comecei a acostumar e se me faltasse para eu ir para escola ou para ir para na ONG eu ia para a ONG, mas não só pelo fato do educador, pelo fato de todo mundo, aquele vínculo que você tinha, era como uma família, e se de sábado as minhas amigas saíam e tinha ONG eu queria ir para a ONG. Foi um lugar que graças a Deus eu estou aqui hoje, eu criei um vínculo com um lugar onde eu realmente vi a profissão que eu queria, que eu falei que quando eu comecei a trabalhar eu queria estar aqui (grifo nosso, Adolescente Egressa, ONG 2, p. 4).

Diante disto, concluímos que o campo estudado se constitui por espaços importantes de sociabilidade e pertencimento dos e para os jovens pobres, sendo que as relações ali estabelecidas apontam na direção do respeito e na ampliação de suas redes de suporte social.

E que talvez a fala do jovem...

Para mim é a melhor emoção saber que o próximo gosta de mim, que tem um respeito por mim, já é uma energia de paz que a gente transmite, porque a paz a gente conquista e o respeito é a mesma coisa, tem que conquistar o respeito (Adolescente egresso, ONG 2, p. 10).

Pudesse não ser necessária, uma vez que a prática do respeito não precisasse ser conquistada pois, estaríamos falando de uma sociedade onde não existiria "escassez de respeito", e sim seria um ato comum entre pessoas, entre quaisquer pessoas.

4. Considerações Finais: Ícaros em queda



(BRUEGHEL, 2008)

A mensagem que eu tenho para deixar para o jovem é para ele, acreditar, só acreditar e aproveitar as oportunidades que eles estão tendo agora, para que eles cresçam e para o futuro, eles que vão representar o futuro, e o futuro está vindo aí, e se eles não aproveitarem, vai passando, é passageiro. O conhecimento é uma arma fundamental na vida de qualquer um, por exemplo, você coloca um tênis de marca no pé, quando você sai ali fora, onde a gente mora, todo mundo está de olho querendo subtrair o que você tem, então o que acontece? O conhecimento, você pode estudar 10 anos, 100 anos, a sua vida inteira, ninguém tem a capacidade, o poder de tirar ele de você, o conhecimento, ou roubar de você, porque quem tem o poder é só Deus, então é fundamental na vida de qualquer um (Adolescente Egresso, ONG 2, p. 3).

Gramsci (2004)¹¹ já nos alertou, há algum tempo, que o pessimismo da razão não pode cancelar o otimismo da vontade. Esse mote vem influenciando, como um texto oculto, o desenvolvimento dessa pesquisa, pois tentamos realizar uma descrição e uma análise cuidadosa das práticas dos educadores sociais desvelando as tramas contraditórias nas quais estão inscritas.

A explicação da contradição exige, para além da capacidade de olhar o mesmo objeto sob vários ângulos, a explicitação dos mesmos. Assumir essa contradição talvez tenha sido a maior dificuldade e, portanto, o maior desafio da elaboração deste texto, pois estamos na condição de atores sociais em intervenção com esses jovens, e também pesquisadoras desse campo.

Temos que levar em consideração que as práticas dos educadores nas ONGs estão inseridas nos novos tempos, tempos controversos, incertos, com projetos a curto prazo, onde as palavras e suas significações são manipuladas de acordo com o poder de quem as usa... Tempo da velocidade da comunicação, dos prazeres instantâneos, da degradação das rotinas, de frágeis constituições das redes de suporte sociais/afetivas uma vez que o individual é proclamado, a independência em detrimento das relações de dependência. Todas essas características permeiam as práticas cotidianas, e por conseguinte, a do educador social (SENNETT, 2006).

Assim, a questão que necessita ser ampliada, não é somente limitarmos se as ONGs ou se as práticas dos educadores sociais estão adequadas e produzem resultados positivos socialmente, mas refletirmos, como sociedade que tem se organizado em ONGs, mas que também está fora dela representada politicamente por meio de seus representantes, o que estamos fazendo para a formação de uma juventude pobre que seja capacitada a apreender a contemporaneidade, suas dificuldades e facilidades, de forma não alienada e constituírem suas trajetórias de vida com dignidade e colaborar na construção de um país também mais justo?

Nada? Pouco? Muito pouco?

¹¹ De acordo com Nogueira (1998) em uma nota rodapé ele coloca que essa expressão ficou associada ao nome de Gramsci, por ele a utilizar diversas vezes ao longo de seus escritos, contudo, ele tomou emprestado do escritor francês Romain Rolland.

O governo não está ajudando nada, começa daí já desanimar, se você quiser arrumar um emprego você tem que ter currículo, pelo menos ensino médio, você tendo faculdade você não arruma nada também, tá difícil para todo mundo. (...) não sei essa é minha opinião, é mais fácil o jovem roubar do que arrumar um emprego. (Adolescente egresso ONG 1, p. 6).

Localizamo-nos, imaginariamente, entre os adjetivos pouco e muito pouco. Se optássemos pelo adjetivo nada, estaríamos sendo injustas com o campo estudado e com todas as práticas e iniciativas brasileiras que envolvem a temática juventude.

A significação da expressão “muito pouco” foi apresentada no capítulo Entre a Escola e a ONG: o Jovem Pobre. Apresentamos diversos dados quantitativos evidenciando que a mesma sociedade a qual assume discursivamente o jovem como detentor de um caráter potencial para a transformação, para este mesmo jovem, provê uma formação precária em termos de educação pública e oferece, quando oferece, condições de trabalhos ruins.

Pouco espaço existe para o jovem, com formação ruim, com “pouca bagagem” parafraseando Castel (1998) ao se referir aos “pobres”.

Precisamos pensar, encarar a reflexão, pois o modelo de ONG, do trabalho por ela desenvolvida sendo os educadores sociais seus principais agentes, este trabalho reflete o valor que a sociedade em geral dá a juventude.

Qual o valor do amanhã para uma sociedade que vive o hoje? Quão caro vamos pagar socialmente pela nossa história míope (GIANETTI, 2005), ou seja, por nossa incapacidade de projetar e estabelecer projetos a longo prazo?

Estudo encomendado pelo atual governo brasileiro (CUNNINGHAN, 2007) demonstra, numericamente, que se gasta mais recursos públicos nas áreas dos níveis reparativos do que nos preventivos.

É senso comum que por meio da educação se cria uma sociedade melhor, mesmo no discurso dos neoliberais mais ortodoxos. Embora, tenhamos dúvidas, de que na hora da divisão dos recursos públicos para a área educacional, seus discursos não se efetivem, já se criou uma consciência dos caminhos que devem ser seguidos.

Os caminhos estão dados, tem-se repertório teórico suficiente em termos de práticas educativas e capacidade criativa para revisitar, reelaborar os conceitos e produzir a educação de nossas crianças e jovens, do nosso futuro.

Contudo, ao se tratar de jovens pobres, parece que as pessoas são acometidas de "síndromes de imobilização" - não sabem o que fazer, as desculpas são múltiplas, e os escolhidos preferencias para a culpabilização são a família, ou o "social" que se torna um ente concreto.

Os sujeitos que se envolvem nas iniciativas de trabalho com essa população têm imensas dificuldades de realizarem e concluírem sua formação na área, bem como manterem-se dedicados a mesma num projeto a longo prazo. Além das dificuldades de compreenderem este trabalho como um trabalho técnico, uma perícia, que possui especificidades, metodologias, vínculos a longo prazo e não devem ser justificados unicamente pelo viés da compaixão.

Sposito e Carrano (2003) ao analisarem particularmente os projetos direcionados a jovens pobres que ocorrem fora do aparato escolar, seja de iniciativas públicas e/ou privadas, apontaram que tais projetos são "experiências fragmentadas, com fraco poder de impacto e disseminação não favorável à criação de elementos consistentes de uma nova cultura política na formulação de ações para a juventude" (p. 35). E ainda,

É relevante pontuar que grande parte das intervenções centra-se no nível institucional, pouco avançando para a dimensão territorial, para inserção comunitária, para a conjugação de serviços que são necessários para o encaminhamento das necessidades daquela população. Criam-se instituições isoladas que pouco dialogam com a escola, com a comunidade, com a família, confirmando o viés histórico da institucionalização e que não aponta para a discussão e para uma prática de intervenção que efetivamente promova os direitos advindos da condição de cidadãos de seus usuários (LOPES; SILVA; MALFITANO, 2006).

Estas características estão alinhadas à ideologia do novo sistema capitalista, neoliberal na sua vertente política, e no Brasil, a história dessas práticas se inscreveram num modelo assistencialista, resultado de anos de práticas apoiadas em valores religiosos.

Finalizamos, com a ajuda do texto do Luis Eduardo Soares, MV Bill e Celso Athayde (2005, p. 100), presente no livro Cabeça de Porco. Ao descreverem e analisarem o tráfico de drogas, dedicam um capítulo da obra para argumentar a existência de uma conspiração aos processos de mudança, seja a mudança colocada nos níveis relacionais ou nos níveis macrossociais.

É difícil mudar. Muito difícil. Doloroso e angustiante. Primeiro porque a ousadia de mudar-se a si mesmo envolve cortejar a morte. Na mudança, uma parte de nós perece; um modo de sermos nós mesmos entra em colapso. Segundo, porque enfrentamos a resistência organizada das instituições e a oposição ferrenha de todo mundo que nos cerca. Unem-se numa brigada contra a mudança, aqueles que, de uma forma ou de outra, nos conhecem, dão testemunho de nossa biografia e zelam pela imutabilidade. Engana-se quem imagina que contará com o apoio alheio ao projeto de transformar-se, mesmo que a mudança seja um imperativo social e um desejo coletivo. Equivoca-se o sonhador ingênuo que espera estímulo à mudança por parte das instituições supostamente destinadas a promovê-la por paradoxal que pareça. Este é o fato: há uma conspiração pela fixação das identidades e pelo congelamento de suas respectivas qualificações, especialmente forem estigmatizantes. Mas a pior notícia é a seguinte: nós todos tomamos parte dessa conspiração; participamos e contribuímos para a blindagem ontológica que coagula a história engessa processos biográficos.

Mudar implica em conhecer.

O século XX viveu o advento do fim das utopias socialistas, apontando que as mudanças, em termos macrossociais, parecem impossíveis, num curto espaço de tempo histórico, presenciarmos, enquanto geração, mudanças significativas relacionadas a mudança estrutural da sociedade, principalmente que os meios de produção sejam socializados.

Uma vez inscritos nesta impossibilidade temporal, que ao menos, seja possível engendrarem-se lutas para a garantia no acesso aos direitos sociais já estabelecidos constitucionalmente.

Portanto, urgem-se ações para possibilitar condições de humanidade para milhões de brasileiros, pois são milhões que, de acordo com a ONU, vivem muito abaixo da linha da pobreza, que dificilmente conseguem ganhar 1 dólar/ dia.

Nogueira (2005), na conclusão de seu texto do Fracasso da Reforma à Reforma do Estado, sugere uma agenda para o futuro, apontando caminhos,

ações que visam à constituição de um Estado democrático. Entre suas sugestões destacamos a importância de uma gestão pública transparente, a partir da criação de formas organizadas e articuladas de participação e controle que responsabilize os cidadãos por intermédio de seus representantes livremente eleitos. O mesmo autor afirma, que:

O controle social precisa ser reiteradamente valorizado e incentivado. Naquilo que tem de mais essencial – garantir o bom uso dos recursos públicos e a adoção de políticas governamentais afinadas com processos decisórios democráticos e transparentes – deve servir de referência para que os próprios gestores atuem como defensores dos recursos públicos e garantidores de sua correta destinação e aplicação (NOGUEIRA, 2005, p. 73).

Se faz necessário implementar o controle social das ONGs, pois é preciso tratar como não concebível possuir 12 técnicos no Tribunal de Contas da União (TCU) para controle dos gastos de 276 mil instituições que se caracterizam como sem fins lucrativos. Certamente, a manutenção deste quadro, é legitimar os processos tão conhecidos da corrupção no Brasil.

Necessário também, produzir conhecimento para que os homens de Davos³³ (SENNETT, 2006) reconheçam que seus jogos financeiros, seus (des)investimentos atingem milhões de trajetórias de vida, produzem mortes, mortes de sentido, da falta dele.

Repensarmos nossas práticas cotidianas consumistas, sensibilizar nossos pares para a desigualdade em que vivemos, criarmos sentimentos de solidariedade, não aquela solidariedade mercadológica, mas, a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro.

Na verdade, quando tivermos a capacidade, enquanto sociedade, de solidarizar-nos com a situação do outro, sendo o outro – diferente, muito diferente de mim, ou seja, imaginarmos a dor do outro como a nossa, teríamos o ponto de partida necessário para a construção de uma sociedade mais humana, em outras

³³ É como autor se refere às pessoas que participam do Fórum Econômico Mundial que ocorre, anualmente, na cidade de Davos na Suíça.

palavras, facilitaria processos de responsabilização, seja no universo do macropolítico, como no universo relacional.

Ao continuarmos a não nos solidarizarmos, perceberemos o quão insanos ou cegos estamos, nos aproximaremos da cidade fictícia, tão real, de José Saramago em Ensaio sobre a Cegueira³⁴, ou estaremos muito bem representados no quadro de Brueghel, Paisagem com a queda de Ícaro³⁵, pelo pastor que continua a vigiar seu rebanho, pelo lavrador a arar sua terra e pelo pescador a lançar o anzol, enquanto Ícaro está despencando do céu no lago (SENNETT, 2004).

Somos, enquanto sociedade, o pastor, o lavrador e o pescador, não nos mexemos, não nos solidarizamos. Os adolescentes poderiam ser representados na figura de Ícaro, tentam alçar vôos, mas caem e morrem.

Talvez, se os educadores sociais fossem retratados nesta pintura, eles seriam pessoas que sairiam correndo, pois de fato estão sensibilizadas, ou melhor, seus sentimentos de solidariedade estão mais proeminentes, possuem a percepção de que as coisas não são como devem ser. A questão é que, ao tentarem socorrer, lhes faltam instrumentos hábeis que lhes permitam o socorro e, desta forma, teriam que contar com a sorte. Por exemplo, se Ícaro caísse no meio do lago, não conseguiriam ajudar, mas se Ícaro caísse mais perto da margem, e se o vôo não tivesse tomado grandes alturas, talvez conseguissem salvá-lo.

Na transposição da metáfora para a vida, a depender da situação de vulnerabilidade que o jovem se encontra e dos instrumentos técnicos e afetivos que educador social possui, podem existir processos de ajuda.

Deveras, poderíamos pensar que as ONGs, como uma estrutura institucional, podem e devem conferir melhores instrumentos para seus trabalhadores – educadores sociais para implementarem estes processos de ajuda.

³⁴ Ensaio sobre a cegueira é uma das obras de José Saramago onde existe uma epidemia de cegueira e quando vai surgindo a doença e percebe que é contagiosa as pessoas vão sendo retiradas do convívio social.

³⁵ Ícaro é personagem da mitologia grega, um jovem que constrói asas com penas e usa cera para uní-las, ao alçar vôo, por sua curiosidade, se aproxima do sol, a cera derrete e ele cai.

Instrumentos podem ser traduzidos como a disponibilização dos reais tempos necessários para preparação das atividades, no trabalho tratado como perícia, técnico e não restrito à compreensão de uma ação voluntária/militante, melhores condições salariais, garantia e estímulo aos processos de formação continuada, dentro e fora da organização, disponibilização de materiais e recursos para o trabalho, entre outros.

O desprovimento desses recursos na ação dos educadores sociais, assassina, cotidianamente, "seus singulares otimismo da vontade" ou suas "boas intenções". Além da rudimentariedade dos instrumentos físicos, também temos fragilidades importantes em relação à formação desses sujeitos, deparamo-nos, na maior parte do tempo no campo da pesquisa, com educadores que nem ao menos questionavam-se a respeito do seu papel político. Assim, nos remetemos novamente ao legado de Freire (2005), se ao considerarmos que todo ato educativo é um ato político, a não consciência deste fato, e por consequência o desaparecimento de processos de conscientização engendradas pelos educadores junto aos jovens, nos revela um alinhamento a uma determinada lógica, à lógica do capitalismo, do neoliberalismo na sua vertente política e econômica, o que produz em última análise, à manutenção, tão somente, do *status quo*.

Se isso ocorre na "micrológica" da ação dos educadores sociais, podemos inferir também, e ampliar, macrossocialmente que o conjunto das ONGs, de uma forma geral, ao realizarem processos de concessão precária, ou de não concessão de instrumentos aos educadores sociais, elas são, de forma consciente ou não, fortemente funcionais ao sistema de reestruturação do capital.

Deveras, a maior dificuldade é reconhecer quando existem discursos sedutores da concessão dos instrumentos, mas que, cotidianamente, o que se faz, se não for exatamente o contrário, encontra grandes dificuldades para ter uma prática coerente com o discurso da concessão, corroborando para que os sujeitos público-alvo da assistência se tornem mais dependentes, mais objetos. E exista, por consequência o enfraquecimento dos espaços públicos.

Diante deste fato, podemos levantar outros questionamentos que nos encaminha para futuras produções de conhecimento: Existe um educador social

que agregue na sua formação instrumentos técnicos que possibilite juntos aos jovens à conscientização da situação imposta pelo modelo econômico, ou que ao menos institua processos de luta na garantia de direitos?

Não negamos a potencialidade do vôo que pode ser alçado pelo jovem, tampouco a potencialidade da relação que possa ser constituída por esse mesmo jovem com seu educador social. Contudo, os processos de mudança se dão de forma bastante restritiva e insuficiente, num nível individual. Não há mudanças significativas no universo macrossocial, não há redefinição do lugar social ocupado pelos jovens pobres na sociedade.

Esta mesma sociedade continua a olhar e tratar esses meninos e meninas de maneira não condizente e até oposta ao que já está preconizado e estabelecido em lei: são sujeitos de direitos, são prioridade absoluta e estão em desenvolvimento integral.

Assim, usando, novamente, a imagem da pintura de Brueghel, a situação preocupante é que não é um só Ícaro que cai, são milhões de Ícaros em queda, inscritos em frágeis e esgarçadas redes de suporte.

Enfim, muitas ações precisam ser feitas no sentido de fortalecer as redes de proteção e de suporte desses jovens, para sensibilização da sociedade para esta problemática; necessita-se implementar políticas públicas e intervenções no sentido de criação de outras possibilidades para estes jovens que não seja, tão somente, a queda, mas outros vôos... possibilidades reais de amanhã.

5. Referências Bibliográficas

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994.

ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paul: Instituto da Cidadania Perseu Abramo, 2005.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 9-23.

BARROS, D. D.; LOPES, R. E.; GALHEIGO, S. M. Projeto Metuia: terapia ocupacional no campo social. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 26, n. 3, jul./set. 2002. p. 365-369.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN; S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal : Porto, 1994.

BORBA, P. L. O.; FRANCO, M. M. Voluntariado. In: PARK, M. B.; SIEIRO, R. F.; CARNICEL, A. (Orgs.) **Palavras-chaves da educação não-formal**. Holambra : Editora Setembro; Centro de Memória da Unicamp, 2007.

BOURDIEU, P. **O campo científico**. IN: ORTIZ, R.; BOURDIEU, P. (Orgs.) Coletânea Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1990.

BRASIL, Tribunal de Contas da União (TCU). Secretaria da Fiscalização e Avaliação de Governo. **Avaliação do TCU sobre o Projeto Agente Jovem**. Brasília, 2004. Disponível em: <www.tcu.gov.br> (avaliação de programas de governo). Acesso em: jun. 2007.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A crise do Estado**: ensaios sobre a economia brasileira. São Paulo : Nobel, 1992.

BRUEGHEL, P. **A queda de Ícaro**. Disponível em: www.blog.sergiotelles.com.br/2006/03/25/a-queda-de-icaro-de-brueghel/. Acesso em: jun. 2008.

BUFFA, E. A questão das fontes de investigação em História da Educação. **Série-Estudos**. Campo Grande. n. 12, jul.-dez., 2001, p. 79-86.

CAMACHO, L. Projeto Agente Jovem: ação, programa ou política pública de juventude? 2004, Caxambu. **Anais da 27^o Reunião Anual da ANPEd**. 2004.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Cidadania, Trabalho, Inclusão e Assistência Social - SMCTIAS. **Relatório de Gestão**, 2005. mimeo.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CESAR, M. R. A. **A invenção da "adolescência" no discurso psicopedagógico**, 1998. Dissertação de mestrado da Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1998.

CHIESI, A.; MARTINELLI, A. O trabalho como escolha e oportunidade. In: PERALVA, A. T.; SPOSITO, M. P. (Orgs.) **Revista Brasileira de Educação: juventude e contemporaneidade**. Maio/dez., 1997. p. 110-125.

COSTA, A. C. G. A Política de atendimento. Fórum DCA. Políticas e prioridades políticas. **Revista Fórum DCA**, São Paulo, n. 3, p.20, 1993.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPq. **Diretórios de Grupos de Pesquisa**, Disponível em: <www.cnpq.br> Acesso em: mar. 2008.

CUNNINGHAM, W. **Estudo dos jovens em situação de risco**. Relatório no 32310 – Banco Mundial: Brasil. Jun. 2007.

DAGNINO, E. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (Org.) **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela. 2004, p. 95-110, 2004.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista da USP**, v.13, p.86- 101, 1993.

DOMINGOS, J. Quase da metade da verba destinada a ONGs é desviada avalia TCU. **O Estado de São Paulo**, A4, jul., 2007.

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

FEFFERMAN, M. **Vidas Arriscadas**: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREITAS, M. V. (Org.) **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. 2005. Disponível em: <www.acaoeducativa.org> Acesso em: jan. 2006.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. Trad. Luciana Carli. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

GARCIA, V. A. Educação não-formal: do histórico ao trabalho local. In: PARK, M. B. (Org.) **Memória, patrimônio, meio ambiente, formação de educadores**. Campinas, SP: Centro de Memória da Unicamp; Mercado de Letras, 2003. p. 123-146.

GIANETTI, E. **O valor do amanhã**: ensaios sobre a natureza dos juro. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GIOVANNI, L. M. A opinião de alunos sobre seus professores como campo de observação do trabalho escolar. In: FREITAS, M. C. (Org.) **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

GRACIANI, M. S. S. **Construindo estratégias de mediação de conflitos**: o diálogo, o compromisso e a negociação. São Paulo, mimeo. 2003.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. vol.1 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUIMARÃES, M. B. L. Feminização da pobreza e religiosidade. In: VALLA, V. V.; STORTZ, E. N.; ALGELIBE, E. B. (Orgs.) **Para compreender a pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Contraponto, Escola Nacional de Saúde Pública, 2005, p. 169-190.

HAYEK, F. A. **Caminhos da servidão**. São Paulo: Instituto Liberal, 1990.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Editora Loyola, 1993.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo demográfico**, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: mar 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo demográfico**, 2004. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: maio 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil**. 2002. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/fasfil.pdf>.> Acesso em: jan 2005.

IMBERÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza.** São Paulo: Editora Cortez, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Relatório qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio, 2004.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>.> Acesso em: jan. 2007.

JOHANNPETER, M. E. Ano Internacional do Voluntariado. Villela, M. (Org.) **Sonhando juntos: Coletânea de Textos.** São Paulo: Person Educational do Brasil, 2001.

LANDIM, L. **Notas para um perfil das ONGs.** 1996. Disponível em: <<http://www.abong.org.br/novosite/bibli.asp?ID=17>> Acesso em: maio 2005.

LARANJEIRA, D. H. P.; BARONE, R. E. M.; TEIXEIRA, A. M. F. Vida de jovens: Educação não-formal e inserção sócio-profissional no subúrbio. Caxambu, 2006. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006.**

LEÃO, G. M. P. Entre a autonomia e o controle: uma análise de um programa de transferência de renda para jovens pobres. Caxambu, 2006. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED. 2006.**

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. FREITAS, M. V. (Org.) **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** São Paulo. Ação Educativa. 2005.

LOPES, R. E. Redes de suporte social. In: **Palavras-chaves da educação não formal.** PARK, M. B.; SIEIRO, R. F.; CARNICEL, A. (Orgs.) Holambra: Editora Setembro; Centro de Memória da Unicamp, 2007.

LOPES, R. E. **Cidadania, políticas públicas e terapia ocupacional, no contexto das ações de saúde mental e saúde da pessoa portadora de deficiência, no Município de São Paulo.** 1999. Tese de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

LOPES, R. E., SILVA, C. R. e MALFITANO, A. P. S. Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. **Revista Histedbr On-line.** Campinas, n. 23, set. 2006. p. 114-130.

LOPES, R. E. et al. Histórias de vida: a ampliação de redes sociais de suporte de crianças em uma experiência de trabalho comunitário. **O Mundo da Saúde,** São Paulo: v.26, n.3, jul./set., 2002, p.426 - 434.

LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. Apontamentos de campo acerca de uma experiência de educação não-formal com crianças e adolescentes em situação de rua. **Série-Estudos,** Campo Grande. v. 17, n 17, 2004, p. 29-42

MAGNANI, J. G. C. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 17, n. 2, p. 176, nov., 2005, p.173-205.

MALFITANO, A. P. S. Campos e Núcleos de intervenção em Terapia Ocupacional Social. **Revista de Terapia Ocupacional da USP**, São Paulo, v. 16, n 1, 2005, p. 01-08.

MANACORDA, M. A. **Mario Alighiero Manacorda**: aos educadores brasileiros. In: NOSELLA, P.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) Tradução e transcrição de entrevista. Campinas, Histedbr; CNPq, jan. 2007, p. 1-26.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: IMESP, 2005.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, J. P. S. **Feac**: biografia de um pacto social. Campinas, SP. Editora Átomo, 2005.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec; ABRASCO, 1994.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2003.

NETO, J. P. Relendo a teoria marxista da História. SANFLICE, J.L.; LOMBARDI; J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **História e História da Educação**. Campinas/ SP Autores Associados, 1998, p. 50-64.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a sociedade civil**: Temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2005.

NOGUEIRA, M. A. Gramsci e os desafios de uma política democrática de esquerda. In: AGGIO, A. **Gramsci**: a vitalidade de um pensamento. São Paulo: Unesp, 1998, p. 65-102.

NOSELLA, P. Trabalho e Perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007, p. 137-151.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. Artes liberais a artes mecânicas: a difícil integração. Caxambu, 1997. **Anais do XX Reunião Anual da ANPEd**, Editora da ANPEd, 1998, p. 1-12.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Schola Mater**: a antiga Escola Normal de São Carlos, 1911- 1933. São Carlos: EdUSFCar, 2002.

OFFE, C.; LENHARDT, G. Teoria do Estado e política social. In: OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984, p.10-53.

OLIVER, F. C.; BARROS, D. D. Reflexionando sobre a desinstitucionalização y terapia ocupacional. **Materia Prima**, Argentina. v. 3, n. 13, 1999. p. 24-29.

OLIVEIRA, R.D. **Elogio da diferença**: o feminismo emergente. 2.ed. São Paulo: Editora Brasilense, 1992.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Trabalho Decente e Juventude: América Latina**. Brasília: OIT, 2007. Resumo Executivo.

OSÓRIO, L. C.; ZIMMERMAN, D. E. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PARK, M. B. *et al.* Voluntariado, categoria trabalhista? Reflexões e provocações. **Revista de Ciências da Educação**. Americana, v. 8, 2007, p. 93-130.

PARK, M.B.; SIEIRO, R. F. (Orgs.) **Educação não-formal**: contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Editora Setembro, 2005.

PASSETI, E. Crianças carentes e políticas públicas. PRIORI, M. (Org.) **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

PLANK, D. N. **Política educacional no Brasil**: caminhos para a salvação pública. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

PIROTTA, K. C. M. A construção sócio histórica da adolescência e as políticas públicas. **Boletim do Instituto de Saúde** - Bis. Ano XII, v. 40, 2006. p. 4-8.

POCHMANN, M. **Desemprego é a grande ameaça ao jovem entre 15 e 24 anos**. Disponível em: <<http://www.educacionalcom.br>> Acesso em: ago. 2005.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N.R.; SGUISSARDI, W. **O ensino noturno e os trabalhadores**. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 1995.

REZENDE, F.; TAFNER, P. **Juventude no Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Brasil: O Estado de uma nação. Brasília: IPEA, 2005.

ROMANS, M.; TRILLA, J.; PERUS, A. **Profissão educador social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

ROSMBERG, F. A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: RIBEIRO, I.; A. C. T. **Família em processos contemporâneos**: inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995.

SENNETT, R. **Respeito**: a formação de um caráter em um mundo desigual. Tradução Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter:** conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

SERRA, R. O "terceiro setor" em debate. **Revista Resgate**, Campinas: Editora Centro de Memória da Unicamp, n. 12, 2003.

SIMSON, O. R. Von; PARK, M. B.; SIEIRO, R.F. **Educação não-formal:** cenários da criação. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Centro de Memória da Unicamp, 2001.

SOARES, L. E.; BILL, MV; ATHAYDE, C. **Cabeça de porco.** Rio de Janeiro: Objetiva. 2005.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P.C.R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, set./dez., n. 24, 2003, p. 24-39.

SPOSITO, M. P.; SILVA, H. H. C.; SOUZA, N. A. **Um balanço preliminar de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões Metropolitanas.** Relatório de pesquisa. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/pf/nac_juv.pdf> Acesso em: jan. 2006.

SPOSITO, M. P.; CORROCHANO, M. C. A face oculta da transferência de renda para os jovens no Brasil. **Tempo Social:** Revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2 nov. 2005, p. 141-172.

STORTZ, E. N. Pobreza e Capitalismo. VALLA, V. V.; STORTZ, E. N.; ALGELIBE, E. B. (Orgs.) **Para compreender a pobreza no Brasil.** Rio de Janeiro: Contraponto, Escola Nacional de Saúde Pública, 2005. p. 53-72.

TEIXEIRA, A. C. **Identidades em construção:** Organizações Não-Governamentais no processo brasileiro de democratização. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, A. L. **Educação e tendências globais:** seriam as Ong's os novos braços o Estado? 2005. Mimeo, s/d. Disponibilizado no Grupo de Estudos Memória e Cultura (GEMEC) da Unicamp sob coordenação da Profa. Dra. Olga Rodrigues Von Simson.

VERDÈS-LEROUX, J. **Trabalhador social:** prática, hábitos, ethos, formas de intervenção. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência dos municípios brasileiros.** Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA); Instituto Sangari, Ministério da Saúde; Ministério da Justiça, 2008. Disponível em: <www.ritla.net>. Acesso em: mar. 2008.

WASELFISZ, J. J. **Relatório de desenvolvimento juvenil**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA); Instituto Sangari; Ministério da Ciência e Tecnologia, 2007.

6. ANEXOS

ANEXO 1: LISTAGEM DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE

ONG 1

1. Presidente
2. Coordenadora
3. Técnica – Pedagoga
4. Educadora Social – Oficina de Cidadania
5. Educadora Social – Oficina de Artesanato
6. Educadora Social – Curso de Tecnologia e Práticas de Escritório
7. Educadora Social – Oficina Pré Adolescentes
8. Educador Social – Projeto Dê Bola para Cidadania
9. Educador Social – Projeto Dê Bola para Cidadania
10. Adolescente egresso
11. Adolescente egressa
12. Adolescente egressa

ONG 2

1. Presidente
2. Coordenadora Geral 1
3. Coordenadora Geral 2
4. Coordenadora do Projeto Agente Jovem
5. Educadora Social, pedagoga
6. Educadora Social, estagiária de educação física
7. Educadora Social, estagiária de pedagogia
8. Educadora Social, psicóloga
9. Educadora Social, informática
10. Educadora Social, agrônoma
11. Adolescente egressa
12. Adolescente egresso
13. Adolescente egresso

JOGO DO CONSENSO

ONG 1

Grupo da Oficina de Cidadania – manhã

Grupo da Oficina de Cidadania Tarde

Grupo do Curso de Tecnologia e Práticas de Escritório Manhã

Grupo do Curso de Tecnologia e Práticas de Escritório Tarde

ONG 2

Grupo Agente Jovem 1, Manhã

Grupo Agente Jovem 2, Manhã

Grupo Agente Jovem 3, Tarde

Grupo Agente Jovem 4, Tarde

ANEXO 2: Roteiro de entrevistas

I. Representante da Diretoria da ONG

1. Dados pessoais

Idade, onde reside, formação profissional e histórico do seu envolvimento com a ONG

2. Sobre a ONG

Histórico, incorporação no bairro

Financiadores (municipais, estaduais, federais e/ ou privados) e relacionamento para com eles

Processos de prestação de contas – para os outros funcionários e usuários

Trabalho Voluntário (como é incorporado)

Projeto político pedagógico

3. Sobre a Diretoria

Organização e suas funções.

Tomada de decisão

1. em geral (atores envolvidos no processo)

2. referente a destinação de recursos

4. Sobre o funcionamento da instituição

Recursos materiais e humanos

Dificuldades, limitações de recursos materiais (estrutura física, equipamentos, manutenção, etc.) e de recursos humanos

5. Avaliação

Do trabalho em geral da ONG

Do trabalho de atenção aos adolescentes

6. Se tiver algo que não foi contemplado nas questões acima, o espaço se coloca aberto.

II. **Coordenação da ONG**

1. Dados Pessoais

Idade, onde reside, formação profissional (destaque a outras experiências de atuação na área de educação e interface com assistência social) e histórico do seu envolvimento com a ONG.

2. Sobre a ONG

Histórico e incorporação no bairro.

Financiadores (municipais, estaduais, federais e/ ou privados) e relacionamento para com eles.

Processos de prestação de contas – para os outros funcionários e usuários.

Trabalho Voluntário (como é incorporado).

Projeto político pedagógico – definição, contexto, possibilidades, limites, expectativas.

3. Sobre o funcionamento da ONG

Recursos materiais e humanos.

Dificuldades, limitações de recursos materiais (estrutura física, equipamentos, manutenção, etc.) e de recursos humanos.

4. Sobre a Coordenação Geral

Função, experiências e referências mais relevantes que contribuíram para maior clareza de sua atuação profissional.

Contratações dos educadores sociais – realização, regime de contratação e perfil.

Descrição dos trabalhos dos educadores sociais com os adolescentes.

Há um perfil específico para esses educadores que não foi dito anteriormente quando questionamos a respeito do perfil dos educadores de uma forma geral?

5. Avaliação

Do trabalho geral da ONG (resultado, impossibilidades, perspectivas).

Do trabalho de atenção aos adolescentes.

6. Sob o seu ponto de vista, quais as principais questões em relação à juventude popular urbana? Quais são suas principais demandas?
7. Se tiver algo a dizer que não foi contemplado nas questões acima, o espaço se coloca aberto.

III. Técnico da ONG

1. Dados Pessoais

Idade, onde reside, formação profissional (destaque a outras experiências de atuação na área de educação e interface com assistência social) e histórico do seu envolvimento com a ONG.

2. Sobre a ONG

Histórico, incorporação no bairro.

Financiadores (municipais, estaduais, federais e/ ou privados) e relacionamento para com eles.

Processos de prestação de contas – para os outros funcionários e usuários

Trabalho Voluntário (como é incorporado).

Projeto político pedagógico – definição, contexto, possibilidades, limites, expectativas.

Dificuldades e facilidades do trabalho: recursos materiais (estrutura física, equipamentos, manutenção, etc.) e de recursos humanos.

3. Sobre a Coordenação Pedagógica

Função e detalhamento do trabalho com os educadores sociais que atuam com os adolescentes.

Experiências e referências mais relevantes que contribuíram para maior clareza de sua atuação profissional.

Planejamento e avaliação das atividades propostas, quais atores envolvidos.

Contratações dos educadores sociais que atuam com os adolescentes: realização, perfil necessário.

4. Avaliação

Do trabalho geral da ONG (resultado, impossibilidades, perspectivas).

Do trabalho de atenção aos adolescentes.

Da sua contribuição junto aos educadores sociais.

5. Sob o seu ponto de vista, quais as principais questões em relação à juventude popular urbana? Quais são suas principais demandas?
6. Quais são suas perspectivas em relação ao seu trabalho?

7. Se tiver algo a dizer que não foi contemplado nas questões acima, o espaço se coloca aberto.

IV. Educadores Sociais que atuam com Adolescentes na ONG

1. Dados pessoais

Idade, onde reside, formação profissional.

2. Da trajetória profissional

Experiências de atuação junto a adolescentes em situação de vulnerabilidade social e a contribuição de tais experiências.

A decisão de vir a ser educador.

Histórico do seu envolvimento com a ONG (primeiras dificuldades, como foram superadas).

Referências relevantes que contribuíram para a maior clareza de sua atuação.

3. Sobre a ONG

Sua definição do projeto político pedagógico.

Dificuldades e Facilidades do trabalho: recursos materiais (estrutura física, equipamentos, manutenção, etc.) e de recursos humanos.

4. Sobre o Educador Social na ONG

Papel, Perfil necessário aos educadores sociais que atuam com adolescentes.

Descreva o seu trabalho no cotidiano – como e quando são realizados os planejamentos, elaboração de relatórios, discussão de casos, avaliação.

5. Avaliação

Do trabalho geral da ONG (resultado, impossibilidades, perspectivas).

Do trabalho de atenção aos adolescentes.

Do seu trabalho para com o grupo de adolescentes.

Da sua autonomia para a realização da sua oficina.

6. Quais são suas perspectivas em relação ao seu trabalho?

7. Se tiver algo a dizer que não foi contemplado nas questões acima, o espaço se coloca aberto.

IV) Adolescentes Egressos da ONG

1. Dados pessoais

Nome, idade, onde reside, atividades desempenhadas atualmente.

2. Histórico da sua relação com a ONG

Como chegou, por que, tempo de permanência na instituição, atividades realizadas no período em que esteve aqui.

3. Educadores sociais e a contribuição (ou não) deles na sua vida.
4. A contribuição da vivência da ONG na sua atividade atual.
5. Avaliação

Do trabalho da ONG.

Do trabalho da ONG com os adolescentes.

6. Projetos para o futuro
7. Questões sobre a juventude popular urbana brasileira.
8. Você gostaria de acrescentar algo que não foi dito, questionado?

V) Adolescentes em grupo

Pergunta para Todos

- Dados Pessoais:

Nome completo, idade, atividades que realiza na ONG e fora dela

Para o Jogo das Perguntas e Respostas Consensuadas

Dois dispositivos um dado grande no qual cada um de seus lados terá uma pergunta correspondente ao número e uma roleta como o Jogo da Vida que apontará o adolescente que desenvolverá o tema indicado pelo número que cair o dado, este adolescente iniciará a discussão e será acrescentado por seus colegas até que se chegue num consenso.

1. Como vocês vêem o trabalho desenvolvido pela ONG?
2. Qual tem sido a contribuição da ONG na sua vida?
3. Como vocês vêem e avaliam a relação entre os educadores e os adolescentes aqui na ONG?
4. Quais as diferenças e semelhanças entre a sua escola e a ONG?
5. Quais as principais questões sobre a Adolescência e Juventude Brasileira?
6. Quais são seus desejos, projetos para o seu futuro? Como vocês pensam/ avaliam suas oportunidades para o futuro?