



Universidade
Estadual de
Londrina

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

LEONI ALVES GARCIA

**EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL, REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A
POLÍTICA DE ATENDIMENTO À CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO MUNICÍPIO
DE LONDRINA: UM ESTUDO A PARTIR DOS ANOS DE 1990**

Londrina - PR

2009

LEONI ALVES GARCIA

**Educação não-formal, reforma do estado brasileiro e a política de atendimento
à crianças e adolescentes no município de Londrina: um estudo a partir dos
anos de 1990**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Pedagogia do Centro de Educação, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual de Londrina, como exigência para obtenção da graduação em Pedagogia, orientado pela Prof^a. Ana Lucia Ferreira Aoyama.

Londrina

2009

LEONI ALVES GARCIA

**Educação não-formal, reforma do estado brasileiro e a política de atendimento
à crianças e adolescentes no município de Londrina: um estudo a partir dos
anos de 1990**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação, em Pedagogia, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de graduação em Pedagogia.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Orientadora Ana Lucia Ferreira Aoyama
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Eliane Cleide da Silva Czernisz
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Marleide Rodrigues da Silva Perrude
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 12 de novembro de 2009.

DEDICATÓRIA

Faço minhas as palavras do escritor Eduardo Galeano, para dedicar esse meu trabalho:

“As pulgas sonham com comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos;

Que não são, embora sejam;

Que não falam idiomas, falam dialetos;

Que não praticam religiões, praticam superstições;

Que não fazem arte, fazem artesanato;

Que não são seres humanos, são recursos humanos;

Que não têm cultura, têm folclore;

Que não têm cara, têm braços;

Que não têm nome, têm número;

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.”

Eduardo Galeano – Livro dos abraços (2005)

GARCIA, Leoni Alves. **Educação não-formal, Reforma do Estado brasileiro e a política de atendimento à crianças e adolescentes no Município de Londrina: Um estudo a partir dos anos de 1990.** 2009. - 60 PÁGINAS. Trabalho de Conclusão de Curso Graduação em Pedagogia – Universidade Estadual de Londrina.

RESUMO

A proposta que orienta este estudo tem por objetivo compreender como a educação não-formal e sua prática sociopedagógica de atendimento à crianças e adolescentes em situação de risco pode caracterizar-se como estratégia de resistência e garantia de direitos ou transformar-se num instrumento ideológico de conformação à medida que adquirem características propostas pela mudança da relação entre Estado e sociedade civil apresentadas pela reforma do aparelho do Estado brasileiro a partir dos anos de 1990. O estudo envolveu uma perspectiva histórica de análise qualitativa, buscando o entendimento acerca das principais propostas da reforma do Estado brasileiro e sua influência na configuração do modelo educacional vigente, especialmente na educação não-formal, caracterizada pelo afastamento do Estado das questões sociais e o fortalecimento do terceiro setor. Ao se estudar a educação não-formal no Município de Londrina, a partir dos pressupostos apresentados pela reforma do Estado brasileiro, evidenciou-se que a realidade e a intencionalidade das estruturas socioeconômicas e políticas nacionais ou internacionais podem influenciar ou mesmo determinar a configuração das práticas educativas de uma determinada comunidade, permitindo a compreensão da inter-relação das estruturas sociais, tanto para a mudança e transformação, como para a manutenção e a conformação com o modelo social vigente.

Palavras-chave: 1. Educação não-formal; 2. Movimentos sociais; 3. Reforma do Estado; 4. Terceiro setor; 5. Sociedade civil.

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - APOIO SOCIOEDUCATIVO/ PRÁTICA SOCIOPEDAGÓGICA.....	42
QUADRO 2 – CRIANÇA E ADOLESCENTE – SERVIÇOS MANTIDO.....	44
QUADRO 3 – SERVIÇOS MANTIDOS/SEGMENTOS ATENDIDOS	44
QUADRO 4 – FAIXA ETÁRIA DO USUÁRIO.....	45
QUADRO 5 – CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO ATENDIDO	46
QUADRO 6 – PRINCIPAIS PARCEIRAS	46
QUADRO 7 – TÉCNICOS: CONTRATADOS E VOLUNTÁRIOS.....	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 CAPÍTULO I : ANOS DE 1990: A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E O FORTALECIMENTO DO TERCEIRO SETOR - DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA A SOCIEDADE CIVIL.....	10
2.1 A Reforma do Estado brasileiro: algumas considerações.....	10
2.2 Conseqüência da Reforma do Estado brasileiro e do o fortalecimento do terceiro setor para a sociedade.....	15
3 CAPÍTULO II: REFORMA DO ESTADO E MOVIMENTOS SOCIAIS: OS NOVOS PARADIGMAS DA RELAÇÃO ESTADO/SOCIEDADE CIVIL E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.....	21
3.1 Os movimentos sociais e sua contribuição para a configuração da educação não formal ..	21
3.2 A Reforma do Estado e a mudança na relação Estado/sociedade civil.....	24
3.3 Educação: conceitos e intencionalidade.....	29
4 CAPITULO III: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO CONTEXTO ATUAL: POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES.....	32
4.1 A educação não formal e a superação da pobreza.....	32
4.2 A educação não formal e a relação com os programas de transferência de renda	34
5 CAPÍTULO IV: MUNICÍPIO DE LONDRINA E A CONFIGURAÇÃO DO ATENDIMENTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: INFLUENCIA DA REFORMA DO ESTADO E FORTALECIMENTO DO TERCEIRO SETOR.....	39
5.1 Breve caracterização do município de Londrina.....	40
5.2 Configuração da rede de atendimento á crianças e adolescentes no município de Londrina.....	43
5.3 A influência da Reforma do Estado na configuração da Rede de atenção a crianças e adolescentes no Município de Londrina	48
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
7 REFERÊNCIAS	55

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta resultados da pesquisa de conclusão do curso de graduação em Pedagogia e trata da educação não-formal no que diz respeito a sua configuração enquanto política de atendimento de crianças e adolescentes no Município de Londrina. Promover uma reflexão sobre a educação não-formal, concepções, conceitos, pressupostos teóricos e sua possibilidade de contribuição para a garantia de direitos de crianças e adolescentes, contextualizando-a sociocultural e politicamente fez perceber a urgência e importância dessa modalidade educativa em uma perspectiva não-assistencialista, e, sim, voltada à aprendizagem de direitos e emancipação dos sujeitos.

O estudo foi norteado pelo seguinte questionamento: Em que medida educação não-formal tem contribuído para a promoção e garantia de direitos, proteção e atenção a crianças e adolescentes no Município de Londrina?

O objetivo geral do trabalho foi promover uma reflexão sobre a educação não-formal e sua possibilidade como também sua contribuição na garantia de direitos de crianças e adolescentes e como objetivos específicos buscou-se analisar o Município de Londrina, no que diz respeito ao atendimento desse público, mais especificamente na educação não formal.

Além dos objetivos específicos, a reflexão sobre a educação não-formal, sobre as concepções, conceitos e pressupostos teóricos, e a configuração sob a influência da reforma do Estado brasileiro, permitiu verificar ações de educação não-formal promovida pelo poder público municipal em parceria com a sociedade civil e a iniciativa privada, conforme orientação da reforma do Estado, a partir dos anos de 1990.

Realizou-se um estudo bibliográfico e a metodologia utilizada foi pautada no método qualitativo, abordado por Gil (1999) e por Richardson (1999), pois a preocupação deste estudo constituiu muito mais em entender a natureza de um fenômeno do que quantas vezes ele acontece. É possível, então, entender que:

[...] os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON, 1999, p.80).

Uma característica marcante na aplicação do método qualitativo é a compreensão dos aspectos psicológicos e culturais que não podem ser coletados por outros métodos. Ainda segundo Richardson (1999), os fenômenos ligados à educação como atitudes, motivações, expectativas, valores só podem ser colhidos da melhor forma pelo método qualitativo. O método qualitativo foi escolhido pelos vários motivos apresentados e principalmente por ser ele o único que consegue descrever situações complexas e não-quantificáveis.

Para um melhor entendimento acerca do tema, no primeiro capítulo buscou-se realizar um estudo teórico sobre a reforma do Estado brasileiro, as mudanças na relação entre Estado e sociedade ocorridas no Brasil após a década de 1990, através de alguns teóricos.¹ Assim, o objetivo do primeiro capítulo foi compreender o processo de implementação da reforma, buscando entender em que medida tais mudanças legitimaram o afastamento do Estado das questões sociais, bem como sua desobrigação em relação ao papel de garantidor dos direitos sociais historicamente conquistados e o fortalecimento do terceiro setor através da parceria com a sociedade civil.

No segundo capítulo, abordam-se os movimentos sociais, os novos paradigmas da relação com o Estado e sua influência na educação não-formal. O estudo permitiu perceber que o caráter educativo dos movimentos sociais foi de fundamental importância para a formação do cenário em que se configurou o modelo educacional vigente, especialmente a modalidade não-formal. De acordo com os teóricos estudados², se num primeiro momento a educação não-formal no Brasil, a exemplo dos movimentos sociais, apresentava-se como espaço para reivindicação de direitos coletivos propostos pela comunidade, em outros, mostra-se enredada pelas iniciativas neoliberais, proposta pela Reforma do Estado, através das parcerias, da despolitização de tais iniciativas e do fortalecimento do chamado terceiro setor.

O terceiro capítulo trata da educação não-formal no contexto atual, seus limites e possibilidades. Neste capítulo pretende-se compreender de que forma a educação foi atrelando-se às tentativas de combate à pobreza e inclusão, nas

¹ PEREIRA, (1997), MONTAÑO (2002), FRIGOTTO e CIAVATA (2003), EFFGEN E VIRIATO (2008), NETTO (1996), BRASIL (1995), DRAIBE (1993), PASTORINI (2004).

² GOHN (1995, 1997, 1999, 2004, 2005, 2006); WARREN (2000); TOURAINÉ (1989); ARROYO (2003); GUZZO E FILHO (2005); VIRIATO, (2004); CAMPOS, (2003); PONCE apud GUZZO; FILHO, (2005); SIMSON, (2001), ESCOT (1990); TRILLA (1985)

quais se coloca a educação como uma das principais alternativas para superação da pobreza. O estudo teórico³ mostrou a contradição existente, pois, delega-se ao terceiro setor a responsabilidade de promover projetos e iniciativas, que em detrimento do caráter educativo e emancipatório, têm como centralidade um assistencialismo fragmentado e desarticulador das lutas coletivas negando a luta de classes e impedindo tal superação.

No quarto capítulo volta-se o olhar para o Município de Londrina e a configuração da política de atendimento a crianças e adolescentes, mais especificamente na educação não-formal considerando as diretrizes propostas pela reforma do Estado brasileiro. O estudo de alguns teóricos e documentos⁴ mostrou que muitas iniciativas são idealizadas e mantidas por organizações do terceiro setor, considerando a influência da Reforma do Estado estudada no primeiro capítulo. Tal constatação evidenciou que o atendimento às crianças e adolescentes, empobrecidos, do Município de Londrina apresenta tendências propostas por esta Reforma, entre as quais o afastamento do Estado das questões sociais e o fortalecimento do terceiro setor, muitas vezes privilegiando o assistencialismo em detrimento do caráter educativo e emancipatório dos sujeitos dessa modalidade educativa.

O desenvolvimento deste trabalho abriu caminho para um estudo mais aprofundado das questões socioeconômicas, políticas e culturais enquanto promotoras e determinantes das modalidades educativas implantadas seja para a transformação, seja para a manutenção do "status quo" servindo de fomento a futuras pesquisas, aprofundamento teórico e subsidiando futuros profissionais numa atuação pedagógica emancipatória e consciente da especificidade da modalidade educativa não-formal.

³ EVANGELISTA e SHIROMA, (2004); GOHN (1995, 1997, 1999, 2004, 2005, 2006); CAMPOS, (2003); DUARTE e OLIVEIRA (2005); CARVALHO (2006); AFONSO apud SIMSON, (2001)

⁴ ORQUIZAS (2006), IBGE. **Censo demográfico de 2000**; ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); GOHN (2006); EFFGEN E VIRIATO (2008); MONTAÑO (2002), FREIRE (2005); INBRAPE (2008); MIRANDA (2005).

2. CAPÍTULO I: ANOS DE 1990: A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E O FORTALECIMENTO DO TERCEIRO SETOR - DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA A SOCIEDADE CIVIL

O presente capítulo trata das mudanças na relação entre Estado e sociedade, ocorridas no Brasil após a década de 1990, momento em que se assumia uma grande tarefa política: a reforma do Estado. Para possibilitá-la, foi elaborado na gestão do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, liderado pelo ministro da Administração Federal Luiz Carlos Bresser Pereira.

Assim, o objetivo deste capítulo é compreender o processo de implementação dessa reforma, buscando entender em que medida tais mudanças legitimaram o afastamento do Estado das questões sociais, bem como sua desobrigação em relação ao papel de garantidor dos direitos sociais historicamente conquistados e o fortalecimento do terceiro setor através da parceria com a sociedade civil.

2.1 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As mudanças implementadas pelo Plano Diretor da Reforma do Estado marcaram as últimas décadas do século XX no campo econômico, político, social e, sobretudo, no campo ideológico, buscando amenizar os ciclos da crise do capital.

Segundo Pereira (1995), no Brasil a crise caracteriza-se pelo modelo de Estado intervencionista, que, de fator de desenvolvimento, passa a obstáculo, em razão das distorções e da má utilização dos recursos, configurando-se um enfraquecimento na participação do país no processo de globalização da economia mundial e da competição entre as nações pela aceleração do desenvolvimento.

Do ponto de vista dos idealizadores do Plano Diretor, o Estado tornou-se ineficiente e pesado, não dando conta da sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo pelas camadas mais pobres da população, justificando a necessidade de seu fortalecimento. Assim,

Tal reforma deveria torná-lo menor, mais forte, com maior governabilidade e maior governança voltado para atividades que lhe são específicas, que envolvem poder do Estado, capacidade, portanto de promover, financiar, ou seja, de fomentar a educação e a saúde, o desenvolvimento tecnológico e científico, e, assim, ao invés de simplesmente proteger suas economias nacionais, estimulá-las a serem competitivas internacionalmente. Delineia-se, assim, o Estado do século vinte e um. (PEREIRA, 1997, p.12).

Com o intuito em alcançar tais objetivos, a reforma do Estado brasileiro apresentou alguns princípios não muito utilizados no país até a década de 90. Essa situação marcou mudanças no modelo de administração pública que, segundo Pereira, (1997) possibilitaria a redução do tamanho do Estado, tornando-o mais eficiente e mais forte. A defesa de tais princípios suscita, conforme Silva (2002), problemas em diversos setores da sociedade, como o aumento da exploração e da miséria. Um Estado nacional mais forte e pouco interventor na economia e no social coloca-se a serviço da ideologia neoliberal, motivando uma transferência de responsabilidade nas questões sociais para a sociedade civil, mesmo que continue a fiscalizá-las e financiá-las. Os elementos norteadores se caracterizariam pela privatização, publicização e terceirização. Tais conceitos são assim explicitados por Pereira:

Privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização, é um processo de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio. (PEREIRA, 1997, p.13).

Portanto, reformar o Estado também significou descentralizar, transferir para o mercado as atividades que não são consideradas essenciais, delegar para o setor público não-estatal⁵ atividades que não envolvam o exercício do poder. Para Pereira (1997), tais atividades podem e devem continuar recebendo subsídios do Estado, por meio de um sistema de parceria entre Estado e sociedade, Mediante financiamento, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica.

5 Defini-se como público aquilo que está voltado para o interesse geral, e como privado aquilo que é voltado para o interesse dos indivíduos e suas famílias, está claro que o público não pode ser limitado ao estatal; e que fundações e associações sem fins lucrativos e não voltadas para a defesa de interesses corporativos, mas para o interesse geral não podem ser consideradas privadas. (...) Como, entretanto, não fazem parte do aparelho do Estado, não são entidades privadas, mas públicas, não estão subordinadas ao governo, não têm em seus quadros funcionários públicos, não são estatais. Na verdade são públicas não-estatais (ou seja, usando-se os outros nomes com que são designadas, são entidades do terceiro setor, são entidades sem fins lucrativos, são organizações não-governamentais, organizações voluntárias). (PEREIRA, 1997, p. 19).

A Reforma do Estado brasileiro reconfigurou a relação entre o Estado e a sociedade civil, justificada por Pereira, como uma resposta à crise que o Brasil atravessava⁶. Para Pereira (1997), o Estado deveria realizar não apenas “suas tarefas clássicas de garantia de propriedade e dos contratos”, mas ser o promotor da “competitividade”, indicando quatro componentes essenciais para implementação dessa proposta:

1. A delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e publicização, com envolvimento das organizações sociais, proliferando o terceiro setor.
2. A redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumente o recurso aos mecanismos de controle via mercado,
3. O aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve autonomia financeira ao Estado e redefine formas de intervenção estatal no funcionamento do mercado.
4. O aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar. (PEREIRA, 1997, p.12).

A implementação e implantação dos componentes acima citados, somados a outros fatores sociais e históricos, aceleraram uma desresponsabilização do Estado para com alguns setores sociais e o fortalecimento do poder institucional, pois, ao invés do enfrentamento na conquista de direito o Estado deveria garanti-los. O que passa a acontecer é a busca pela parceria com instituições sociais, e isso acabou gerando a responsabilização da sociedade na resolução dos problemas, cabendo ao Estado subsidiar financeiramente as organizações, fortalecendo os conceitos de solidariedade e benevolência para que a sociedade se responsabilizasse pelo bem-estar da população. Tal contexto passou a motivar a participação do voluntariado.

Para MONTAÑO (2002), a parceria entre o Estado e as organizações sociais (instituída mediante a Lei 9.790, de 23 de março de 1999)⁷

6 A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. (PEREIRA, 1997, p. 1).

7 A Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.

mais que tornar o aparelho estatal um motivador da (ação cidadã), tal indicação transfere para o setor privado a responsabilidade da resposta à questão social. Tal intenção é camuflada através da proposta do “aumento da esfera pública, melhora no atendimento à população, desenvolvimento da democracia e da cidadania e ampliação da participação e do controle social”, objetivos esses propostos pelo FMI e pelo Consenso de Washington nessa perspectiva:

A verdadeira motivação desta (contra -) reforma, o que esta por trás de tudo isto, no que refere a chamada “publicização”, é por um lado, a diminuição dos custos desta atividade social. Não pela maior eficiência destas entidades, mas pela verdadeira precarização, focalização e localização destes serviços, pela perda das suas dimensões de universalidade, de não-contratualidade e de direito do cidadão – desonerando o capital (...) (MONTAÑO, 2002, p.48).

Para Frigotto e Ciavata (2003), a reforma do Estado brasileiro seguiu a risca tais orientações, alterando profundamente a estrutura do Estado brasileiro. Com isso buscou-se, principalmente através das reformas, tornar o Brasil mais seguro para o capital, indo ao encontro dos preceitos neoliberais, conforme afirmam Effgen e Viriato (2008), “enfocando o fim das polaridades, das lutas de classe”, disseminando a idéia de globalização e de um ajuste, não “mediante políticas protecionistas, mas de acordo com as leis de mercado” desfazendo-se do patrimônio público, deixando de fazer política social e transferindo as responsabilidades sociais para a sociedade civil e para o mercado.

Existem razões que contribuem para dificultar a identificação das propostas neoliberais no que diz respeito à reforma do Estado e à política social. Segundo Draibe (1993), o neoliberalismo não possui um corpo teórico original, é principalmente composto de proposições práticas, reproduz conceitualmente um conjunto heterogêneo de argumentos, reinventando o liberalismo e introduzindo propostas de outras vertentes políticas. Reconhecê-lo torna-se difícil principalmente porque, no que diz respeito às responsabilidades públicas e estatais como educação, combate à pobreza e ampliação da competitividade das economias, o neoliberalismo modifica-se no tempo. Uma das maiores dificuldades de identificação do neoliberalismo é que muito das proposições a ele atribuídas não são monopólio dessa tendência ou nem mesmo aparecem como fonte original, mas fazem parte de ideários democratas ou socialistas, resultando numa estratégia eficiente que confere aparente originalidade e força persuasiva a essa corrente.

Effgen e Viriato (2008) referem , que ao realizar trabalhos voluntários e organizar entidades filantrópicas, a sociedade entende-se como participante na resolução dos problemas sociais, amenizando-se os conflitos entre sociedade e Estado, num clima de conformação e consenso⁸ que se caracteriza pela desmobilização da sociedade na luta por seus direitos.

Em vista disso, a sociedade deixa de travar embates, de organizar movimentos sociais contra o Estado, e passa a atuar em conjunto com o mesmo, seja através do consenso, que auxilia na medida em que não atrapalha e não luta por seus direitos, ou mesmo com sua participação ativa, quando a mesma doa trabalho voluntário ou até mesmo enfatiza a criação de ONGs⁹ ou fundações filantrópicas. Effgen e Viriato (2008)

Segundo orientações dos organismos internacionais¹⁰, o Estado brasileiro deixa por conta dos governos locais a responsabilidade de priorizar os setores sociais tidos como fundamentais, enfatizando o papel compensatório das políticas públicas, retirando seu caráter universal à medida que focaliza segmentos populacionais mais vulneráveis, corrigindo desequilíbrios provocados pela redefinição do papel do Estado. Segundo Pereira,(1995), há, entre as atividades de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, algumas atividades sociais e científicas que não são exclusivas dele, e que não envolvem poder:

Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, os centros de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de radio e televisão educativa ou cultural, etc., Se o seu financiamento em grandes proporções é uma atividade exclusiva do Estado – seria difícil garantir educação fundamental gratuita ou saúde gratuita de forma universal contando com a caridade pública – sua execução definitivamente não o é. Pelo

8 Para aprofundar o tema ver: NEVES e SANT´ANNA. Gramsci, o Estado Educador e a Nova pedagogia da Hegemonia. In A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

9 Oliveira (2002) afirma que, hoje, as ONGs estão sendo reduzidas à lógica do mercado. O autor diferencia as ONGs do período da década de setenta, denominando-as de ONGs cívicas ou ONGs da democratização, dado o caráter de luta, de reivindicação por direitos sociais e políticos que as caracterizavam naquele período (pp. 51-62). Petras, citado por Thompson (1997, p.41), afirma que as ONGs são um instrumento do neoliberalismo com finalidade de conter as possíveis explosões sociais. Na mesma perspectiva, Coutinho (2002, p.4) argumenta que as ONGs têm perfil ideológico, que têm muito pouco de não-governamentais, e "o fato de não gerarem lucros diretamente, não significa que não defendam interesses privados". Portanto, são ideológicas e "contribuem para a desmobilização dos movimentos sociais".

10 UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura; ONU - Organização das Nações Unidas; CEPAL-Comissão Econômica para América Latina e Caribe; BIRD Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.

contrário, estas atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados. (PEREIRA, 1997, p. 18).

Conforme o Plano Diretor Brasil, (1995), não há razão para que estas atividades permaneçam ou tornem-se monopólio do Estado, nem que sejam privadas, voltadas para o lucro, pois muitas vezes são subsidiadas pelo Estado, contam com doações da sociedade, cabendo, portanto, o conceito anteriormente explicitado de publicização, ou seja, de transferência para o setor público não-estatal. Reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado.

Entretanto, é fundamental um entendimento do real papel que tais mudanças desejaram desempenhar, que estão relacionadas com a ideologia do neoliberalismo e com o interesse das empresas privadas e do próprio Estado. Discutir o processo de implementação da Reforma do Estado brasileiro apresenta-se como relevante, pois, principalmente a partir desse período, as políticas sociais foram cada vez mais direcionadas para as instituições não-estatais, o que provoca uma mudança na relação entre Estado, sociedade civil e mercado, trazendo implicações para toda a sociedade.

2.2 A CONSEQUÊNCIA DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E DO FORTALECIMENTO DO TERCEIRO SETOR PARA A SOCIEDADE

A sociedade brasileira caracteriza-se por ser, notadamente, capitalista; tal fato é inegável. Entretanto, as diferentes forças sociais existentes não isentarão jamais a sociedade de que conflitos possam existir. A ideologia do consenso¹¹ acaba por camuflar as mobilizações e o embate entre sociedade civil e Estado, pelo paradigma da responsabilidade social e da solidariedade. Conforme afirma Montaña (2002):

É preciso lembrar que no Brasil, a sociedade civil tem se desenvolvido com clara privatização (despolitização) das relações sociais, onde o capital tem clara presença hegemônica, porém sem os “limites” da democracia. Aqui se desenvolvem também as

11 Para aprofundar o tema ver: NEVES e SANT'ANNA. Gramsci, o Estado Educador e a Nova pedagogia da Hegemonia. In A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

relações da produção, de exploração; aqui o rico, o possuidor de bens, exerce sua soberba de classe, enquanto aquele que nada possui além da sua força de trabalho (cada vez mais desvalorizada) se submete e aceita (passivamente ou não) sua situação como natural/divina ou como incompreensível e inalterável: aqui os valores, ideologias e interesses da classe hegemônica, (...) são transmutados em interesses de todos. (MONTAÑO, 2002, p. 154).

De acordo com Effgen e Viriato (2008), a diminuição do papel do Estado segue as orientações dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, fortalecendo ações de natureza privada, reduzindo o papel das políticas públicas¹² a uma perspectiva focalizada, atendendo os segmentos mais vulneráveis, não proporcionando um mínimo de dignidade e cidadania, mas garantindo o mínimo necessário para a sobrevivência e manutenção da ordem, impossibilitando a superação da lógica desumanizadora do capital.

No Brasil, a atuação da sociedade civil passa a compor o conjunto de ações desenvolvidas pelo chamado terceiro setor. A utilização do conceito terceiro setor, de acordo com Montaño (2002), chega com a Reforma do Estado; porém, este termo foi concebido nos Estados Unidos em 1978, por intelectuais orgânicos do capital, o que sinaliza clara ligação com os interesses da manutenção do poder.

Montaño (2002) explica que este conceito foi construído “a partir de um recorte do social em esferas”, no qual o Estado constitui o primeiro setor, o mercado o segundo setor e a sociedade civil o terceiro setor. Tal recorte provoca o isolamento e a autonomização da dinâmica de cada um, desistoricizando a realidade social, como se o político pertencesse à esfera estatal, o econômico ao âmbito de mercado e o social coubesse apenas a sociedade civil, num conceito reducionista.

Montaño (2002) compara a promessa do terceiro setor ao “canto da sereia, pois o mesmo intitula-se como alternativo, sem fim lucrativo e não governamental”. Tais premissas mostram-se inconsistentes, já que na verdade o terceiro setor apresenta-se como diferente do Estado e da iniciativa privada, mas dentro e sem questionar os fundamentos do sistema capitalista. Quanto à ausência de lucros é outra inconsistência, porquanto muitas vezes tais iniciativas visam conter

12 Entende-se por Políticas Públicas “o conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público”, Wikipédia, a enciclopédia livre, acessada em 09/07/2009.

a população do entorno de empresas, procurando minimizar os efeitos devastadores de alguns investimentos da iniciativa privada ou em outros casos manter um curral eleitoral. Muitos movimentos e organizações não governamentais têm como objetivo maior o acesso ao governo ou dele dependem, assim sendo:

Com estas apreciações, nossa convicção fica mais clara e fortalecida: o chamado terceiro setor, mesmo que de forma encoberta e indiretamente, não está à margem da lógica do capital e do lucro privado (e até do poder estatal). Ele é funcional à nova estratégia hegemônica do capital e, portanto, não é alternativo, e sim integrado ao sistema. (MONTAÑO, 2002, p. 157).

A esperança no terceiro setor é ressaltada por Falconer (2000), ao afirmar que este setor surge como uma nova e grande promessa de renovação do espaço público e resgate da solidariedade, da cidadania e a superação da pobreza. Para Montaño (2002), a esperança e (o otimismo) no suposto poder democratizador do terceiro setor é irmã da desesperança (e do pessimismo) que este tem em relação ao Estado democrático e de direito. Portanto, na perspectiva apresentada por Montaño (2002), a abordagem crítica do conceito ideológico de terceiro setor e do fenômeno real que ele esconde, constitui uma ferramenta importante para o enfrentamento do processo neoliberal de alteração da modalidade de trato da questão social. O neoliberalismo prega o fim do Estado de bem-estar social¹³, entendido por Pereira (1995) como paternalista e assistencialista, e delega as soluções dos problemas sociais ao mercado e ao setor privado, valorizando assim o chamado terceiro setor. Muitas vezes tal ação auxilia na consolidação do projeto capitalista, levando a sociedade a abdicar de direitos e assumir deveres próprios do Estado, através de parcerias, por exemplo, nas responsabilidades relativas ao setor social. Montaño (2002), afirma:

O debate do "terceiro setor" desenvolve um papel ideológico claramente funcional tanto aos interesses do capital no processo de reestruturação neoliberal, no caso promovendo a reversão dos direitos de cidadania por serviços e políticas sociais e assistenciais

¹³ Estado de bem-estar social (em inglês: Welfare State), também conhecido como Estado-providência, é um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado (nação) como agente da promoção (protetor e defensor) social e organizador da economia. Ao longo dos anos 70 e 80, o Estado brasileiro buscou organizar um "'arremedo' de Estado de bem-estar social", na tentativa de satisfazer algumas demandas da população desprotegida. O Brasil considerou os gastos com políticas sociais como "investimento" produtivo, semelhantes às antigas políticas "assistencialistas" européias destinadas mais a "remediar a pobreza" do que a políticas efetivamente capazes de criar uma maior eficiência econômico-produtiva e assim gerar novas e maiores riquezas. (Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre).

universais, não contratualistas e de qualidade desenvolvidas pelo Estado e financiadas num sistema de solidariedade universal compulsória. (MONTAÑO, 2007, p.19).

Conforme Effgen e Viriato (2008), a emergência do terceiro setor representou mudanças na relação do papel do Estado e da sociedade civil e na participação do cidadão na esfera pública. Apesar de o terceiro setor apresentar-se em defesa das pessoas mais fragilizadas ou carentes, precisa-se entender que nem sempre os maiores beneficiários são tais pessoas, visto que a essência muitas vezes difere do fenômeno e as questões sociais são pensadas para determinados grupos e não para a coletividade, assegurando-se e legitimando-se o poder nas mãos da classe hegemônica.

Para Draibe (1993), o reconhecimento das alternativas socialmente progressistas de reordenamento das políticas sociais propostas pela Reforma do Aparelho do Estado não suprime a crítica ao enfoque seletivo e focalizado, pois algumas experiências mostraram uma precariedade e descontinuidade na política social, tendendo a um assistencialismo, além de abrir caminho para uma arbitrariedade dos que decidem sobre quem são os necessitados ou vulneráveis. Outro fator a ser considerado é a estigmatização do público beneficiário.

(...) é preciso alertar para uma profunda segmentação da cidadania que pode ocorrer através da duplicidade da política social: uma política para os pobres (em geral uma pobre política) ao lado de uma política para os ricos (em geral, rica, sofisticada e muitas vezes também financiada com recursos públicos). (DRAIBE, 1993, p.100).

No entender de Montaña (2002) o debate proposto pelo terceiro setor “nem trata da hegemonia, nem questiona a propriedade privada, nem considera a democracia como um produto das lutas de classes”. O autor afirma:

A população, o trabalhador em sentido amplo, não apenas não tem poder acrescido, mas, contrariamente, vê reduzida sua capacidade real de decisão sobre as questões que, diretamente o afetam e competem a ele. (...) É portando um projeto que visa estender (generalizar), não intensificar (aprofundar) a democracia. (...). Amplia sua abrangência, mas paradoxalmente a torna mais fraca, mais superficial. (MONTAÑO, 2002, p. 163).

Partindo-se desse princípio pode-se afirmar que o terceiro setor colabora para a consolidação do capitalismo ao trabalhar em parceria com o Estado, legitimando toda uma relação mercantil e focalizada nas questões até então tratadas sob a ótica do direito e da coletividade, através das bandeiras e lutas sociais. Segundo Netto (1996), através da generalização e da institucionalização de direitos

e garantias civis e sociais, o Estado consegue um consenso que lhe assegura desempenhar o esvaziamento dos possíveis conflitos de ordem sóciopolítico.

Apesar das mudanças e dos diversos estágios pelos quais passou o capitalismo, Pastorini (2004), afirma:

Os elementos de busca da estabilidade e da manutenção da ordem hegemônica se mantiveram, o que mudou foram os meios para legitimar esse processo, como a utilização do terceiro setor, onde a sociedade passa a ser um dos fatores estratégico para atingir fins necessários à consolidação da ordem já existente. (PASTORINI, 2004, p.12).

Outra consequência que se pode apontar é a mudança ideológica, na qual está inserida a “utilização estratégica do terceiro setor”, retirando-se o caráter de luta e conflito por causas sociais e impelindo-se a sociedade civil à, juntamente com o Estado, assumir a melhoria da qualidade de vida dos necessitados.

Portanto existe uma diferença gritante entre uma população que luta contra o Estado, quando o responsabiliza pelas políticas sociais, de uma população que luta juntamente com o Estado e assume ser responsável pela busca de soluções em prol da população carente. Em vista disso, pode-se afirmar que a sociedade civil tem perdido seus valores, na medida em que deixa de ser vista exclusivamente como uma esfera relacionada à defesa da cidadania em todas suas formas de organização, (...) passando a trabalhar em prol do Estado, sem se dar conta que o mesmo a tem manipulado (...). EFFGEN E VIRIATO, 2008 p. 04)

Segundo Montaña (2002), o terceiro setor mostra-se funcional em relação às políticas neoliberais e à terceirização do Estado, visto que tais mudanças não acontecem somente pela transferência de responsabilidade e não se limitam à diminuição do tamanho do Estado e à conformação social. O terceiro setor, acima de tudo, promove uma despolitização da população, fazendo parecer que, ao invés de processo imposto pelo capital, a sociedade participou ativamente dele, cooperando para que as mudanças acontecessem.

Em consequência do desenvolvimento do “terceiro setor” como complemento do processo de desarticulação da responsabilidade social do Estado, processam-se certos deslocamentos: de lutas sociais para a negociação/parceria; de direitos por serviços sociais para a atividade voluntária/filantropica; da solidariedade social/compulsória para a solidariedade voluntária: do âmbito público para o privado; da ética para a moral; do universal/permanente para o local/focalizado/fortuito. (MONTAÑO, 2002, p. 200).

Portanto, para implementação dessa proposta é de fundamental importância que a sociedade civil deixe para trás sua luta por direitos e evite os conflitos, colaborando, envolvendo-se ativamente e apostando no suposto poder democratizador das organizações do terceiro setor. O conceito de “terceiro setor” possui um papel mistificador, segundo Effgen e Viriato (2008), pois parte da idéia do bem comum, procura transformar a sociedade “cindida em classes em um todo harmônico e integrado” em favor dos objetivos comuns da ajuda mútua e da aceitação da condição de miserabilidade imposta pelo capital.

A lógica da reforma do Aparelho do Estado configura-se um estreitamento da esfera pública que pode ser percebido nas políticas educacionais, nas quais vemos as responsabilidades transferidas para outros setores, que acabam responsabilizando-se por minimizar os riscos vivenciados principalmente por crianças e jovens empobrecidos. Prega-se a crise e o fracasso da escola pública, atribuindo-se maior valor e eficiência às iniciativas privadas ou promovidas pelo terceiro setor, principalmente a modalidade de educação não-formal, que será abordada mais adiante.

Cabe a sociedade brasileira buscar uma real mobilização, questionar o sistema capitalista e percebê-lo como principal causa das mazelas sociais, contrariando a propagação da ideologia da conformação e ampliando o olhar para além do que se quer mostrar. Contextualizar os acontecimentos proporcionará a percepção das reais intenções, que são camufladas para confundir pessoas mais desatentas, presas fáceis, atraídas, como bem descreve Montañó (2002), pelo “canto da sereia”, do chamado terceiro setor, que, apesar de mostrar-se como a solução para as questões sociais, coloca-se a serviço do capital, defendendo a manutenção da classe hegemônica, mesmo que isso implique a exclusão da maioria.

3. CAPITULO II: REFORMA DO ESTADO E MOVIMENTOS SOCIAIS: OS NOVOS PARADIGMAS DA RELAÇÃO ENTRE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Conforme apresentado no capítulo anterior, o direcionamento proposto pela reforma do Aparelho do Estado brasileiro reconfigurou o tratamento dispensado às questões sociais, inclusive à política de educação. A discussão apresentada sobre a conjuntura sociopolítica e econômica na década de 1990 no Brasil, o enxugamento das funções do Estado e o fortalecimento do terceiro setor permitiram perceber as alterações ocorridas no campo educacional, seus limites e possibilidades diante da clara intenção de subordinar tais questões aos imperativos do modelo econômico.

Assim, o presente capítulo busca a compreensão desse processo e em que medida esses acontecimentos impulsionaram mudanças no âmbito da educação, incidindo nas ações voltadas para a educação não-formal. Posteriormente, buscar-se-á demonstrar como são estabelecidas as ações educativas nesse campo levando-se em conta a influência da reforma do Estado brasileiro e o fortalecimento do Terceiro Setor.

3.1 Os MOVIMENTOS SOCIAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A educação compreende processos de ensinar e aprender. Podemos observá-la nas mais diversas sociedades e considerá-la de fundamental importância para a manutenção e perpetuação dos grupos sociais, que promovem a transmissão dos valores culturais e a disseminação do conhecimento construído e sistematizado historicamente. A educação colabora para o ajustamento do indivíduo ao grupo e do grupo à sociedade da qual faz parte.

O caráter educativo dos movimentos sociais foi de fundamental importância para a formação do cenário em que se configurou o modelo educacional vigente, especialmente a modalidade não-formal. Se num primeiro momento a educação não-formal no Brasil, a exemplo dos movimentos sociais, apresentava-se

como espaço para reivindicação de direitos coletivos propostos pela comunidade, em outros, mostra-se enredada pelas iniciativas neoliberais, proposta pela reforma do Estado, através das parcerias, da despolitização de tais iniciativas e do fortalecimento do chamado terceiro setor.

Ao tratarmos dos movimentos sociais no Brasil, segundo Gohn (2006), podemos perceber o grande diferencial, pois eles já partem da prática, não ficando apenas na teoria, lembram um sujeito em movimento, em ação.

De acordo com Gohn (2005); Warren (2000), os movimentos sociais são considerados fontes de mudanças na sociedade, pois detêm saberes acumulados de sua prática cotidiana, fundamentais na construção de uma nova ordem social, não restando dúvidas da contribuição dos movimentos sociais brasileiros para a construção de valores democráticos e de novos rumos para a cultura e educação.

A capacidade de intervir e construir, na esfera pública, apresenta-se como um dos grandes avanços alcançados através da luta dos diversos movimentos sociais. Alguns autores, como Gohn (1995), Touraine (1989) e Arroyo (2003), indicam que os movimentos sociais apresentam uma ação politizada, buscando uma identidade coletiva na luta por direitos e interesses e articulando-se coletivamente em torno de carências e questões não respondidas.

Para Gohn (1995), a ação coletiva politizada é que desenvolve um processo social que cria uma identidade para o movimento, princípio esse buscado também na educação não-formal, como se verá mais adiante. Assim,

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sóciopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. (GOHN, 1995, p. 44).

Tais características remetem-se ao caráter político dos movimentos na luta por direitos e a identidade coletiva almejada traz um sentimento de pertença que fortalece o grupo, permitindo conquistas significativas.

Em Touraine (1989), os movimentos sociais são tratados como ações coletivas associadas à luta por interesses, à organização social e a mudanças na esfera social e cultural por meio de mobilização realizada contra um opositor que oferece resistência.

Movimentos sociais são frutos de uma vontade coletiva. Eles falam de si próprios como agentes de liberdade, de igualdade, de justiça social ou de independência nacional, ou ainda como apela à modernidade ou a libertação de forças novas, num mundo de tradições, preconceitos e privilégios. Eles movimentos, não seriam heróis coletivos, acontecimentos dramáticos, mas simplesmente parte do sistema de forças sociais dessa sociedade, disputando a direção de seu campo cultural. Ao mesmo tempo são forças centrais da sociedade por ser sua trama, seu coração, suas lutas não é elementos de recusa marginais a ordem, mas ao contrário, de reposição da ordem. (TOURAINÉ apud GOHN, 1997, p. 145).

Os movimentos sociais por serem frutos de uma vontade coletiva trazem em si um caráter libertador, buscam a justiça social apresentando-se como uma força central na sociedade por recusarem qualquer tipo de exclusão ou preconceito.

Segundo Arroyo (2003), alguns dados não podem perder-se ao se analisarem os movimentos, pois remetem ao perene da condição humana: a terra, o lugar, o trabalho, a moradia, a infância, a sobrevivência, a identidade e a diversidade de classe, a idade, a raça ou o gênero. Sua radicalidade consiste em articular-se coletivamente em torno das carências existenciais mais básicas, em alimentar-se de questões humanas não respondidas, retomando a luta por direitos elementares não garantidos e questionando as utopias.

De um lado estamos atentos às contraditórias transformações que precarizam a vida de milhões de seres humanos, negando-lhes os direitos mais básicos: olhar os brutais processos de desumanização que são submetidos. De outro lado estaremos atentos às múltiplas manifestações de luta pelos direitos humanos, às manifestações de mobilização coletiva vinda dos excluídos e oprimidos: olhar os processos de humanização que estão se dando nos movimentos sociais e nas experiências e lutas democráticas pela emancipação. (ARROYO, 2003, p. 29).

A forma de organização dos marginalizados apresentada pelos movimentos sociais, demonstra a força criadora do ser humano, capaz de mobilizar-se diante de privações e injustiças vivenciadas, articulando-se no sentido de reverter tal condição pelo questionamento e resistência. Essa forma de organização

influenciou o modo como a educação não-formal foi-se constituindo ou como foi idealizada originalmente.

Segundo Montañó (2002), com a reforma do Estado brasileiro e o fortalecimento do terceiro setor, surge uma nova forma de conceber reivindicações por políticas sociais. Os movimentos sociais e suas demandas esvaziaram-se enquanto espaço de lutas e conflitos: ao estabelecerem parcerias, despiram-se da dimensão da conquista anulando a identidade de classes e fortalecendo o chamado terceiro setor. Diante desse contexto, é possível afirmar com Montañó::

O debate desenvolvido no contexto “terceiro setor” nem trata da questão da hegemonia, nem questiona a propriedade privada, nem considera a democracia como um produto das lutas de classes. (...). Não tem como horizonte no desenvolvimento da democracia a hegemonia social da classe trabalhadora (...) a direção com consenso por parte dos trabalhadores não é um objetivo perseguido pelos autores do “terceiro setor”; portanto, não visa ou não pode erradicar as diversas formas de submissão, alienação e exploração. Não pensa nas lutas de classe como mecanismo de construção do processo democrático, mas o concebe apenas como um suposto consenso, de diálogo, parceria, colaboração, interação ou negociação; portanto, o projeto ou resulta impotente nas suas aspirações de emancipação ou se propõe apenas uma democracia compatível com os interesses do capital. (MONTAÑO, 2002, p.162).

Tal reflexão justifica-se, pois, se os movimentos sociais traziam como eixo básico a luta por direitos universais, sociais, políticos, econômicos e por cidadania, a forma de organização trazida pela reforma do Estado brasileiro e pelo terceiro setor propõe parcerias pouco ou nada politizadas, promovendo uma desresponsabilização do Estado e a busca de uma solidariedade de cunho assistencialista. Conforme Guzzo e Filho (2005), a desigualdade social e o sistema educacional encontram-se enraizados no próprio processo produtivo, não podendo, portanto, ser analisados fora das pretensões do contexto da sociedade capitalista.

3.2 A INFLUÊNCIA DA REFORMA DO ESTADO E A MUDANÇA NA RELAÇÃO ENTRE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL

Para Gohn (1997), o homem e sua forma de pensar são realidades universais, porém sua forma de viver e representar o vivido têm características locais, regionais e nacionais que são peculiares: ainda que o mundo esteja

tornando-se uma aldeia global, faz-se necessário levar em conta as características locais e históricas, no plano econômico, político, social e fundamentalmente no plano cultural.

Os movimentos sociais, conforme visto anteriormente, foram palco privilegiado de diversas conquistas e resistência política que, com a reforma do Estado brasileiro, ganhou um contorno diferente: o que antes era reivindicado como direito do cidadão e dever do Estado passa agora a veicular-se como responsabilidade da sociedade civil, através da parceria entre Estado, sociedade civil e mercado. As questões sociais passam a não ser responsabilidade exclusiva do Estado, ficando a cargo do terceiro setor, portanto,

(...) com relação ao terceiro setor: (...) por trás da transferência de responsabilidade está o esvaziamento dos direitos dos cidadãos; a criação da cultura da responsabilização do indivíduo por sua situação ou condição social, e uma nova forma de enfrentar os problemas: a solidariedade e o voluntariado, ou seja, o processo de redefinição do espaço público estatal e sua “publicização” ganham sustentação com o denominado terceiro setor. (VIRIATO, 2004, p. 06).

As alterações implementadas nas políticas educacionais no Brasil, nas décadas de 80/90, foram frutos do esgotamento de investimentos do Estado e da alteração do processo de acumulação do capital. A educação, que fora conquistada após duras lutas como direito do cidadão e dever do Estado, passou a ser tratada como responsabilidade também da sociedade civil e da família.

De acordo com Viriato (2004), podemos observar que a esfera educacional mercantilizou-se tornando o espaço escolar um “quase mercado”. Entram em uso termos neoliberais como eficiência, eficácia, racionalidade, disputa e competitividade. A racionalidade que impera é a do capital:

Dessa forma, “a política, a educação e as políticas educacionais mercantilizam-se, produzindo relações sociais que as materializam em práticas humanas – constituintes do sujeito – orientadas pela racionalidade do capital.” (SILVA apud VIRIATO, 2002, p. 12).

As relações e demandas sociais também passam da esfera do direito para a esfera do mercado. Acontece um estreitamento da esfera pública e uma abertura para a esfera privada.

As políticas educacionais vêm reforçar essa ordem estabelecida pelo modelo econômico, de modo a guiar qual o papel da educação, transferindo as responsabilidades para outros setores, entrando em cena não só a privatização, mas a modalidade de ensino não-formal (...). (VIRIATO, 2004, p. 12).

Diante do exposto, a educação ganha centralidade, ao ser entendida como possibilidade de superar a miséria, promovendo acesso a uma sociedade mais justa e igualitária. Diversas ações são implementadas por iniciativas privadas, associações, Ongs e entidades do terceiro setor, buscando-se minimizar os sintomas provocados pelo afastamento do Estado das questões sociais.

É nesse marco legal e histórico que as políticas sociais públicas estão sendo “filantropizadas¹⁴”. Consta-se que o lema presente no discurso estatal é de implantar políticas de “bom sentimento”, uma vez que o Estado se utiliza da solidariedade dos cidadãos para desenvolver o terceiro setor. Constatamos que, diante desse processo de precarização dos direitos sociais, se insere a educação não-formal, de modo a suprir necessidades que não são mais garantidas pelo Estado. (VIRIATO, 2004, p. 09).

Algumas iniciativas propostas pelas instituições filantrópicas vêm ao encontro do interesse da manutenção das desigualdades, atendendo interesses individuais ou do grupo que as propõe. Seus verdadeiros resultados estão longe de contemplar a real necessidade do público alvo, pois:

(...) resulta impressionantemente ingênuo pensar que as atividades filantrópicas das empresas, (chamadas simpaticamente de “iniciativa privada”), também incluídas no terceiro setor, não visam, mesmo que indireta e encobertamente, a fins lucrativos. (...) Como pensar que a caridade de um candidato a vereador numa favela não tenha fins eleitoral-lucrativos? Como ignorar o interesse de um hotel em diminuir a violência do bairro (claro que não as causas da violência, mas apenas os efeitos), como forma de tranquilizar os turistas e aumentar o fluxo de hóspedes? Como não ter consciência do interesse eminentemente lucrativo e político na atividade filantrópica empresarial? (MONTAÑO, 2002, p.157.)

A luta pela ampliação dos direitos nos anos 90 denuncia as diversas formas de injustiça social, mas, segundo Campos (2003), as soluções são pensadas através dos bons sentimentos e não são acompanhados pela real efetivação, no que diz respeito aos meios e investimentos para superar a situação denunciada. Diante deste contexto acontece uma ampliação dos investimentos da sociedade civil, com intuito de amenizar os desequilíbrios vivenciados pela população, uma vez que:

¹⁴ A filantropia, segundo Montaña (2002), se fortalece porque muitos setores da sociedade ficaram descobertos pelos programas de assistência social estatal e sem recursos financeiros para acessar os serviços privados. O terceiro setor surge como “uma luva” para a consolidação do projeto neoliberal, pois atende a população excluída ou parcialmente integrada através de ações voluntárias, de auto-ajuda e de ajuda mútua.

A diversificação dos atores que atuam no campo social e, especialmente, no educacional (...), empresários, filantropos, organizações não governamentais, entidades de vários tipos, personalidades, todos tem propostas para a educação e muitos as testam em projetos de pequena escala, mas sempre com grande visibilidade social (...), geralmente são focados em crianças e jovens pobres, mas as políticas resultantes costumam ser erráticas, segmentadas e de baixa cobertura. (CAMPOS, 2003, p. 184).

Tais iniciativas adquirem grandes proporções através de divulgações pela mídia, dando a ilusão de que os problemas estão sendo enfrentados, mas pouco ou nada chega à população como efetiva ação transformadora.

Nesse contexto, a educação não-formal, vivenciada pelos movimentos sociais, num cenário da luta por garantia de direitos e conquista da cidadania, apresenta-se contraditoriamente nas propostas do terceiro setor, de forma a pactuar com a ideologia da benevolência e reproduzi-la. Assim, saem de cena os embates e buscam-se o consenso e a conformação em relação às privações a que é submetido um grande contingente da população brasileira. Algumas características da reforma do Estado brasileiro, bem como a mudança na relação entre Estado e sociedade civil fica evidente na maneira como são propostos e organizados tais espaços:

(...) os espaços de educação não-formal deverão ser desenvolvidos seguindo alguns princípios como: apresentar caráter voluntário, proporcionar elemento para a socialização e a solidariedade, visar ao desenvolvimento social [...]. (VON SIMSON apud VIRIATO, 2004, p.11).

A busca da solidariedade e o caráter voluntário são na verdade, estratégias para camuflar o afastamento do Estado e responsabilizar os que precisam das políticas sociais pela sua miséria, sem questionar as verdadeiras causas que os levaram a este contexto.

Segundo Viriato (2004), as evidências mostram que da maneira como se organiza a educação não-formal, baseada nos preceitos do terceiro setor, transpõe a forma de organização societária vigente, no caso brasileiro, de acordo com os princípios capitalistas e neoliberais.

Percebemos que a tendência da educação não-formal, junto ao terceiro setor, é “convidar” a sociedade a participar das responsabilidades sociais. Dessa forma, encontramos a campanha dos “amigos da escola”, campanha do “adote um aluno”, seja solidário, venha, participe, faça a sua parte! (VIRIATO, 2004, p.11).

Esse convite à “solidariedade” não pressupõe um envolvimento com o todo, nem uma consciência dos reais motivos que levaram à exclusão essa maioria: as ações são fragmentadas, os problemas não são tratados ou percebidos nas suas causas. Busca-se, com tais ações, minimizar os efeitos aparentes, evitando-se um conflito ou que a situação fuja ao controle.

Ao tratar da educação, mais especificamente da modalidade não-formal, é necessário partir do entendimento de como o sistema educacional se constituiu:

O sistema educacional constituiu-se a partir do momento em que a sociedade se estruturou em classes sociais antagônicas, com o fim da chamada sociedade primitiva. Os interesses e as necessidades da classe social dominante passaram a delimitar o campo da Educação na medida em que passou a servir para a dominação social de poucos sobre muitos. (PONCE apud GUZZO; FILHO, 2005, p. 02).

Ao constituir-se em classes antagônicas, a sociedade transfere para a educação essa relação, tornando o espaço educacional um território de contradição, que busca ao mesmo tempo a superação e a manutenção da ordem social estabelecida.

Segundo Gohn (1999), a partir das mudanças estruturais e societárias, observou-se uma ampliação do conceito de educação, que passa a ser entendida também em outros espaços, como casa, trabalho, lazer e associativismo, devido a fortes tensões sociais surgidas e a necessidade de manter sob controle as camadas populares desprovidas de recursos financeiros e carentes dos serviços essenciais. Para a educação, esse processo guarda um significado especial, pois:

Por envolver fortes aspectos simbólicos, a falta de acesso à educação é um fator poderoso na determinação das situações de exclusão¹⁵. Além disso, dependendo de como se vive à escolaridade, a garantia de acesso, por si só, não leva à inclusão social; a qualidade da aprendizagem, as condições de socialização no ambiente escolar podem ao mesmo tempo em que incluem alguns, contribuir para excluir outros, tanto objetivamente, pelas oportunidades diminuídas ou negadas, como subjetivamente, pela vivência de experiências de rejeição social e de não reconhecimento de identidade. (CAMPOS, 2003, p.186).

¹⁵ A concepção de exclusão envolve questões mais complexas, difíceis de quantificar. A exclusão é mais abrangente que a situação de exploração ou marginalização, e não coincide com a condição de pobreza. “O sentido da exclusão é tensionado pelo contraste com a inclusão social” (Sposati, 1997, p. 21, apud Campos, 2003). Traz consigo significados simbólicos de perda de identidade, de não-pertença ou desfiliação, de negação de acesso. (CAMPOS, 2003, p. 186).

Não estar incluído no sistema educacional apresenta-se como um fator de risco e exclusão. Entretanto, os espaços educacionais reproduzem as vivências e experiências sociais dos indivíduos que os compõem, sendo, portanto, um local de contradição e enfrentamento.

O conhecimento científico confronta-se com o conhecimento trazido das relações familiares e culturais, este muitas vezes negado ou rejeitado. Nesses espaços, as relações de classe potencializam-se, e aqueles que não apresentam o “rendimento” necessário são descartados ou deixados à margem, pesando sobre eles o fracasso escolar como prenúncio de um fracasso social.

Diante dessas expectativas, de acordo com Trilla (1985), ampliam-se os conceitos e definições de educação: os meios, instituições e âmbitos que produzem efeitos educativos se tornam complexos obrigando a pedagogia a ampliar seu entendimento para compreender e discriminar os setores e tipos de educação. Tal constatação indica a necessidade de entendermos a educação não-formal como um campo propício para a atuação do pedagogo e espaço educativo privilegiado.

3.3 EDUCAÇÃO: CONCEITOS E INTENCIONALIDADES

Apresentar-se-ão conceitos sobre os modos de educação formal, informal e não-formal com intuito de promover um entendimento sobre cada campo, suas especificidades, objetivos e intencionalidades. Inicialmente tratar-se-á da educação formal.

Para Afonso (apud Simson, 2001) e Escot (1999), por educação formal entende-se a educação oferecida pela escola, organizada com uma determinada ordem e sequência, com fixação de tempo, local e com objetivos certificadores, está ligada ao poder público, tem frequência obrigatória e expede diploma entre outras normas.

Para Gohn (2006), a educação formal acontece em instituições regulamentadas por lei, organizadas segundo diretrizes nacionais: o educador é o professor. Destacam-se entre outros objetivos os relativos ao ensino e à aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados. Seus principais atributos consistem em requerer tempo, local específico e pessoal especializado. Usualmente divide-se por idade e classe de conhecimento.

Afonso (apud Simson, 2001) e Escot (1999), afirmam que a educação informal abrange todas as possibilidades educativas durante a vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e designa as atividades realizadas sob diferentes contextos, nos quais a aprendizagem não é a primeira finalidade.

A educação informal acontece no cotidiano dos indivíduos, de geração para geração. Os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização, carregados de valores e culturas próprios; os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, os colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa.

Para Gohn (2006), na educação informal os espaços educativos são demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia. Sua finalidade é socializar os indivíduos, desenvolver atitudes e hábitos.

A educação não-formal, segundo Afonso (apud Simson, 2001) e Escot (1999), também obedece a uma organização, embora possa levar a uma certificação. Possui uma flexibilização na adaptação de conteúdos, tempo e local. Refere-se às atividades pedagógicas estruturadas e desenvolvidas nos meios não-escolares, as quais favorecem a participação comunitária.

Conforme Gohn (2006), a educação não-formal é aquela que se aprende, por meio dos processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços coletivos e em ações cotidianas. O grande educador é o outro, aquele com quem o indivíduo interage e ou se integra.

Os espaços localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, em locais diversos. Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. Tais espaços apresentam-se inicialmente como cenário de resistência, forjados nos ideais dos movimentos sociais.

Compreender a finalidade do sistema educacional como um instrumento útil para a manutenção da hegemonia social vigente ajudará, em parte, a compreender o quão inquietante, o quão imprescindível e ao mesmo tempo complexo é transformar espaços educativos em espaços de resistência. A sociedade transforma-se e com isso surgem novas exigências: a educação, como prática social assume também novas características e intencionalidades que, com a reforma do Estado brasileiro, ganham contornos neoliberais, conforme se explicitará mais adiante.

Delegar ao terceiro setor a responsabilidade de promover atividades de educação não-formal, desconsiderando o histórico que motivou essa modalidade educacional, pode significar a manutenção do clientelismo e aumentar a segregação social. A luta é por políticas públicas educacionais, universais, em todas as modalidades, das quais toda a comunidade se beneficie, garantindo-se a inclusão social verdadeira.

4. CAPITULO III: EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NO CONTEXTO ATUAL: POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES

Conforme apresentado nos capítulos anteriores, a educação não-formal configurou-se através da organização de grupos marginalizados na busca de uma participação política, emancipatória e autonomia na elaboração de soluções para as dificuldades por eles vivenciadas, que figuravam como direito do cidadão e dever do Estado.

Neste capítulo pretende-se compreender de que forma a educação foi-se atrelando às tentativas de combate à pobreza e inclusão, nas quais se coloca a educação como uma das principais alternativas para superação da pobreza, através da formação do cidadão esperado pelo mercado: criativo, inovador, capaz de lidar com as inovações tecnológicas e, de maneira contraditória, delega-se ao terceiro setor a responsabilidade de promover projetos e iniciativas que, em detrimento do caráter educativo e emancipatório, tem como centralidade um assistencialismo fragmentado e desarticulador das lutas coletivas.

4.1 A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E A SUPERAÇÃO DA POBREZA

Conforme Gohn (1997), os espaços de educação não-formal oferecem condições para o desenvolvimento de autovalorização, de rejeição de preconceitos, fortalece o desejo de luta pelo reconhecimento da igualdade das pessoas respeitando as diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais etc.), pois se constituem como espaços comunitários de grande proximidade com a comunidade local e como resposta aos seus anseios.

As experiências de educação não-formal tentam responder às necessidades sociais e educacionais, em especial de crianças e adolescentes em situação de pobreza.

Ao contrário de diversos países, o Brasil nunca implantou um sistema universal de bem-estar social, acumulando dívidas sociais. No tocante à educação, por conta das desigualdades existentes em nosso país, em vários momentos, conjugam-se as políticas assistenciais com o sistema educacional,

buscando-se aliviar e conter sintomas provocados pelo modelo societário no qual a nação se formou. Como sabemos o Brasil,

Industrializou-se e urbanizou com os impasses de um país não-hegemônico em um mundo globalizado, em que as políticas neoliberais de esvaziamento da capacidade de intervenção do Estado combinaram-se, com a sociedade pós-industrial, onde o desemprego e a exclusão constituem características estruturais. (...) As intersecções entre as políticas assistenciais e voltadas para os segmentos mais pobres e as políticas educacionais – por definição universalista e abertas a todos – são indicadores dessa convivência pouco clara entre as diferentes lógicas dos diversos setores sociais: tradicionalmente, as portas do sistema educacional são territórios relegados pelos órgãos educacionais e assumidos pela assistência social através de programas focalizados nos segmentos mais pobres da população. (CAMPOS, 2003, p.186).

Diante do crescimento desse contingente de marginalizados acontecem tentativas de combate à pobreza e inclusão, associadas à educação, através de programas de renda mínima. Esperam-se da educação alternativas para superação da pobreza, através da formação do cidadão esperado pelo mercado: “criativo, inovador, capaz de lidar com as inovações tecnológicas, flexível e solidário” (Evangelista e Shiroma, 2004, p.3). Ainda nesta perspectiva,

Os programas de renda mínima de âmbito federal assumiram inicialmente no Brasil, o formato de bolsa-escola, vinculando a transferência monetária à educação. Essa vinculação obedece à lógica de que a educação guarda estreita relação com oportunidade de trabalho e que a inserção da criança e do jovem na escola estaria contribuindo para quebrar o ciclo de pobreza das gerações futuras. (DUARTE; OLIVEIRA 2005, p. 290).

Por outro lado, tais iniciativas que supostamente visam à superação ou alívio das desigualdades sociais não questionam os aspectos e as relações políticas, históricas ou sociais; ao contrário, a pobreza, sua causa e consequência são naturalizadas, cabendo ao pobre superá-la.

Para Campos (2003), além da inclusão seria preciso contemplar também o direito de integração, que é aquele que permite que os indivíduos sejam cidadãos ativos, com pleno direito de viver em sociedade.

Vale ressaltar que a pobreza é fruto da retração econômica, da redução do crescimento da produção industrial, urbanização e afastamento do setor público das questões sociais. Segundo Rahnama, a pobreza adquiriu uma nova centralidade no discurso:

A “novidade radical” no que tange à pobreza, é que o sistema técnico-econômico imposto à sociedade, e que deveria conduzi-la à abundância, está estruturalmente implicada na produção da pobreza e da miséria modernizada, o que gera uma exposição dos pobres a um tipo novo de frustração existencial, humilhante e corrosiva. Nesta esteira são criados programas de ajuda que, contudo se constituem mais como instrumento de poder de quem ajuda sobre os que são ajudados. De fato, segundo o autor tais programas não discutem as razões de existência da pobreza, mas pretende atenuar determinados efeitos de revolta para preservar as estruturas da sociedade economicizada, uma espécie de medida de caráter sedativo e de soluções ilusórias. (RAHNEMA apud EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 7).

Com isso, educação não-formal logo absorve características do modelo implementado pela reforma do Estado brasileiro e das orientações dos organismos internacionais, como, por exemplo, os documentos da UNESCO¹⁶, que trazem propostas de educação para os países em desenvolvimento, tornando a educação um mecanismo de controle, contenção dos excluídos e superação da pobreza:

A relação entre pobreza e educação é uma constante nos documentos das agências internacionais. De um modo ou de outro, entre as soluções, recomendadas para o “alívio da pobreza” figura a educação, na forma escolarizada ou não, com destaque particular na última década. Contudo, é óbvio, não é nesse campo que se encontrarão respostas seja para a pergunta sobre as origens da pobreza seja para a pergunta sobre sua supressão. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p.14).

Sem sombra de dúvida, delegar a superação da pobreza aos espaços educacionais apresenta-se no mínimo como uma proposta equivocada, ou mal-intencionada, pois está claro que tal superação exige uma análise mais ampla e um questionamento efetivo do sistema social e econômico vigente.

4.2 A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E A SUA RELAÇÃO COM OS PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA

¹⁶ UNESCO – Organização da Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. Agência das Nações Unidas criada em 1946 para promover a colaboração internacional em educação, ciência e cultura. A UNESCO apóia e complementa esforços nacionais dos Estados-membros visando eliminar o analfabetismo, estender a educação gratuita e encorajar o livre intercâmbio cultural entre povos e nações.

De fato, conforme afirma Gohn (2006), a educação não-formal poderá desenvolver, como resultados, vários processos - os processos são tão ou mais valorizados que o resultado em si mesmo. Tais processos podem gerar resultados importantes para a superação da submissão a que muitos estão sujeitados, pois traz como um de seus objetivos motivar um sentimento de pertença e consciência coletiva.

Segundo a autora, entre os resultados alcançados pela educação não-formal destacam-se: a conscientização e organização de como agir em grupos, a construção e reconstrução da concepção de mundo e sobre o mundo, a motivação de um sentimento de identidade com uma dada comunidade, a formação do indivíduo para a vida e suas adversidades, a aquisição do conhecimento de sua própria prática e a interpretação o mundo que o cerca.

Porém, não podemos perder de vista que a frequência nos espaços de educação, inclusive não-formal, muitas vezes está condicionada ao recebimento de algum benefício monetário, que dificulta a criação de vínculos espontâneos com a proposta.

A educação, como uma das mais importantes e elementares políticas sociais, assume nesse contexto de reforma a que se assiste nos países latino-americanos, um caráter dual e contraditório. Ao mesmo tempo em que se afirma uma política social de caráter universal. (...) ela tem sido orientada também pela lógica da focalização. Esta segunda orientação tem conduzido a política educacional a se concentrar em processos que asseguram o acesso e a permanência de grupos mais vulneráveis socialmente na escola, como por exemplo, as cotas para negros nas universidades públicas e os programas de distribuição de renda mínima, como o Bolsa-Escola. (DUARTE; OLIVEIRA, 2005, p. 290).

Os programas de renda mínima são fragmentados e paralelos. Geralmente recebem grande destaque, mas na realidade são medidas compensatórias, mais visíveis que os resultados alcançados. A educação, por ser um processo permanente e de longo prazo, torna-se, muitas vezes, desinteressante aos investimentos, pois os programas assistenciais parecem mostrar “resultados” rápidos, mesmo que superficiais:

O ensino é uma atividade contínua que, dia após dia e ano após ano, precisa ser cuidada e apoiada. A escola pública é aberta a todos; em um país populoso e com déficits educacionais acumulados, isso significa que sempre há muitos batendo à porta. (...) Em comparação, os programas de combate à pobreza apresentam uma visibilidade muito mais rápida e disseminada. Costumam ser

descontínuos no tempo e variar muito no espaço. Não são políticos universalistas, sendo possível circunscrever seus beneficiários, o que permite, que por vezes programas com pequena cobertura ganhem destaque incompatível com suas reais dimensões. (CAMPOS, 2003, p.190).

Especificamente na educação não-formal, é comum perceber iniciativas voltadas para o atendimento, principalmente de crianças e adolescentes, esvaziados das características originais pensadas para tal modalidade. Muitos se preocupam em “tirar essa população” da rua, fornecer alimentação, promover a higiene, oferecendo atividades por meio de voluntários, ou profissionais despreparados. Para Afonso (apud SIMSON, 2001), é importante salientar que a educação informal e a não-formal sempre coexistiram com a educação formal ou escolar, complementando-se mutuamente. Ele alerta quanto à tendência de valorizar um modo de educação em detrimento do outro:

Cumpre-nos, por isso, estar criticamente precavidos para o fato da recente valorização do campo da educação não formal poder significar ou implicar a desvalorização da educação escolar. Por esta razão a educação não escolar ou não formal não pode ser construída contra a escola, ou servir a quaisquer estratégias de destruição dos sistemas públicos de ensino, como parecem pretender alguns arautos da ideologia neoliberal. (AFONSO apud SIMSON, 2001, p. 31).

Outro ponto a ser considerado, segundo Carvalho (2006) são os riscos que podemos correr quando tratamos da educação não-formal. Um deles é que essa modalidade educacional possa voltar seus objetivos continuamente para as questões sociais, em detrimento da questão educativa. Outro risco apresentado por esse autor é que a educação não-formal reproduza a ideologia dominante, na tentativa de adequar o sujeito desta educação a uma realidade social, provocando um “realinhamento dos sujeitos a tal realidade”.

Segundo Gohn (1997), é preciso reconhecer a existência e a importância da educação não-formal no processo de construção da sociedade lembrando o que diz o autor:

Em hipótese nenhuma a Educação não Formal substitui ou compete com a Educação Formal, com a educação escolar. Poderá ajudar na complementação dessa última, via programações específicas, articulando a escola e a comunidade educativa localizada no território de entorno da escola. (...) ela tem também a possibilidade de desenvolver alguns objetivos específicos, via a forma e os espaços onde se desenvolvem suas práticas, a exemplo de um conselho ou a

participação em uma luta social, contra as discriminações, por exemplo, a favor das diferenças culturais etc. (GOHN, 1997, p. 5).

A educação não-formal busca mudanças no interior das relações sociais e nas atitudes dos indivíduos em relação a si mesma e à sociedade em que vivem. A luta pelos direitos deve nortear os trabalhos dessa modalidade educativa, que, além de se constituir como espaço de aprendizagem, configura-se como um fator de proteção e proximidade num contexto adverso de pobreza e vulnerabilidade social.

A finalidade da educação não-formal é constituir-se como espaço de pertencimento, cenário favorável para a politização e articulação da luta por direitos sociais. Nesse espaço, o indivíduo deve construir conteúdos significativos, imprescindíveis para que possa refletir sobre a sociedade em que vive, permitindo-se até um questionamento sobre as causas das desigualdades:

(...) é importante reafirmar, e mesmo proclamar de forma audível na sociedade quais são as finalidades últimas da educação e sua fundamental importância na construção do desenvolvimento e de uma sociedade mais democrática. A educação de qualidade proporciona um dos únicos bens que se torna indissociável da pessoa; as políticas de combate à pobreza podem ser importantes para permitir que as crianças mais pobres delas se beneficiem, mas não são capazes, por si sós, de garantir uma inclusão social verdadeira. (CAMPOS, 2003, p.191).

A educação carrega consigo valores e especificidades importantes para a humanidade. Mostra-se contraditório pensar a educação apenas como forma de inclusão social, através da junção com as políticas sociais de combate à pobreza.

No que diz respeito à criança e adolescente, cabe refletirmos sobre a real condição de atendimento dispensado ao público-alvo de tais políticas. Ao mesmo tempo que se propõe a “inclusão” de crianças e jovens, condicionando-se sua freqüência nos espaços educacionais, formais ou não, ao recebimento de benefícios monetários, minimiza-se o investimento em infraestrutura e em profissionais para o atendimento integral desse público, repassando-se a responsabilidade dessas iniciativas ao terceiro setor.

Desse modo, a educação não-formal atrelada a programas de transferência de renda tem a incumbência de trazer de volta ao sistema educacional, ou manter na escola, um grande contingente que, por motivos diversos, não conseguiu manter-se na escola ou está na eminência de engrossar a estatística de

evasão. Segundo Campos (2003), tal fato precisa ser analisado mais profundamente, pois:

Primeiro: se forem eficientes, trarão para o sistema educacional aquelas crianças, adolescentes e jovens com os quais as escolas ainda não aprenderam a trabalhar, podendo intensificar a crise. Segundo: a disseminação de uma concepção de política de complementação de renda baseada em direitos de cidadania, que cria obrigações para os beneficiários e que não deveria suscitar discriminação na vida social será lenta, numa sociedade que convive com clientelismo e ainda confunde política social com assistencialismo e direito com favor. (CAMPOS; 2003, p.191).

Não podemos esquecer que a comunidade é um fator de proteção. O afastamento do Estado das questões sociais, deixando-se para “os pobres a obrigação de combater a pobreza”, faz com que tal condição por si só seja vista como um fator de risco, sem considerar as causas do empobrecimento e da manutenção da pobreza. Questões como alimentação, saneamento e segurança, que deveriam ser exigidos como direito, são repassadas para espaços educacionais, formais ou não-formais, em detrimento das questões de ensino e aprendizagem, objetivo central dos espaços educacionais.

Podemos considerar, portanto, a educação não-formal como uma proposta de educação emancipatória, desde que entendida num contexto mais amplo, que comporte um antagonismo de classe e favoreça o diálogo sobre as contradições expostas pelo capitalismo, desnaturalizando as desigualdades e fomentando a consciência coletiva na luta por direitos sociais historicamente conquistados.

Diante do exposto evidencia-se a necessidade de reconhecer a importância e a contribuição dos movimentos sociais para a educação não-formal, como espaço de resistência, propício à construção de uma identidade coletiva e capaz de superar a submissão e a despolitização propostas por iniciativas corrompidas pelo desejo de manutenção da hegemonia do capital.

5. CAPITULO IV: MUNICIPIO DE LONDRINA E A CONFIGURAÇÃO DO ATENDIMENTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: INFLUENCIA DA REFORMA DO ESTADO E FORTALECIMENTO DO TERCEIRO SETOR

Voltando-se o olhar para o contexto do Município de Londrina, pretende-se mostrar neste capítulo o modo como está configurado o atendimento a crianças, adolescentes e jovens em situação de risco¹⁷, especialmente na modalidade de educação não-formal. Muitas dessas iniciativas são idealizadas e mantidas por organizações do terceiro setor, em parceria com o poder público, a sociedade civil e a iniciativa privada, trazendo consigo características assistencialistas em detrimento do caráter educativo e emancipatório que deve predominar nos espaços educacionais, apresentado por GOHN (2006) como um diferencial da educação não-formal.

No tocante ao segmento criança e adolescente, no Município de Londrina as iniciativas de educação não-formal desenvolvidas se constituem como atividades de cunho “sócio-pedagógicas”¹⁸.

Busca-se desenvolver ações educativas no contexto em que os sujeitos estão inseridos, considerando-se a intencionalidade e a necessidade apresentadas pelo grupo com o qual se pretende atuar, ou, de acordo com propostas idealizadas pelas entidades que as propõe.

Considerando-se a influencia da reforma do Estado estudada anteriormente, evidenciou-se que o atendimento às crianças e adolescentes pobres do Município de Londrina apresenta tendências propostas por essa reforma, entre as

¹⁷ Em alguns tópicos deste trabalho menciona-se crianças e adolescentes em situação “situação de risco” levando-se em conta um contingente que estabeleceu as ruas como espaço de sobrevivência, mantendo o vínculo familiar com certa estabilidade, mas expostos a fatores de violência urbana e de aliciamento concreto de vários atores sociais como: traficantes, adultos de rua, policiais, etc., e às possibilidades concretas de mudarem sua situação “de risco” para “de rua”. (MIRANDA 2005, p.09).

¹⁸ A expressão “prática sócio-pedagógica” é aqui empregada para designar a ação educativa cotidiana. Essa ação desenvolvida, quer individualmente, quer coletivamente, no contexto de suas determinações sociais, subsidiada ou não por princípios científicos e metodológicos, e não vinculada aos espaços formais da escola, mas desenvolvida em espaços de programas não-escolares governamentais e não-governamentais com a participação de profissionais que não são necessariamente professores habilitados. (...) Adotou-se também a expressão “prática sócio-pedagógica” diferenciando-se esta completamente das “medidas sócio-educativas” que são prescritas pelos artigos 112 a 125 do Estatuto da Criança e do Adolescente (...). (MIRANDA 2005, p.03).

quais o afastamento do Estado das questões sociais e o fortalecimento do terceiro setor.

5.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LONDRINA

O Município de Londrina é considerado a segunda mais importante cidade do Estado do Paraná, com 74 anos de fundação. Conta com uma população de aproximadamente 678.032 habitantes, segundo Senso demográfico do IBGE/2000, dos quais 35,68% são crianças e adolescentes (20,59% entre 00 e 11 anos); (15,09% entre 12 e 19 anos).

A cidade dispõe de força econômica e política demonstrada pelas riquezas geradas em atividades que, extrapolando o setor primário, alcançam o setor terciário da economia, que trazem consigo também problemas sociais especialmente nas áreas da habitação, saúde, educação, segurança e trabalho, inerentes ao processo de desenvolvimento da maioria dos municípios brasileiros.

Assim na proporção do desenvolvimento e crescimento da cidade, eclodiram problemas sociais relacionados à mendicância, subemprego, crianças nas ruas, mortalidade infantil, dentre outros. Acompanhando a configuração desse panorama social e econômico, as instituições assistenciais foram surgindo e aumentando em número a cada década, com acentuada participação da sociedade civil. (COSTA, 2008, p.09)

De acordo com os dados do IBGE (2000)¹⁹, Londrina tem vivido profundas alterações na distribuição geográfica de sua população. Tal fato é resultante do êxodo rural nos últimos vinte anos, e tem gerado bolsões de pobreza no centro urbano do Município, apresentando um agravamento das questões sociais e falta de condições dignas para o desenvolvimento integral dos indivíduos, em conformidade com as características que o cenário nacional apresentou nas últimas décadas.

Na década de 80 o Município vivenciou o fortalecimento das associações de moradores, clube de mães, pastorais e movimentos. Esses grupos atuavam na perspectiva da defesa de direitos ou promoviam ações de enfrentamento à pobreza e exclusão e de proteção a crianças e adolescentes, de

¹⁹ IBGE. **Censo demográfico de 2000** – Tabulações avançadas. (WWW.ibge.gov.br, acessado em agosto de 2009)

fortalecimento dos vínculos comunitários e melhoria das condições gerais da população.

Seguindo a tendência propostas pela reforma do Estado brasileiro, a partir da década de 90 as questões sociais estão sendo gradativamente repassadas para o terceiro setor. Hoje, em Londrina, de acordo com o estudo apresentado por Costa (2008), no segmento criança e adolescente, existem aproximadamente 85 (oitenta e cinco) organizações que desenvolvem 127 (cento e vinte e sete) serviços distribuídos entre educação infantil, apoio sócio-educativo, abrigos, educação profissional, entre outros serviços de proteção ou atendimento especializado. A maioria dessas organizações desenvolve parcerias com o gestor público, na execução dos serviços.

Por tratar-se de um pólo regional, existe uma insuficiência na absorção da mão-de-obra trabalhadora, havendo a demanda por equipamentos sociais e serviços assistenciais, principalmente na periferia do Município, implementados na maioria das vezes pelo terceiro setor, através de parcerias entre a sociedade civil, o setor público e o privado, que atendem-se prioritariamente crianças e adolescentes oriundos das famílias mais empobrecidas.

Dados do IBGE tabulados pelo IPARDES²⁰ à partir do Censo Demográfico de 2000, revelam que 61.377 (13,72%) pessoas e 16.868 (12,35%) famílias vivem em situação de pobreza, cuja renda família per capita é de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo. Complementando essas informações, o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil indica que em 2000, 20,4% das crianças londrinenses, estavam em famílias com renda inferior a $\frac{1}{2}$ salário mínimo mensal e que 7,22% das crianças viviam em condições de indigências. (INBRAPE, 2008, p.20).

A política de assistência social em Londrina tem procurado atender e reconhecer os mais pobres como cidadãos de direito, através da adesão ao SUAS – Sistema Único de Assistência Social – buscando descentralizar o atendimento, através dos CRAS – Centro de Referência de Assistência Social-, que funcionam como porta de entrada e acesso a outros serviços assistenciais que a população possa necessitar.

Quanto à educação, segundo pesquisa desenvolvida pelo INBRAPE (2008)²¹, o Município conta com 93 escolas municipais, sendo 68 na zona urbana,

²⁰ IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.

²¹ INBRAPE - Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Sócio-Econômicas, fundado em 1986, é uma instituição voltada para a geração e disseminação do conhecimento e

12 na zona rural, 02 indígenas, atendendo 25.561 crianças no ensino fundamental, 11 Centros Municipais de Educação Infantil, 66 Instituições filantrópicas conveniadas e 151 Centro de Educação particulares, 12.328 crianças da educação infantil.

Em relação ao atendimento da criança e do adolescente, especificamente na educação não-formal, objeto deste estudo, segundo dados do INBRAPE (2008, p. 75), o Município dispõe de uma rede de serviços de atenção sócioassistenciais.

Quadro I - APOIO SÓCIO-EDUCATIVO/ PRÁTICA SÓCIO PEDAGÓGICA

Nome da Entidade - ONG	META/ MES	OBJETIVO
CEI Boa Esperança	50	Prestar atendimento a crianças e adolescentes em regime de apoio sócio educativo de 06 a 14 anos em período de contra-turno escolar.
ABAC- Assoc. Beneficente	80	
Amigos da Criança		
Guarda Mirim	132	
EPESMEL – Instituto	200	
Leonardo Murialdo		
Escola Oficina Pestalozzi	180	
CEPAS – Centro	180	
Profissionalizante Ágape		
Smith		
Casa do Caminho	60	
ACEB – Nova Vida	60	
PROVOPAR – Programa do	1.800	
Voluntariado Paranaense/ Viva Vida (urbano e rural)		
MEPROVI - Pequenininos	60	
ABEC - CESOMAR	300	
TOTAL	3.102	

Fonte: INBRAPE – 2008

Como pudemos perceber, o atendimento a crianças e adolescentes nos projetos sócio-pedagógicos de educação não-formal está intimamente ligado à política de assistência social. Em cumprimento à legislação vigente no campo da política de educação, deverá acontecer uma migração das ações dessa natureza

profissionalização das atividades do setor público em geral, empresas, órgãos não governamentais, sindicatos, associações de classe, Universidades Corporativas, entre outros, principalmente através da sinergia pela tríade “programas de pós-graduação/ pesquisa/ consultoria”.

para a educação básica de 1ª a 8ª série, num conceito de educação integral, que gradualmente está sendo implantado neste Município.

A pesquisa apresentada pelo INBRAPE (2008) afirma que o Município de Londrina tem buscado garantir os direitos plenos de crianças e adolescentes. Porém, os números apresentados mostram que tais questões estão sendo relegadas ao terceiro setor e vale ressaltar que a diminuição ou afastamento do Estado na execução de políticas sociais pode provocar uma fragmentação dos serviços e uma responsabilização dos usuários pela superação dos problemas sociais de que são vítimas.

5.2 CONFIGURAÇÃO DA REDE DE ATENDIMENTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO MUNICÍPIO DE LONDRINA

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA²², no seu Artigo 86, o Município deve dispor de uma política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, que deverá ser desenvolvido através de ações articuladas, buscando-se mediante as quais, um atendimento integral dos mesmos. O fortalecimento da convivência familiar e comunitária, a participação em grupos e o favorecimento da vivência coletiva são fatores de proteção almejados por tais ações.

De acordo com o INBRAPE (2008), a rede de atendimento a crianças e adolescentes proposta no Município de Londrina, procura atender os mais empobrecidos, promovendo a participação, o fortalecimento dos vínculos familiares, a proteção desse público contra o assédio de traficantes, aliciadores, ou outros sujeitos sociais, que percebem nas crianças e adolescentes apenas a oportunidade para difundir sua prática ilegal ou criminosa.

Não podemos perder de vista que a consolidação de uma política de proteção à infância passa por investimentos públicos concretos nessa área, de modo a implantar, implementar ou fortalecer iniciativas já existentes, formando, contratando e valorizando os profissionais que atuam nesse segmento. Outro fator importante é o reconhecimento dos gestores de que o que se aplica para efetivar tais políticas não é um “gasto”, mas um investimento capaz de determinar o futuro do Município.

²² ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Diário Oficial da União. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Brasília, DF.

Segundo o INBRAPE (2008), a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes traduziu-se em um sistema político social baseado na promoção e garantia de todas as pessoas, sem discriminação. No Município de Londrina, as iniciativas do terceiro setor compreendem uma parte considerável dos serviços de atendimento à infância, estando assim configuradas:

QUADRO II – CRIANÇA E ADOLESCENTE – SERVIÇOS MANTIDOS

Serviços	N.º	%
Centro de Educação Infantil	75	59
Apoio sócio-educativo	28	22
Abrigo	11	8.7
Educação profissional	08	6.3
Serviços Especializados	03	2.4
Ensino escolar	02	1.6
TOTAL	127	100

Fonte: Pesquisa Gestão do TS²³ – 2008

Conforme apresentado pelo quadro anterior, a rede do terceiro setor, em Londrina, atua principalmente nas áreas da Assistência Social e Educação, atendendo principalmente ao segmento criança e adolescente, através de parceiras com o gestor público.

QUADRO III – SERVIÇOS MANTIDOS/SEGMENTOS ATENDIDOS

Segmento	N.º	%
Criança e adolescente	54	60.7
PPD ²⁴ : defesa de direitos/atendimento saúde/atendimento sócio-educativo e sócioassistencial	10	11.3
População de Rua e Enfrentamento à pobreza	09	10
Pessoas portadoras de doenças específicas:	05	5.6

²³ Terceiro Setor.

²⁴ Pessoa Portadora de Deficiência.

defesa de direitos e apoio para tratamento à saúde		
Dependência química	04	4.5
Idoso	02	2.3
Outros	05	5.6
Total	89	100

Fonte: Pesquisa Gestão do TS – 2008

De acordo com os dados apresentados, 54 entidades (60,7%) atuam junto ao segmento criança e adolescente, destacando-se o Projeto Viva Vida, desenvolvido pela Secretaria de Assistência Social em parceria com o PROVOPAR-LD, que atende cerca de 1.800 adolescentes distribuídos em 14 unidades do projeto na área urbana e 02 na zona rural. O projeto conta com aproximadamente 120 agentes sociais, que desenvolvem atividades artísticas, esportivas, culturais e de formação cidadã. Atualmente a inclusão de crianças de 1ª a 4ª séries em projetos de contra-turno fica a cargo da Secretaria de Educação, e está sendo implantado gradualmente no Município através do conceito de educação integral.

A Secretaria de Assistência, também em parceria com o PROVOPAR-LD, mantém duas unidades denominadas CFC (Centro de Formação Cidadã). Seu principal público são adolescentes oriundos de famílias em situação de pobreza e, mesmo atendendo todos os territórios, a região Oeste apresenta o maior número de adolescentes que usufruem deste serviço.

As entidades do terceiro setor voltadas para o atendimento a crianças e adolescentes estão assim distribuídas etariamente:

QUADRO IV - FAIXA ETÁRIA DO USUÁRIO

Faixa etária	Total
0 a 03 anos	38,7%
04 a 06 anos	38,7%
07 a 14 anos	60,0%
15 a 17 anos	45,3%
18 a 24 anos	34,7%
outros	28,0%
Base de cálculo (nº. de entidades)	75

Fonte: INBRAPE, março/2008

A maioria das entidades existentes no Município presta atendimento a mais de uma faixa etária, predominando o atendimento a crianças e adolescentes.

O público atendido é prioritariamente a população mais empobrecida, residente em bairros da periferia. Crianças e adolescentes oriundos dessas famílias estão expostos duplamente a situações de risco, pela condição peculiar de desenvolvimento em que se encontram e pelas condições materiais e sociais de privações que vivenciam cotidianamente.

QUADRO V - CARACTERIZAÇÃO DO PUBLICO ATENDIDO

Caracterização do publico alvo	
Vulnerabilidade/risco social	26%
Pessoas com deficiência	25,3 %
População em situação de rua	14,7%
Vítimas de violência	24,0%
Crianças e adolescentes em situação de trabalho	13,3%
Minorias étnicas	09,3 %
Dependente químico	17,3%
Gestante/Nutriz	16,0 %
Autor de ato infracional	14,7%
Crianças e adolescentes em geral	80,0%
Juventude	42,7%
Base de cálculo (nº. de entidades)	75

Fonte: INBRAPE, março/2008.

Para realização dos projetos de proteção a crianças e adolescentes, as entidades articulam parcerias com organizações públicas e privadas, bem como com organismos internacionais, para complementar seus serviços:

QUADRO VI – PRINCIPAIS PARCEIRAS

Órgãos do Poder Executivo	57,3%
Órgãos do Poder Judiciário	22,7%
Organismos Internacionais	4,0%
Empresas Privadas	26,7%
Instituições Privadas	40,0%
Instituições de ensino superior	53,3%
Órgãos do Poder Legislativo	10,7%

Outras	4,0%
Não articula	6,7%

Fonte: INBRAPE, março/2008

Segundo dados levantados pelo INBRAPE (2008), as articulações para parcerias ocorrem, principalmente, nos órgãos do Poder Executivo que são as Secretarias no âmbito municipal, estadual e federal. Entre os Poderes, o Legislativo tem o menor índice de procura, por parte das entidades.

Conforme o quadro anterior, o poder público realiza parcerias com as entidades, sendo o principal financiador. Para MONTAÑO (2002), essa parceria entre o Estado e as “organizações sociais” (instituída mediante a Lei 9.790, de 23 de março de 1999)²⁵ mais que tornar o aparelho estatal um motivador da ação cidadã, transfere para o setor privado a responsabilidade da resposta à “questão social”.

No Município de Londrina, segundo INBRAPE (2008), 42,7% das entidades atuam na área de educação, 33% desenvolvem ações culturais e 21% trabalham com atividades esportivas. Os serviços vinculados à Política de Assistência Social oferecidos no Município somam 33,7% das entidades. Existem ainda entidades de defesa de direitos e da área da Saúde.

As entidades dispõem de funcionários contratados e voluntários. Entre os técnicos que atuam nessa área destacam-se:

QUADRO VII – TÉCNICOS: CONTRATADOS E VOLUNTÁRIOS

Técnicos	Contratado	Voluntário	Sub-Total
Pedagogo	76	09	85
Assistente social	51	05	56
Psicólogo	33	38	71
Teólogo	04	22	26
Enfermeiro	03	10	13
Outros técnicos de nível superior: administrador, advogado, fisioterapeuta, etc.	36	121	157

25 A Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.

TOTAL	203	205	408
--------------	------------	------------	------------

Fonte: Pesquisa Gestão do TS – 2008

Segundo Costa (2008), foi detectada a presença de 408 profissionais de nível superior, dentre os quais os pedagogos são em maior número, em seguida vêm os psicólogos, precedendo os assistentes sociais, mas com a observação de que os assistentes sociais remunerados são em maior número. Os profissionais das diferentes áreas atuam não só na gestão e execução dos serviços, mas também na composição da diretoria administrativa, em nível de gestão de recursos e de pessoal.

O Município de Londrina, de acordo com os dados levantados pelo INBRAPE (2008), vem buscando, através da sociedade civil organizada e governo municipal, concretizar ações que garantam o atendimento de crianças e adolescentes, porém os desafios continuam muito presentes, tornando necessário e urgente um debate permanente quanto à superação das mazelas vivenciadas por este segmento.

5.3 A INFLUÊNCIA DA REFORMA DO ESTADO NA CONFIGURAÇÃO DA REDE DE ATENÇÃO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO MUNICÍPIO DE LONDRINA

Conforme apresentado no decorrer deste capítulo, o Município de Londrina, busca implementar ações de atendimento a crianças e adolescente, se realizam na maioria das vezes, por intermédio de instituições do terceiro setor, mantidas através de parceria entre o poder público, a sociedade civil, trabalho voluntário e atendimento de caráter assistencialista ou compensatório.

A configuração apresentada pelos projetos que atendem crianças e adolescentes no Município de Londrina, especialmente na educação não-formal, evidencia a influência da reforma do Estado na formulação desses serviços. O objetivo central é trabalhar com os “empobrecidos”, porém, a pobreza não é questionada, e o atendimento, na maioria das vezes, visa a formação cidadã, aqui entendida no sentido de capacitar a pessoa a viver em sociedade,mas mantendo o “status quo”.

De acordo com Freire (2005), no Brasil a cidadania não se constitui historicamente, mas baseada no clientelismo, na dependência e nas relações de favor, componente básico da formação política nacional. Nesse contexto, promove-se a aceitação da pobreza e o exercício da cidadania concentra-se no poder de consumo dos indivíduos e na escolha de seus governantes através do voto.

A principal fonte de financiamento dos projetos de educação não-formal do município de Londrina se dá por meio de parcerias, conforme apresentado no quadro VI, entre o poder público, a sociedade civil e a iniciativa privada, que configura o terceiro setor. O terceiro setor vem gradativamente ocupando os hiatos apresentados pela ausência de políticas públicas para o atendimento da população empobrecida, fruto da diminuição ou afastamento do Estado de tais questões, conforme proposto pela reforma do aparelho do Estado brasileiro.

Conforme Montaño (2002), a emergência do terceiro setor representa mudanças na relação do papel do Estado e da sociedade civil e na participação do cidadão na esfera pública e política. Desse modo o terceiro setor apresenta-se em defesa de determinados grupos e não da coletividade: a sociedade entende-se como participante na resolução das questões sociais, sem questionar as relações sociopolíticas e econômicas vigentes.

Nessa perspectiva, a abordagem crítica do conceito ideológico de terceiro setor constitui uma ferramenta importante para a promoção do atendimento integral de crianças e adolescentes, pois o “terceiro setor” desenvolve um papel ideológico claramente funcional diante dos interesses do capital ao promover a reversão dos direitos de cidadania por serviços e políticas sociais e assistenciais universais, num sistema de solidariedade universal compulsória.

De acordo com os dados apresentados no quadro VII, o número de funcionários contratados pelas entidades londrinenses de atendimento a crianças e adolescentes é inferior ao número de voluntários. Effgen e Viriato (2008) dizem que, ao realizarem-se trabalhos voluntários e organizarem-se entidades filantrópicas não se promove a luta por direitos coletivos, fragmentando-se o atendimento e descaracterizando-se o princípio norteador da educação não-formal, cujo fim é promover a emancipação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Não se trata de julgar ou menosprezar o trabalho voluntário ou a magnitude da responsabilidade social. Conforme Orquizas (2006) existem os méritos das pessoas envolvidas no voluntariado; na ausência de políticas públicas efetivas,

esse atendimento faz diferença na vida de quem sofre privações, especialmente crianças e adolescentes, pela condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, conforme preconiza o ECA.

Entretanto, precisamos entender como o Estado em conjunto com o terceiro setor deixa de promover políticas públicas universais investindo em parcerias, ações ou programas pontuais e descontinuados, e precisarem, sobretudo, compreender as mudanças que têm ocorrido na relação entre o Estado e a sociedade, relação que contextualiza as ações locais dentro do panorama nacional. O estudo apresentado neste capítulo sobre o Município de Londrina permitiu uma percepção sobre os poderes políticos, sociais e econômicos, e sua inter-relação, num processo dinâmico entre o macro e o micro, que não comporta uma neutralidade, mas uma ação politizada e consciente da importância da educação seja para a transformação ou seja para a manutenção das questões sociais vigentes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se constitui-se um verdadeiro esforço em compreender a educação, especialmente a modalidade não-formal, como espaço contraditório: ora de reprodução dos ideais hegemônicos, ora de promoção dos ideais emancipatórios.

Num primeiro momento buscou-se o desenvolvimento de um estudo bibliográfico cujo objetivo seria situar as políticas de atendimento a crianças e adolescente do Município de Londrina, bem como identificar os principais pressupostos teóricos subjacentes à educação não-formal. Pretendia-se a realização de uma coleta de dados em campo, com o objetivo de verificar, por meio de entrevistas com educadores e coordenadores de espaços não-formais de educação, as ações promovidas pelo poder público municipal. Este levantamento proporcionaria um entendimento maior sobre a política de atendimento do município e evidenciaria a motivação e os objetivos do Município de Londrina ao investir nessa modalidade educativa.

No entanto, o objetivo de trabalho em campo não foi efetivado, visto que a necessidade de compreensão teórica dos acontecimentos socioeconômicos, políticos e históricos do Brasil, a partir dos anos de 1990, mostraram-se fundamental e tomou grande parte do tempo disponível para a pesquisa. Justifica-se tal estudo teórico, pois, sem essa compreensão, a análise da configuração da educação não-formal no Município de Londrina estaria prejudicada ou tomaria um viés conformista e descontextualizado.

Fez-se necessário um estudo mais aprofundado da lógica da Reforma do aparelho do Estado, que se configura um estreitamento da esfera pública percebido nas políticas educacionais, nas quais vêm-se as responsabilidades transferidas para outros setores, que acabam responsabilizando-se por minimizar os riscos vivenciados principalmente por crianças e adolescentes.

O aprofundamento teórico permitiu compreender de que modo o Estado capitalista tem lidado com as estratégias de resistência e oposição da sociedade civil, relegando a solução dos problemas sociais à sociedade civil às iniciativas privadas. A análise decorrente do aprofundamento teórico mostrou que para implementação das diretrizes propostas pela reforma do Estado é de

fundamental importância que a sociedade civil deixe para trás sua luta por direitos e evite os conflitos, apostando no suposto poder democratizador das organizações do terceiro setor e na força do voluntariado, responsabilizando-se pela superação das mazelas proposta pelo capital.

Supostamente, tais organizações transformariam a sociedade cindida em classes em um todo harmônico e integrada, em favor dos objetivos comuns e da ajuda mútua, mas efetivamente promove a aceitação da condição de miserabilidade, imposta pelo capital ao grande contingente de marginalizados e empobrecidos.

Contextualizar historicamente os acontecimentos proporcionou a percepção das reais intenções que, como bem descreve Montañó (2002), constitui-se no “canto da sereia” do chamado terceiro setor que, ao realizar parcerias e enredar-se com os detentores do capital, coloca-se a serviço dos mesmos, defendendo a manutenção da classe hegemônica, mesmo que isso implique a exclusão da maioria.

Com a Reforma do Estado brasileiro, as questões sociais ganham contornos neoliberais, especialmente no que tange à educação não-formal, pois ao delegar ao terceiro setor, a responsabilidade de promover essa modalidade educativa, o histórico de resistência e o caráter emancipatório que motivou essa modalidade educativa são desconsiderados, o que significa a manutenção do clientelismo e o aumento da segregação social.

Vale ressaltar que a educação não-formal, enquanto proposta de educação emancipatória, comporta um antagonismo de classe, que favorece o diálogo sobre as contradições expostas pelo capitalismo, desnaturalizando as desigualdades e fomentando a consciência coletiva na luta por direitos sociais historicamente conquistados, enquanto espaço de resistência, de construção de uma identidade coletiva, capaz de superar a submissão e a despolitização.

A configuração apresentada pelos projetos que atendem crianças e adolescentes no Município de Londrina, especialmente na educação não-formal, evidencia a influência da reforma do Estado na formulação desses serviços. O objetivo central é trabalhar com os “empobrecidos”, porém, a pobreza não é questionada e o atendimento, na maioria das vezes, visa à formação do cidadão para o mercado, além de contar com uma maioria de voluntários para o atendimento de crianças e adolescentes.

Tal constatação confirma este estudo mostrando de que modo a influência da estrutura socioeconômica e política é exercida nas questões sociais e, principalmente na educação não-formal que, a partir da Reforma do Estado, são assumidas e implantadas em forma de parceria entre o setor público, privado e a sociedade civil.

Nessa perspectiva, a abordagem crítica do conceito ideológico de terceiro setor constitui uma ferramenta importante para a promoção do atendimento integral de crianças e adolescente, bem como garantia de seus direitos, pois o terceiro setor desenvolve um papel ideológico claramente funcional de acordo com os interesses do capital. A promoção e garantia dos direitos por serviços e políticas sociais e assistenciais universais, transformadas num sistema de solidariedade universal compulsória pode, ao contrário do que se pretende com a educação não-formal, configurarem-se como mais um programa a serviço de uma minoria que não deseja outra coisa senão a manutenção das desigualdades sociais.

Entende-se que, apesar dos esforços desta pesquisa se concentrar na compreensão da educação não-formal, a totalidade de reflexões que foram produzidas pode contribuir, também, para um entendimento das concepções políticas e da influência na educação e nas modalidades educativas que não comportam neutralidade passiva, mas caracteriza-se pela manutenção das relações de poder existente.

Espera-se, ainda, suscitar novos esforços de pesquisadores que venham a se somar a estes, na busca da compreensão da educação não-formal, em sua essência. Acredita-se que esta modalidade educativa e emancipatória possa ser promotora de direitos das crianças e adolescente e, quiçá, de todos os sujeitos, independente de faixa etária, apesar das inúmeras tentativas de submetê-la aos ideais capitalistas e neoliberais de manutenção das desigualdades, evidenciando-se com isso o cumprimento do objetivo pretendido com este trabalho e até mesmo sua superação, pois avança-se no entendimento da macro-estrutura, possibilitando-se uma visão mais ampla sobre o objeto do presente estudo, a saber: a educação não-formal no Município de Londrina.

A constatação de que o objetivo desse estudo foi alcançada não descarta novos esforços de investigação e até mesmo os recomenda, diante da necessidade de melhor compreensão histórica, filosófica, cultural, metodológica e

prática dessa modalidade educativa, para subsidiar a atuação do pedagogo na educação não-formal.

Vale salientar que este estudo pode contribuir para a formação dos futuros pedagogos, visto que a educação não-formal apresenta-se como um campo riquíssimo de atuação, que precisa ser apropriado, pois o caráter educativo de tais espaços deve prevalecer sobre o modo assistencialista como atualmente muitos deles se apresentam. A formação de pedagogos para atuar na educação não formal precisa ser pensada pelas instituições formadoras, uma vez que essa modalidade educativa possui características e especificidades próprias, que um profissional preparado efetivará nessa modalidade educativa, consolidando-a como referência de uma educação emancipatória, tão urgente e necessária quanto a melhor educação escolar ou formal.

7. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.28-49-110, ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org. Jan/Jun 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

BRASIL. Presidência da República. MARE. Câmara de reforma do Estado **Plano Diretor da Reforma do Aparelho**. Brasília, 1995

CAMPOS, A; POCHMANN, M; AMORIN, R e SILVA R (orgs). **Atlas da exclusão social no Brasil**. v2. Dinâmica e manifestação territorial. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPOS, Maria Malta, (2003). **Educação e Políticas de Combate à Pobreza Trabalho** apresentado na sessão especial “Políticas sociais para a infância e a juventude”, 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, de 05 de outubro de 2003 – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Fundação Carlos Chagas.

CARVALHO, Josué de Oliveira e CARVALHO, Lindalva R. S. O. **A educação social no Brasil: contribuições para o debate**. Trabalho apresentado no I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2006, São Paulo, SP Disponível em <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script> Acessado em 08 de agosto de 2007..

CONSTITUIÇÃO FEDERAL, **art. 227**: Brasília, 1990
Correspondência, por ordenador, radio, vídeo, y otros médios no formales. Barcelona, Espanha: Editorial Planeta, 1985.

COSTA, Selma Frossard. [GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES DO TERCEIRO SETOR QUE ATUAM NA ASSISTÊNCIA SOCIAL, EDUCAÇÃO E SAÚDE NO MUNICÍPIO DE LONDRINA– Projeto de pesquisa e desenvolvimento, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Departamento de Serviço Social, 2009, UEL, Londrina, PR.](#)

COUTINHO, Carlos Nelson, “A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje”. In: **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**, In: FÁVERO, Osmar, SEMERARO, G. **Democracia e construção do público no pensamento educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____ **A democracia como valor universal**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980

DRAIBE, Sonia & HENRIQUE, Wilnês. Welfare State, **Crise e Gestão da crise**. IN: Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol.3, nº 6, São Paulo: ANPOCS, 1988, P.53-78.

_____. “As políticas sociais e o neoliberalismo”. In: **Revista USP: Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo**. São Paulo: Universidade de São Paulo, mar/mai 93, número 17, 1993.

DUARTE, Adriana e OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza**. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup>. Revista eletrônica Perspectiva, Nº 23, Florianópolis - SC. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA, 2005.

EFFGEN, Deliane Paula e VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **ESTADO E SOCIEDADE: APROXIMAÇÕES INICIAIS**. 1º Simpósio Nacional de Educação, XX Semana de Pedagogia – 11,12 e 13 de novembro de 2008 – Unioeste, Cascavel, Paraná.

ESCOT, Claude. La culture scientifique et technologique dans **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**/Ministério da educação, Acessória de Comunicação Social. Brasília: MEC, ACS.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Brasília, DF.

FALCONER, Andrés Pablo. **A promessa do terceiro setor: um estudo sobre a construção do papel das organizações sem fins lucrativos e do seu campo de gestão** – Editora Faculdade de Economia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FREIRE, Silene de Moraes. Pobreza e exclusão social: **Análise das novas expressões da questão social no Brasil contemporâneo**. In: Desigualdades Persistentes em America Latina: Democracia y Exclusion Social. Revista de Ciências Sociales – Departamento de Sociologia – Ano XVIII/nº 27 – Setembro de 2005.

FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M^a. “**Educação Básica no Brasil na década de 1990**”. In: **Educação e Sociedade**. Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, v.24, n.82, Campinas, SP: CEDES, abr/2003.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. L&PM Editores, 2005. Disponível em: http://www.travessa.com.br/O_LIVRO_DOS_ABRACOS/artigo/395b74ab-f6c6-41c1-a0c3-fff1b61d1b8b. Acessado em 13 de outubro de 2009.

GUZZO, Raquel Souza Lobo e EUZEBIOS FILHO, Antonio. **Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora**. Escritos educ. [online]. Dez. 2005, vol.4, no. 2 [citado 06 de agosto 2009], p.39-48.

GOHN, Maria da Gloria Marcondes. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

_____. **A educação não formal e a relação escola-comunidade**. Revista Eccos, nº 2, v. 6, Dez. 2004, p. 39-65.

_____. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo. Cortez, 1999.

_____. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Teoria dos movimentos sociais**. São Paulo.

_____. **Educação não formal na pedagogia social.** I Congresso Internacional de Pedagogia Social. 2006.

_____. *Prefácio* in GONÇALVES, H. S. (Org.) *Organizações Não Governamentais: solução ou problema?*. São Paulo, Estação Liberdade, 1996.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2000** – Brasília: IBGE, 2000. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home] Acesso em: 20 agosto. 2006.

MIRANDA, Sonia Guariza. **“Diagnóstico e problematização de ações governamentais e não-governamentais para o resgate da cidadania de crianças e adolescentes de Rua em Curitiba”** (1995-1999). Departamento de Planejamento e Administração Escolar. Setor de Educação – Curitiba - 2005 UFPR.

MARTINS, Joel. Pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza [org.]. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 24. Ed., Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Natureza do Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 2007,

_____. **Terceiro Setor e Questão social: Crítica ao padrão emergente de intervenção social.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, J. P. Estado e “questão social” no capitalismo dos monopólios. In: **Capitalismo monopolista e serviço social.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NEVES e SANT ANNA. **Gramsci, o Estado Educador e a Nova pedagogia da Hegemonia.** In *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.* São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, F. de. Entre a complexidade e o reducionismo: para onde vão as ONGs da democratização? In: HADDAD, S. (Org). **Desafios para a cooperação na América Latina.** São Paulo: Abong, 2002

PASTORINI, A. **A categoria “questão social” em debate.** São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção da Nossa Época; v.109).

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. **A Reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e Mecanismo de Controle.** MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, Volume I. Brasília - DF. 1997.

RICHARDSON, Roberto Jary et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SCHERER, Ilse Warren. **Cidadania sem fronteira: ações coletivas na era da globalização.** São Paulo: Hucitec, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto e EVANGELISTA, Olinda. **O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI**. Trabalho apresentado no VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra. Portugal. Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Colégio São Jerônimo. 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von, PARK, Margareth Brandini, FERNADES, Renata Sieiro. **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/ Centro de memória, 2001.

SPOSATI, Aldaíza. Mínimos sociais e seguridade: uma revolução da consciência da cidadania. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, Ano XVIII, n.º 55, p. 9-38, novembro de 1997;

_____. A. A ética nas relações entre ongs, Estado e Sociedade in **Caderno Infantil N. 2, Pastoral da Criança**, s/d. (incompleta). Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24 n.82, abr. 2003.

TEIXEIRA Ana Maria Freitas e LARANJEIRA, Denise Helena P. Núcleo de Estudos e Pesquisa Trabalho, Tecnologia e Educação. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT18-2091--Int.pdf 2008. Acessado em 06 de junho de 2009.

THOMPSON, A. A. Do compromisso à eficiência? Os caminhos do terceiro setor na América Latina. In: IOSCHPE, E. (Org.) **Terceiro setor: desenvolvimento social sustentado**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

TOURAINÉ, Alain. Os movimentos sociais. In: Foracchi, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: LTC – Livros técnicos e científicos, Editora S.A, 1977.

TRILLA, Jaime. **La educación fuera de la escuela: enseñanza a distancia, por correspondência, por ordenador, radio, vídeo, y otros médios no formales**. Barcelona, Espanha: Editorial Planeta, 1985.

VIEIRA, E. **Democracia, Estado e política social no capitalismo**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. E. Estado e política social na década de 90. In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.) **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2001.

VIRIATO, Edaguimar Orquiza, ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. **Políticas Educacionais no contexto público não-estatal** – Trabalho apresentado no Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais No Brasil. Cascavel, PR. Unioeste2002.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Estado, política educacional e o terceiro setor. Anais do Congresso Internacional de Educação e desenvolvimento humano. Maringá, PR : UEM, 2004.