

ANTONIA ARISDELIA F. M. A. FEITOSA
FRANCISCO JOSÉ PEGADO ABÍLIO

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ONGS NO SEMIÁRIDO: A EXPRESSÃO DA EDUCAÇÃO PLANETÁRIA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCABILIDADE



Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2010), Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal da Paraíba (2000), Especialização em Educação Ambiental pela Universidade Federal da Paraíba (1996); Graduação em Licenciatura Em Ciências Habilitação Biologia pela Universidade Federal da Paraíba (1987). Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande. Professora do Curso de Especialização em Educação Ambiental - CNPq/ UFPB (2011/2012). Professora no Projeto Universal (MCTI/CNPQ Nº 14/2014) Formação Continuada de Professores Contextualizada para o Ambiente Semiárido (2014-2017) Líder do Grupo de Pesquisas Ambientais para o Desenvolvimento Sustentável no Semiárido (2002-atual); Experiência de ensino, pesquisa e extensão nas seguintes áreas: Ecologia, com ênfase em Ciências Ambientais, Ecologia Geral, Ensino de Ciências Biológicas e Estágio Supervisionado, Ecologia e participação social; Educação e cidadania, Sustentabilidade humana e planetária, Educação ambiental.





Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (1994), Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (2001), mestrado em Ciências Biológicas (Zoo-logia) pela Universidade Federal da Paraíba (1997), Doutorado em Ciências (Ecologia e Recursos Naturais) pela Universidade Federal de São Carlos (2002) e Pós-Doutorado em Educação (Educação Ambiental) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT - 2011) sob a supervisão da profa. Dra. Michèle Sato. Atualmente é professor associado III do Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba. Tem atuado nos seguintes temas: Educação e Meio Ambiente; Educação Ambiental (Formal, Não Formal e Informal); Ensino de Biologia e Ciências; Formação Continuada de Professores; Estágio Supervisionado em Docência no ensino de Ciências e Biologia; Formação Docente: educação permanente, reprofissionalização docente; Educação Contextualizada para o semiárido e Bioma Caatinga.- Também tem experiências na área de Ecologia da Caatinga (Ecologia de Ecossistemas Límnicos) e Malacologia (biologia, ecologia, taxonomia e EtnoMalacologia).

Nesta publicação buscamos articular o fazer educativo conduzido em espaços não formais de educabilidades com os fundamentos teóricos que orientam a educação planetária preconizada por Edgar Morin. Apresentamos os resultados de um estudo desenvolvido na cidade de Cajazeiras – PB, junto a Ação Diocesana da Cidade de Cajazeiras – ASDICA cujo objetivo foi estudar a relação que se dá entre o fazer educativo nas ONGs e as propostas teóricas, metodológicas, ideológicas e políticas da Educação Planetária.

ISBN 978-858001140-1



9

788580

011401

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ONGS NO SEMIÁRIDO:

A EXPRESSÃO DA EDUCAÇÃO PLANETÁRIA EM ESPAÇOS NÃO

FORMAIS DE EDUCABILIDADE

ANTONIA ARISDELIA F. M. A. FEITOSA
FRANCISCO JOSÉ PEGADO ABÍLIO

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ONGS NO SEMIÁRIDO:
A EXPRESSÃO DA EDUCAÇÃO PLANETÁRIA EM ESPAÇOS NÃO
FORMAIS DE EDUCABILIDADE

1ª Edição



CAMPINA GRANDE - PB

2015

© dos autores e organizadores

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFCG

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

P912 Práticas educacionais em ONGS no semiárido : a expressão da educação planetária em espaços não formais de educabilidade / Antônia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa, Francisco José Pegado Abílio (orgs.). – Campina Grande: EDUFCG, 2015. 170 p.

ISSN: 978-85-8001-140-1

1. Educação. 2. Semiárido. 3. Educação Planetária. I. Feitosa, Antônia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar. II. Abílio, Francisco José Pegado.

CDU 37

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr José Edílson Amorim
Reitor

Prof. Vicemário Simões
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

Antonio Lourenço de Araújo Filho
Arte Gráfica

CONSELHO EDITORIAL

Antônia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Consuelo Padilha Vilar (CCBS)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

AGRADECIMENTOS

À Reitoria da UFCG

À Editora Universitária da UFCG

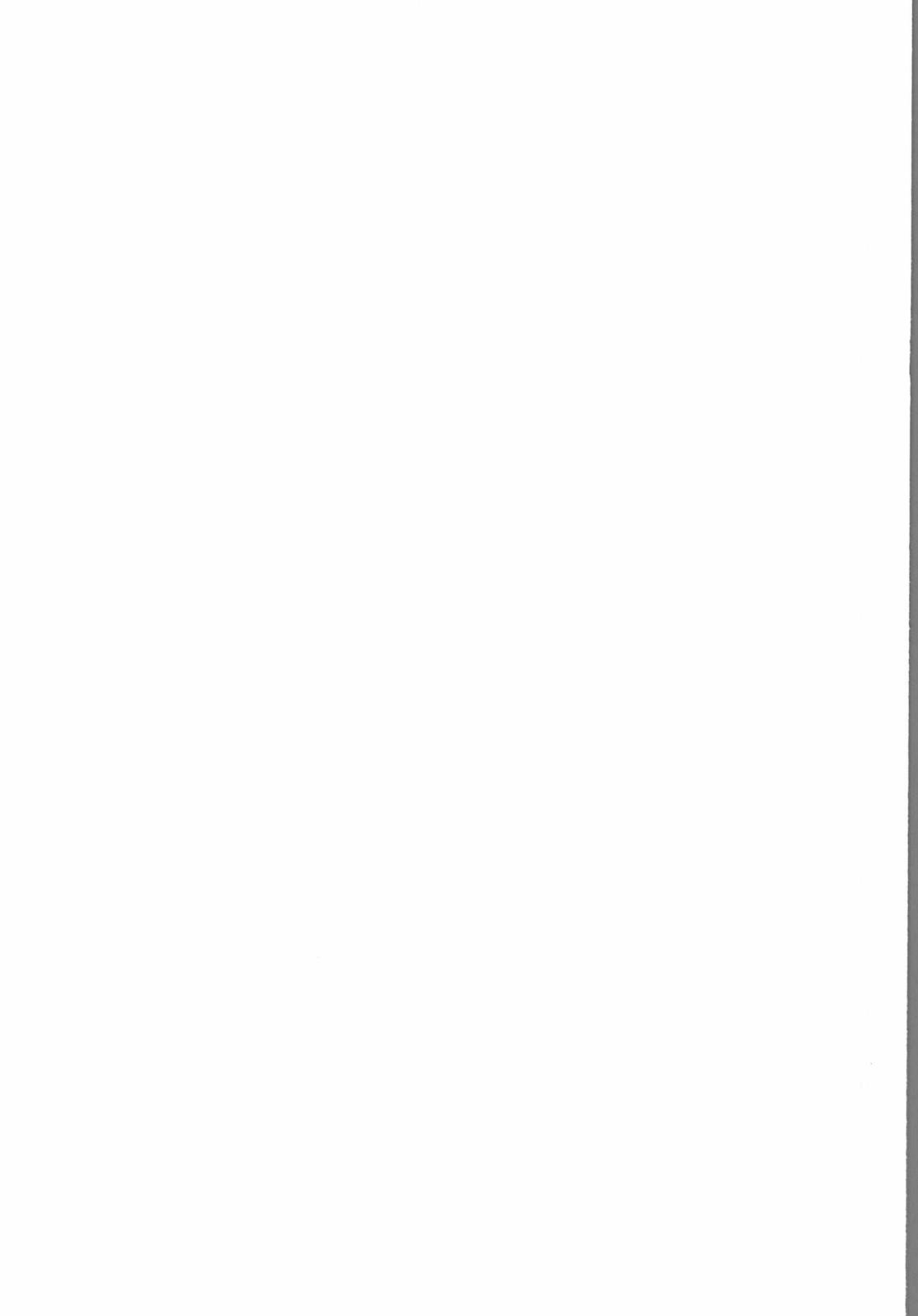
À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, viabilizando a execução da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE - do Centro de Educação da UFPB pela oportunidade de construir conhecimentos sistematizados e compartilhados no espaço acadêmico.

À Mitra Diocesana da Diocese de Cajazeiras, na pessoa de Vossa Eminência Reverendíssima Senhor Bispo Dom José Gonzales Alonso, pela receptividade e apoio, proporcionando condições de realização do estudo.

À Ação Diocesana de Cajazeiras – ASDICA representada pelos Coordenadores e Colaboradores dos Projetos de Ação Social, de forma especial a Aires Umberto Vieira, Maria do Carmo de Lima e Jeanne Maria Oliveira, pessoas de olhares solidários, que acreditam no potencial humano para transformar realidades sociais indesejadas.

À Associação de Catadores de Material Reciclável de Cajazeiras – ASCAMARC e Associação Comunitária de Serra da Arara pela oportunidade de conhecer a força que emerge do jeito simples de pensar, de sentir e de promover ações solidárias.



SUMÁRIO

Apresentação.....	09
1 Introdução – Indicadores do Percurso.....	11
2 Educação para o Século XXI - Contexto da Crise Planetária.....	19
2.1 Educação Planetária: Possibilidades de uma Sociedade-Mundo.....	19
2.1.1 Por uma cidadania planetária	20
2.1.2 A educação como via de acesso à sustentabilidade.....	28
2.1.3 Os quatro pilares para a educação do futuro sob o enfoque das formulações teóricas de Edgar Morin, Paulo Freire e Axel Honneth	32
2.1.3.1 <i>Aprender a Conhecer</i>	33
2.1.3.2 <i>Aprender a Fazer</i>	37
2.1.3.3 <i>Aprender a Viver Juntos, Aprender a viver com os outros</i>	42
2.1.3.4 <i>Aprender a ser</i>	46
3 A Sustentabilidade no Foco das ONGs.....	49
3.1 A Sociedade Civil Re-Significada e a Re-Constituição das ONGs.....	49
3.1.1. Múltiplos cenários que envolvem as ONGS	61
3.1.2 Caracterização de ONGs com projetos sociais	66
4 A Racionalidade Educativa na Perspectiva da Planetarização do Ser: o Caso da Ação Social da Diocese de Cajazeiras.....	73
4.1 Os Desafio Humanos para a Construção de uma Sociedade-Mundo – contribuições da ASDICA.....	73
4.1.1 Tendências epistemológicas e pedagógicas expressas nos projetos voltados à ação social.....	80
4.1.2 Indicadores da ética planetária nos processos pedagógicos.....	95

5 A Formatação da Educação Planetária em Organizações Não - Governamentais com Projetos de Ação Social – Um Paradigma Educativo em Construção	103
5.1 A Educação na Contemporaneidade.....	103
5.2 O Contexto Pedagógico e a Recursividade nas Ações Sociais.....	109
5.2.1 A complexidade no fazer educativo da ASDICA.....	122
5.3 A Cadeia de Impactos Gerados por Projetos Cooperativos no Contexto da Planetarização do Ser.....	128
5.3.1 Configuração da cadeia de impactos	130
5.3.1.1 <i>Aspectos multidimensionais do Projeto relacionado à Associação de Catadores de Material Reciclável de Cajazeiras – ASCAMARC.....</i>	<i>135</i>
5.3.1.2 <i>Aspectos multidimensionais do Projeto voltado às Comunidades Rurais</i>	<i>137</i>
5.3.2 A emergência de um paradigma educativo para o século XXI	143
Considerações e Reflexões	153
REFERÊNCIAS.....	161

Apresentação

A construção do cenário desta era planetária seguiu um percurso caracterizado pela sensação humana desconfortante de incertezas, isolamento, fragmentação, impotência e desrespeito. Por outro lado, serviu de base para a emergência de novas capacidades em pessoas que, atualmente, refletem, reagem e buscam alternativas que atendam aos desafios deste século. A reflexão acerca destas questões e do futuro da humanidade tem sido alvo das preocupações de muitos cientistas, filósofos, sociólogos e educadores, em geral, no sentido de levantar as demandas – desafios deste século e propor caminhos para ajudar a humanidade nesta sua itinerância.

Nesta publicação buscamos articular o fazer educativo conduzido em espaços não formais de educabilidades com os fundamentos teóricos que orientam a educação planetária preconizada por Edgar Morin. Apresentamos os resultados de um estudo desenvolvido na cidade de Cajazeiras – PB, junto a Ação Diocesana da Cidade de Cajazeiras – ASDICA cujo objetivo foi estudar a relação que se dá entre o fazer educativo nas ONGs e as propostas teóricas, metodológicas, ideológicas e políticas da Educação Planetária.

Os fundamentos teóricos deste estudo envolvem as postulações do pensador EDGAR MORIN, do educador PAULO FREIRE e do filósofo AXEL HONNETH, no sentido de compreender as relações entre as atividades educativas das ONGs voltadas à sustentabilidade e os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Planetária. A Educação Planetária está aqui entendida como orientação para uma visão unificadora do planeta que proporcione o diálogo e a relação convergente de todos os seres que conformam a comunidade cósmica.

Adotamos como ponto de referência o fazer educativo de **ONGs** com projetos sociais voltados à região semiárida cujo enfoque seja a ideia da sustentabilidade humana e ambiental.

Neste texto, apresentamos as mudanças identificadas nos espaços de intervenção da entidade investigada e sua repercussão positiva junto aos grupos beneficiados pelas ações sociais, que se coaduna com os preceitos da educação planetária.

Situamos a ASDICA como Organização Não Governamental de caráter filantrópico, educativo e assistencial (características expressas nos documentos oficiais), que realiza atividades de intervenção nos diferentes segmentos da sociedade, com a participação efetiva da população-alvo dos projetos propostos. Esta entidade tem, dentre seus objetivos, a pretensão de contribuir para a construção de sociedades mais justas, solidárias e a formação de sujeitos protagonistas de sua aprendizagem, de seu modo de ser e estar no mundo, em suas relações com o meio e com os demais seres.

Entendemos que as entidades não governamentais, com projetos sociais, voltados a melhoria da qualidade de vida de grupos vulneráveis, aqui representadas pela ASDICA, constituem uma força de resistência ao modelo de organização social que nega às pessoas a possibilidade de compreender seu contexto e de lutar por condições dignas de vida.

Esta obra se propõe ao diálogo com os leitores.

Uma boa leitura.

Os autores

1

Introdução – Indicadores do Percurso

Esta publicação reflete sobre os processos e práticas educativas mobilizadas no interior de Entidades Não Governamentais no semiárido paraibano como expressão de uma Educação Planetária cujas estratégias possam iluminar os espaços formais de educabilidades. O estudo foi desenvolvido na cidade de Cajazeiras – PB, junto a Ação Diocesana da Cidade de Cajazeiras – ASDICA e teve como objetivo estudar a relação que se dá entre o fazer educativo nas ONGs e as propostas teóricas, metodológicas, ideológicas e políticas da Educação Planetária. A Educação Planetária está aqui entendida como orientação para uma visão unificadora do planeta que proporcione o diálogo e a relação convergente de todos os seres que conformam a comunidade cósmica (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002; MORIN, 1995, 2000, 2007).

As ONGs que fundamentam as reflexões são aquelas que desenvolvem projetos sociais ancorados a princípios teóricos e filosóficos da sustentabilidade. Estão caracterizadas, neste estudo, como espaços socioeducativos onde são desenvolvidas ações relacionadas às questões globais do planeta, mas que têm suas proposições voltadas à inserção em contextos locais, regionais e nacionais. Neste sentido, assumem a tarefa de orientar, desenvolver atividades e articular propostas educativas em defesa da conservação ambiental e da formação humana (SHERER-WARREN, 1998).

O interesse por este estudo relaciona-se com as experiências profissionais e com a condição de professores no Ensino Superior, quando da participação em estudos e debates acerca da temática socioambiental nos diferentes espaços educativos, vivenciados em salas

de aula, grupos de estudo, projetos de pesquisa e extensão bem como em eventos científicos.

Nossa participação nas atividades de vários projetos de pesquisa e extensão universitária voltou-se para os grupos organizativos da sociedade civil tais como: associações comunitárias, cooperativas rurais, colônias de pescadores que, pelo dinamismo e pela pluralidade de “eventos”, mantêm-se como “organização”. Nestes espaços, percebemos que o cotidiano é posto em pauta, as experiências são socializadas (confrontadas e/ou conciliadas) e os discursos se convertem em práticas. Eles constituem, portanto, um *locus* substancialmente rico em experiências a partir das quais se abrem múltiplos olhares sobre o mundo, proporcionando um fazer diferenciado em cada pessoa envolvida no processo.

Buscamos, a partir deste estudo, entender o potencial motivador que emerge das reflexões humanas e das mobilizações de grupos que, na busca de alternativas para enfrentar a crise planetária, contribuem para que a humanidade assuma um novo modo de ser e estar no mundo. É a “planetarização”, definida por Morin (2007, p. 64) como “a aventura da humanidade em sua itinerância, sem destino certo, mas com objetivo, buscando compreender sua complexa situação no mundo”.

Educar representa uma alternativa para preparar as pessoas a coexistirem mediante esta nova ordem socioambiental global que se expressa, atualmente, como um dos grandes desafios do século XXI. Além do mais, nas manifestações registradas em favor da sustentabilidade, a educação está situada como “fundamento básico” no processo de formação humana e desenvolvimento, assumindo um papel preponderante na construção de saberes, na orientação para o desenvolvimento humano e para novas formas de perceber, pensar e agir no mundo.

Os processos educativos direcionados à sustentabilidade constituem, pois, mecanismos orientadores, capazes de contribuir para desenvolver nos sujeitos competências para uma consciência ecológica na perspectiva de torná-los cidadãos do mundo. Estas competências são necessárias à humanidade para lidar com os aspectos multidimensionais que envolvem a relação homem-natureza numa perspectiva de interdependência planetária.

É necessário pensar a educação como um movimento que aconteça em todas as esferas da sociedade. Como um fazer educativo que represente a ideia-força para a construção de modalidades inovadoras no processo de formação humana, considerando o contexto e o cotidiano como recursos, meios e fins na configuração de sociedades mais justas, solidárias e sustentáveis.

Nesta perspectiva, de acordo com Cabral (2000), a sociedade civil, através de Organizações Não-Governamentais (ONGs), tem contribuído para a formação humana em suas múltiplas dimensões. Tal contribuição se reflete na construção de identidades dos sujeitos, de modo que estas entidades têm se constituído como agentes sociais que realizam mediações de carácter educacional, político, assessoria técnica, prestação de serviços e apoio material e logístico para comunidades específicas e para diferentes segmentos da sociedade, nas esferas local, regional, nacional e internacional.

É possível visualizar nas proposições oficiais das ONGs (Estatutos, Regimentos, Programas, Projetos) algumas características comuns, entre elas enfatizamos a seguinte: são grupos com alguma organização formal que atuam tendo em vista a transformação de aspectos da realidade social, considerados como negativos (SCHERER-WARREN, 1998). Entretanto, as ONGs têm sido alvo de denúncias e críticas, entre elas, as transnacionais, que são acusadas de atuarem como instrumento de dominação dos países ricos sobre as economias periféricas; outras são vistas como agentes que camuflam problemas sociais e se beneficiam dos recursos públicos para fins privados. A constatação de várias irregularidades no âmbito das ONGs é perceptível nas informações veiculadas nos diferentes meios de comunicação.

A despeito das críticas e denúncias apontadas contra as ONGs, o fato é que estas se expandiram globalmente, com atuações diversificadas em relação às áreas de atuação, aos propósitos pretendidos e ao nível de institucionalização alcançado. Há ONGs que atuam pela defesa de determinado grupo social, outras canalizam suas intervenções para questões mais relevantes da sociedade como um todo. O campo de abrangência das ações das ONGs varia de pequenos grupos, como bairros, até contextos mais amplos e diversificados a nível regional, nacional e internacional. Algumas atuam na informalidade, outras de-

envolveram um organizado sistema profissional de gestão das atividades e de controle administrativo de seus investimentos.

Neste palco de múltiplos cenários, as ONGs podem ser vistas como agentes sociais com atuação educativa. Neste caso, constituem um campo fértil para investigações sobre processos alternativos de educar que, ao se expressarem em suas múltiplas faces e perspectivas, geram possibilidades de alimentar reflexões e ações em função de uma sociedade melhor para a humanidade.

A partir desta compreensão, situamos a relevância deste trabalho como possibilidade de que, a partir da análise sobre os processos educativos conduzidos no interior das ONGs, seja possível traçar novos caminhos para a construção de processos pedagógicos alternativos ao contexto da atual crise planetária. Tal contribuição evidencia-se à medida que a pesquisa possibilita a investigação, articulação e desenvolvimento de um estudo acerca da educação planetária, de como esta se manifesta no agir de ONGs voltadas a projetos de ação social e que possam ser inseridas em diferentes espaços educativos.

Como fundamento teórico, o estudo ancorou-se no pensamento complexo (MORIN, 2000, 2006, 2007), mostrando que as demandas deste século, também, geram as alternativas que a humanidade precisa para superar os desafios nesta era planetária. Desafios que consistem em valorizar os diálogos que precisam ser estabelecidos entre os seres humanos e o meio; em entender o processo de construção do conhecimento fundado na flexibilidade, interatividade, cooperação e parcerias.

Refletimos, neste estudo sobre as ONGs que desenvolvem ações sociais na perspectiva da sustentabilidade humana e planetária e que têm como pressupostos ideológicos de suas ações, princípios que conduzam as pessoas ao engajamento social em defesa do planeta, ao reconhecimento da interdependência entre sociedade e natureza. Estas entidades, de acordo com Santos (2006), são consideradas pioneiras na difusão de uma educação global e na luta por uma educação que comungue o paradigma ecológico, cidadania participativa e sustentabilidade, na perspectiva da construção de um mundo melhor para todas as formas de vida.

A partir deste cenário a respeito das ONGs buscamos atender a uma questão, que se apresenta como central:

Como se dá a relação entre os processos educativos conduzidos no interior das ONGs e as propostas teóricas, metodológicas, ideológicas e políticas da Educação Planetária?

A pesquisa orientou-se, também, por duas questões específicas que se pretendia saber: a partir de quais bases teórico-metodológicas se dá a materialidade do ideal da educação planetária? Que processos educativos, apreendidos a partir das ações conduzidas no âmbito das ONGs, se coadunam com a Educação Planetária e são passíveis de inserção nos diferentes espaços educativos?

O pressuposto que orientou a investigação foi o de que as ONGs com projetos sociais, ao desenvolverem processos educativos não convencionais voltados à integração do sujeito como agente de sua auto-realização individual e coletiva, contribuem para a construção de uma sociedade melhor para a humanidade.

Pelo exposto, defendemos a seguinte postulação como tese deste estudo: **As Organizações Não-Governamentais com projetos sociais, cujas ações promovem mudanças positivas na vida das pessoas e das comunidades, exercitam a educação planetária, uma vez que suas intervenções desenvolvem nos grupos acompanhados novas formas de ser e estar no mundo; possibilitam a estes sujeitos a compreensão de seu protagonismo na construção de suas identidades e da auto realização pessoal e coletiva, além de contribuir para a produção de conhecimentos pertinentes, pela solidariedade e pela participação coletiva.**

Para a realização deste estudo utilizamos os fundamentos teóricos de Morin (2000, 2006, 2007), Freire (1979, 1996, 1999) e Honneth (2003, 2007), no sentido de compreender as relações entre as atividades educativas das ONGs voltadas à sustentabilidade e os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Planetária.

Nesta perspectiva, o objetivo desta pesquisa foi **compreender a relação que se dá entre os processos educativos conduzidos no interior das ONGs que desenvolvem projetos sociais e as propos-**

tas teóricas, metodológicas, ideológicas e políticas da Educação Planetária. Deste objetivo, decorreram outros que, de forma específica, direcionaram as etapas da pesquisa. São eles:

1) Investigar, a partir dos processos pedagógicos desenvolvidos em ONGs voltadas a projetos sociais, os pressupostos teóricos e metodológicos da educação planetária que orientam suas intervenções na sociedade;

2) Analisar as estratégias educativas adotadas pelos organismos de ação social que conduzam ao engajamento social e ao compromisso com o exercício da cidadania planetária;

3) Compreender como se dá a relação entre os processos educativos das ONGs voltadas a projetos sociais e os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Planetária, na perspectiva da construção do conhecimento passível de inserção nos diferentes espaços educativos.

Nesta investigação adotamos o estudo de caso como abordagem metodológica através da qual as experiências relacionadas a dois projetos de ação social (Associação de Catadores de Material Reciclável de Cajazeiras, PB; e Comunidades Rurais) foram estudadas, considerando suas particularidades e complexidades (YIN, 2005; GODOI; BANDEIRA-DE-MELO; SILVA, 2006; MARTINS, 2008). Para a análise dos dados recorreremos à fenomenologia como método para apreensão do conteúdo expresso nas informações obtidas. O conteúdo apreendido foi sistematizado de modo contextualizado e orientado pelo aporte teórico que deu sustentação ao estudo (MARTINS; DICHTCHEKENIAN, 1984; MACEDO, 2000; MOREIRA, 2004).

Dos materiais analisados durante a pesquisa destacamos: documentos institucionais da entidade – utilizados para identificar as finalidades e a racionalidade orientadora das ações desenvolvidas a partir dos projetos sociais; registros feitos pelos integrantes da coordenação/execução dos projetos em cadernos, pautas, agendas pessoais - para entender alguns aspectos envolvidos na execução das atividades; além dos projetos e respectivos relatórios (referentes ao período 2006-2008) - que expressaram as proposições e os resultados das ações executadas e oficialmente declaradas.

Dos sujeitos pesquisados, entrevistamos os coordenadores, executores e beneficiários dos projetos desenvolvidos. Através do discurso destes sujeitos, foram obtidas informações referentes às atividades executadas, bem como sobre os impactos gerados na vida das pessoas envolvidas e na comunidade como decorrência das intervenções promovidas através dos projetos sociais.

Os argumentos que reafirmam a contribuição que as Organizações Não Governamentais oferecem para a efetivação da Educação Planetária estão organizados em seis seções, incluindo esta introdução, e algumas considerações que, ao contrário de serem finais, são inconclusas, eivadas de demandas para investigações futuras.

Na **seção 2** abordamos acerca dos processos educativos como referências para o desenvolvimento de sujeitos protagonistas de sua aprendizagem. Refletimos sobre os pressupostos da educação planetária a partir do diálogo epistemológico envolvendo os teóricos Edgar Morin, Axel Honneth e Paulo Freire, na perspectiva de uma orientação educativa para o século XXI. Através desta seção expressamos uma compreensão acerca da crise socioambiental planetária e das mobilizações humanas para enfrentar os desafios dela advindos. Nele, refletimos sobre o legado da modernidade como um fenômeno dual de possibilidades e apresentamos a mobilização planetária pela conquista da sustentabilidade. Neste capítulo, estão ainda evidenciadas as possibilidades educativas como estratégias para a construção de uma sociedade - mundo.

Na **seção 3** abordamos acerca dos processos educativos como referências para o desenvolvimento de sujeitos protagonistas de sua aprendizagem. Apresentamos os pressupostos da educação planetária a partir do diálogo epistemológico envolvendo os teóricos Edgar Morin, Axel Honneth e Paulo Freire, na perspectiva de uma orientação educativa para o século XXI.

Na **Seção 4** enfatizamos as Organizações Não-Governamentais como expressão da sociedade civil e os múltiplos cenários que as envolvem. O capítulo apresenta, de modo específico, a Ação Social da Diocese de Cajazeiras (ASDICA) como agente social que contribui para a construção de processos educativos não convencionais.

A **seção 5** traz aspectos da educação contemporânea a partir do caso da ASDICA, com a finalidade de compreender como a educação planetária está expressa neste início de século. Buscamos formular uma compreensão relacionada aos vínculos epistemológicos e práticos identificados entre os processos educativos desenvolvidos nesta instituição e os princípios da educação planetária orientada por Morin (2000, 2002, 2006, 2007).

Nas **Considerações e Conclusões** apresentamos uma reflexão acerca das interpretações realizadas durante a pesquisa. Elas contêm uma análise dos contextos diversos e controversos que envolveram a pesquisa e que nos possibilitou compreender a complexidade presente em uma síntese dos resultados encontrados.

2

Educação para o Século XXI - Contexto da Crise Planetária

Neste capítulo, buscamos o entendimento de que a ação humana, associada aos processos educativos, representa uma potencial referência para o desenvolvimento de sujeitos protagonistas de sua aprendizagem e de seu modo de estar no e com o mundo. Refletimos, neste sentido, sobre os pressupostos da educação planetária a partir do diálogo epistemológico envolvendo os teóricos Edgar Morin, Axel Honneth e Paulo Freire, na perspectiva de uma orientação educativa para o século XXI.

2.1 Educação Planetária: Possibilidades de uma Sociedade-Mundo

O século XXI representa a sexta Era Planetária na história das civilizações humanas e se constitui em um “momento” no qual a humanidade se expressa como um agente que tem passado determinado e futuro incerto. Há no presente uma demanda plural de reivindicações de conhecimentos e de intervenções pelas quais se percebe o prenúncio de uma nova ordem, diferente daquela que conduziu a vida das pessoas durante a modernidade (MORIN, 2007).

As mudanças de percepções e concepções humanas sobre suas relações com os outros e com o planeta, requeridas para este século XXI, exigem que a educação assuma o compromisso de fortalecer as condições de possibilidades da emergência de uma sociedade-mundo

que seja guiada pelo princípio de compreender e sustentar nossa finalidade terrestre. Isto significa atuar no sentido de desenvolver, em homens e mulheres, as atitudes e aptidões para o prosseguimento da hominização.

2.1.1 Por uma cidadania planetária

A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária (MORIN, 2007, p. 98).

Um aspecto básico da planetariedade é sentir e viver o fato de que a humanidade é parte constitutiva da Terra – espaço de interdependências que pede de nós relações planetárias, dinâmicas e sinérgicas.

A dimensão planetária começa a se constituir com as mudanças originadas nestas diferentes formas de olhar o mundo, e nos impulsiona a transcender de uma concepção de vida mecanicista a uma visão integradora e ecológica, sustentada em novas categorias e valores. Para ingressar na presente era de um mundo solidário são necessárias formas diferenciadas de estruturar a política, a economia, a ciência e a espiritualidade.

Esta concepção fundamenta-se numa premissa básica que exige que o equilíbrio dinâmico e interdependente da natureza aconteça de forma harmônica e integrada ao desenvolvimento humano. É preciso enfatizar as interconexões entre os seres vivos para explicar o porquê da organização equilibrada e dinâmica do social, do econômico, do ecológico e do ético. Aumentar ou diminuir de forma desproporcional qualquer dessas variáveis levará inexoravelmente ao desequilíbrio, com risco para todo o sistema. Isto explica por que o desenvolvimento econômico deve guardar uma recuperação contínua e dinâmica dos recursos naturais e deve estar em função do bem-estar social e da convivência ética (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002).

Esse processo requer, além da tomada de consciência por parte de todos, que seja posto em prática um plano de ação capaz de asse-

gurar as mudanças inerentes a esse novo estágio da humanidade e que cumpra algumas metas, tais como: a formação de pessoas (homens e mulheres) capazes de desenvolver formas de vida, em correspondência com a nova cultura social do desenvolvimento sustentável; a construção de formas de convivência humana em escala planetária tanto no plano comunitário como institucional; o assentamento da consciência global em pautas claras, relacionadas com o espiritual, ético, existencial, ecológico e epistemológico; a redefinição global das relações com o meio ambiente e a tecnologia, que ajudem a cada um a se encarregar das necessidades e das diversidades humanas inerentes à cidadania planetária que deseja implementar e a atualização das potencialidades do ser, especialmente daquelas faculdades como a participação, a criatividade, o afeto, a solidariedade, a flexibilidade e a colaboração, que tornarão possível o equilíbrio entre os gêneros.

Nesta perspectiva, numa sociedade planetária, as pessoas manifestam características específicas como: sentem-se em contato e compartilham com a natureza, não a colocam a seu serviço, mas respeitam suas limitações ecológicas; assumem a vida como um processo dinâmico, mutável e incerto, afastando-se, desta forma, das concepções rígidas e estáticas da vida; desenvolvem suas autonomias preocupadas com ideias contraditórias e dicotômicas; refletem a realidade posta e buscam encontrar a essência a partir do exercício reflexivo crítico; assumem postura de pessoas abertas ao novo, são colaborativas, solidárias e acreditam no potencial humano para a superação do desânimo.

As características acima citadas se desdobram numa dimensão coletiva, de criação e recriação permanente de relações dos indivíduos com grupos, comunidades, instituições, governos locais e demais organizações sociais, na perspectiva de contribuir para a construção de uma cidadania planetária. Em destaque, é possível identificar algumas relações significativas na constituição deste processo, entre elas: aquelas que facilitam e promovem laços de comunhão entre os grupos, instituições e organizações; as que entendem a vida como um processo permanente de aprendizagem e transformação e as que, por meio da solidariedade e do trabalho participativo, integram sua vida com a dos outros, na perspectiva de conquistar a autonomia.

Estas relações indivíduo-grupo guardam em si a conquista de graus crescentes de “autodependência” e colocam em jogo tanto os

recursos externos como, sobretudo, os recursos internos, que são gerados para suscitar os novos processos sociais.

Esses recursos internos aludem, sobretudo, aos recursos não convencionais que se referem em especial à capacidade do ser humano de mobilizar sua sensibilidade, imaginação, vontade e seu talento intelectual num esforço que se estende do desenvolvimento pessoal ao desenvolvimento social e que gera, assim, uma consciência integradora que vai do individual ao coletivo, transformando as potencialidades da pessoa em catalisadoras de uma energia social transformadora.

A planetaridade deve levar-nos a sentir e a viver nossa cotidianidade em relação harmônica com os outros seres do planeta Terra [...] As práticas humanas, nesse processo de auto-organização cósmica permanente, nos levam ao desenvolvimento de atitudes básicas de abertura, interação solidária, subjetividade coletiva, equilíbrio energético e formas de sensibilidade, afetividade e espiritualidade (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 37-38).

A planetaridade, como categoria social para a participação cidadã no novo cenário mundial, acontece pela substituição de uma ordem estratificada, linear, sequencial, hierárquica, masculina e dominante por outra ordem flexível, coordenada, complexa, interdependente, solidária e auto-reguladora. Esta última é resultado do processo, da cotidianidade, do acontecer que se caracteriza pela flexibilidade, dinamismo, globalidade e, conseqüentemente, pela participação responsável. O caminho para alcançar este transcender, segundo Morin (2006, p. 89) está na reforma do pensamento: “é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”.

Apesar das exigências do paradigma do novo cenário mundial, a prática social continua em disputa com o discurso proferido. Continuamos manipulando dois discursos que correm de forma paralela com o perigo de não se encontrar: o discurso proferido com sentido único e hegemônico, que com frequência obedece a causas bastante distintas da vida cotidiana dos grandes setores; e o discurso do processo de demanda, diverso e pluricultural, cuja formulação depende

de muitas circunstâncias sociais e de matizes e necessidades que têm a ver diretamente com cada uma das pessoas, comunidades, grupos, povos, culturas e etnias (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002).

O confronto desses dois discursos pela reflexão nos obriga a esclarecer quais são as estratégias e procedimentos pedagógicos que, a partir da cotidianidade, nos asseguram uma inter-relação e complementaridade e, conseqüentemente, uma auto-organização. As discussões concentradas nas Grandes Declarações Mundiais (Declaração – Eco 92, Carta da Terra, Declaração Universal dos Direitos Humanos) são, sem dúvida, referenciais importantes, oportunos e necessários ao desenvolvimento planetário e se constituem indicadores no processo de formação humana.

É consenso mundial que tais discursos têm grande significado no que se refere ao compromisso político e social. Esta compreensão fortalece as iniciativas humanas em função de planejar estratégias e ações a serem seguidas pelos cidadãos planetários. Tal responsabilidade deve ser assumida tanto pelos governos como pelos organismos não governamentais, e constitui um despertar e também um alerta à participação e à responsabilidade de todos, tanto a partir do plano individual como institucional e organizacional.

Porém, todas estas manifestações declaratórias constituem-se apenas como primeiros passos para caminhar em consonância às demandas reais da sociedade. Os fatos têm demonstrado que, muitas vezes, os discursos dos documentos distanciam-se muito, e às vezes até contradizem com o discurso do processo da demanda.

É necessário perceber, com clareza, as possibilidades e as limitações do Discurso das Declarações, das exigências e possibilidades do Discurso da Demanda, já que a ambos correspondem pedagogias diferentes. A Pedagogia da Declaração encerra metodologias expositivas, declaratórias, enunciativas e, em última instância, verticais, impositivas, não-motivadoras e, em consequência, com ênfase voltada para as mensagens, os conteúdos. A Metodologia da Declaração não enfatiza os interlocutores como sendo protagonistas que, a partir de sua cotidianidade, têm que se apropriar das “verdades” ecológicas (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002).

A Pedagogia da Demanda, por partir dos protagonistas, busca, em primeira instância, a satisfação das necessidades não satisfeitas desencadeando, em consequência, um processo imprevisível, gestor de iniciativas, propostas e soluções. O discurso da demanda emerge do acontecer vivencial, é flexível, não estruturado e processual, por depender de muitas circunstâncias derivadas da própria sustentabilidade e da imensa gama de cotidianidades. Neste processo, o sentido não emerge das proposições teóricas ecologistas (Declarações), mas do acontecer dinâmico dos problemas sentidos na cotidianidade e da busca de elementos satisfatórios à sua resolução. Esta é razão através da qual tais processos estão sempre vinculados aos interesses e urgências dos grupos e coletividades.

De acordo com Gutiérrez e Prado (2002), a nova dimensão da educação própria do processo da demanda deve procurar sempre a construção de um presente capaz de projetar um futuro melhor. A demanda como fenômeno educativo detém aspectos indicadores que devem estar em evidência, são eles: a) *Dimensão sócio-política* – insere a participação popular na formulação das demandas, valoriza o sujeito individual ou coletivo que participa da construção da sociedade civil; b) *Dimensão técnico-científica* – sugere a elaboração de demandas fundamentadas nos aspectos científicos e técnicos; c) *Dimensão pedagógica* – na qual o fazer nasce da cotidianidade em quatro momentos diferenciados: sentir a necessidade e perceber o problema, objetivar a realidade para conhecê-la e atribuir-lhe significado, analisar as causas e consequências e propor os elementos de satisfação; d) *Dimensão espaço-temporal* – nesta dimensão, é importante entender a educação como processo, reconhecer os diferentes ritmos de aprendizagem e respeitá-los, não forçar ninguém a inserir-se no processo, considerando que o fazer emerge da cotidianidade, compreender que o interesse é pelos processos que se abrem à reflexão, inerente ao imprevisível.

São estas dimensões do processo da demanda que devem estar presentes nos programas de formação e capacitação dos responsáveis e dos coordenadores de grupos, instituições e de organizações envolvidas nos processos para concretizar o cidadão planetário. Nesta perspectiva, Gutiérrez e Prado (2002, p. 52) enfatizam: “o discurso da demanda é o da cotidianidade: esse é lugar, é o espaço privilegiado

que torna possível passar do discurso da declaração tempo educativo para o desenvolvimento sustentável”.

O que interessa não é tanto a demanda, mas o processo que a gera. A educação que se dá ao longo do processo é o que torna possível a cada pessoa a apropriação de sentido, a geração de relações significativas e a ativação de forças e potencialidades necessárias a todo grupo que está em processo.

Cada pessoa descobre que é livre na medida em que descobre seus limites e decide atuar neste limiar e não apoiado nos limites dos outros. [...] A educação para a liberdade e a autonomia na medida em que é dimensionada na perspectiva das inúmeras e incontáveis relações que se auto-eco-desorganizam ininterruptamente ganha uma dimensão planetária (KEIM, 2004. p. 12-13).

O desafio humano atual é vivenciar os princípios da “Carta da Terra” no cotidiano. Tornar esta proposta possível depende da participação ativa e da construção de uma sociedade sustentável, através de processos coletivos de educação, que envolvam os cidadãos planetários na tomada de consciência de que nisto está o futuro da terra e, conseqüentemente, da humanidade.

A humanidade é, portanto, desafiada a promover mudanças pessoais, sociais e institucionais, no sentido de possibilitar a criação de espaços facilitadores e férteis para a construção de sociedades sustentáveis.

A sustentabilidade tem, em sua essência, um componente educativo bastante visível: cuidar do meio ambiente, de si e dos outros, e entender o mundo em termos de relações e encadeamentos, o que depende de uma consciência ecológica e esta se constitui através da educação. Uma educação que promova aprendizagens com sentido, centrada na relação entre os sujeitos que aprendem juntos a conhecer, a fazer, a ser; que oriente uma forma de pensar a vida cotidiana, que estimule pensar a prática.

Neste sentido, Gutièrrez e Prado (2002) propõem a ecopedagogia como uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do sen-

tido das coisas a partir da vida cotidiana. A ecopedagogia surgiu no seio do movimento sócio-histórico do qual fazem parte o movimento ecológico e o da “Carta da Terra”. Um dos desafios da ecopedagogia é educar para a cidadania planetária. Uma educação que conduza à construção de uma “cultura da sustentabilidade”. A dimensão planetária, entendida desta forma, fundamenta-se numa premissa básica, exigindo que os equilíbrios dinâmicos e interdependentes da natureza se deem, harmonicamente, integrados ao desenvolvimento humano. A cultura de sustentabilidade e a cidadania ambiental planetária serão os resultados do fazer pedagógico que viabilize a aprendizagem a partir da vida cotidiana.

Com base nesta concepção, Gutiérrez e Prado (2002) apresentam alguns princípios pedagógicos chamados por eles de chaves pedagógicas, através das quais as estratégias, procedimentos e atividades educativas estejam inseridos para legitimar e garantir a intencionalidade dos processos. Tais princípios concentram as seguintes ideias: que o fazer pedagógico atua como processo contínuo de criação de possibilidades; que a flexibilidade nas práticas da vida cotidiana promove a constituição de novas relações; que o caminhar em atitude de aprendizagem faz desenvolver as próprias capacidades; que o caminhar como processo produtivo se realiza na interlocução, constituindo a própria essência da aprendizagem.

A “Carta da Terra”, como documento orientador de princípios éticos globais e com o intuito de alcançar a sustentabilidade só terá, concretamente, a repercussão desejada, mediante uma utilização conduzida por processos pedagógicos com preocupações também globais, que abram e sigam caminhos para a sociedade planetária e que respondam de forma mais adequada aos sinais indicadores deste processo emergente.

Indicadores que apontam valores em clara contradição com muitas expressões, “verdades”, “princípios” e “valores” de uma sociedade economicista, mecanicista, dicotômica, moralista, patriarcal e hierárquica. Os pressupostos teóricos e metodológicos a serem conquistados, nesta era planetária, referem-se mais à qualidade que à

quantidade, mais à vida da pessoa que à produção massiva e ao consumo irracional.

Seguir caminho para a sociedade planetária exige, segundo Gutiérrez e Prado (2002), atender aos melhores e mais adequados sinais indicadores de processo, pois é importante rever e avaliar aqueles já consagrados pela tradição e pelo costume, sobretudo aqueles que estão ou podem estar em contradição com os exigidos pelo paradigma emergente.

Nesta perspectiva, os autores apontam alguns indicadores pertinentes ao processo, entre eles destacam-se: a tendência às micro organizações autônomas e produtivas como possibilidades de conformar a nova sociedade planetária; o conhecimento, constituído de forma participativa, que promove buscas para uma sociedade melhor; a necessidade de inserir-se no jogo e sentir o outro, interagir com ele orientado pelo respeito às autonomias e aos valores éticos básicos; entender a participação democrática como essencial para a construção da cidadania planetária e o respeito à diversidade humana (biológica e cultural), que é a chave da coexistência.

A construção do cenário desta era planetária seguiu um percurso caracterizado pela sensação humana desconfortante de incertezas, isolamento, fragmentação, impotência e desrespeito.

Por outro lado, serviu de base para a emergência de novas capacidades em pessoas que, atualmente, refletem, reagem e buscam alternativas que atendam aos desafios deste século. A reflexão acerca destas questões e do futuro da humanidade tem sido alvo das preocupações de muitos cientistas, filósofos, sociólogos e educadores, em geral, no sentido de levantar as demandas – desafios deste século e propor caminhos para ajudar a humanidade nesta sua itinerância. Desta forma, são visíveis várias tendências epistemológicas e pedagógicas que se movimentam no âmbito de tais preocupações.

O entendimento sobre a força das consequências do período moderno, na perspectiva de reconstrução de nossas vidas, no presente e para o futuro, tornou-se a necessidade maior na constituição de seres com espíritos aptos a apreender seus problemas fundamentais e globais.

2.1.2 A educação como via de acesso à sustentabilidade

O principal objetivo da educação na era planetária é educar para o despertar de uma sociedade-mundo. Não é possível, entretanto, compreender a possibilidade de uma sociedade-mundo, que supõe a existência de uma civilização planetária e uma cidadania cosmopolita, sem compreender o devir da planetarização da humanidade e o desafio de sua governabilidade (MORIN, 2007, p. 63).

A responsabilidade humana com os desafios desta era planetária vincula-se a compromissos que, de certo modo, antecedem ou ocorrem simultaneamente, e que se configuram como tensões a ultrapassar e que devem ser encaradas por se encontrarem no centro da problemática do século XXI.

Para responder ao conjunto das missões da educação nesta era planetária, a UNESCO, em parceria com o Ministério da Educação e do Desporto, publicou no Brasil o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, sob o título “Educação – um tesouro a descobrir”, conhecido como “Relatório Jacques Delors”. O referido relatório foi elaborado durante o período de março de 1993 a setembro de 1996 e para o qual contribuíram vários especialistas de todo o mundo.

Trata-se de uma obra de referência mundial, que expressa o pensamento da UNESCO no campo da educação. Traz uma contribuição às políticas educacionais de todos os países, pela pertinência de suas propostas na perspectiva de ajudar a edificação de um novo cenário na educação. Além de um quadro prospectivo, o Relatório propõe reflexões profundas e orientações pertinentes a um novo conceito de educação. As teses defendidas no Relatório referem-se ao desenvolvimento humano entendido como a evolução da “capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades” (DELORS, 2006, p. 9).

Está presente neste documento a ideia de uma educação fundamentada em quatro pilares do conhecimento: Aprender a Conhecer; Aprender a Viver Juntos; Aprender a Fazer e Aprender a Ser. Estes

constituem a base epistemológica para a construção de um novo paradigma que conduzirá a educação do século XXI.

A compreensão e o entrelaçamento destes pilares epistemológicos concedem à educação a possibilidade de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal. Exige que sejam desenvolvidos novos valores à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, dá efetivamente, a cada um, os meios de compreender o outro na sua *unitas multiplex*, de compreender o mundo, na sua marcha planetária incerta.

Estas conexões devem orientar qualquer reflexão sobre a educação de modo que haja convergências entre as exigências científicas e técnicas, entre o conhecimento de si mesmo e do meio ambiente e o desenvolvimento de capacidades que permitam, a cada ser, agir enquanto membro de uma família e como cidadão ou produtor.

A educação, ao longo de toda a vida, parece ser mais apropriada para responder aos desafios desta era planetária. É preciso caminhar para uma sociedade da aprendizagem (MORAES, 1997), na qual a ideia de educação permanente deve ser repensada e ampliada, pois além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (DELORS, 2006).

Uma das tarefas essenciais da educação é promover a compreensão da crescente complexidade dos fenômenos mundiais para, assim, entender o sentimento de incerteza que suscita. Fazer a interdependência real, a solidariedade desejada. Facilitar uma compreensão verdadeira dos acontecimentos é, também, vislumbrar para além da visão simplificadora ou deformadora transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social. É converter informações em conhecimento pertinente para ajudar cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança constante.

A educação deve, pois, ajudar a nascer um novo humanismo, com um componente ético, essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações. Respeitar tudo isto é contrabalançar, é pensar uma globalização em que não apenas se observem aspectos econômicos ou tecnicistas. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo, constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

Para este cenário prospectivo, uma resposta puramente qualitativa à necessidade de educação – uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível, nem mesmo adequada. É necessário, segundo Morin (2006, p. 21-22), dispor de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; e de princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. O desenvolvimento das aptidões gerais da mente permite o melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas.

É importante destacar, em conexão com Dale (2004), que o desenvolvimento dos processos educativos não pode estar condicionado a modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que a fatores nacionais distintivos. Este modelo caracterizaria, segundo o autor, o princípio de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” - CEMC - na qual as instituições são pensadas como instâncias culturais, fundadas na racionalidade, no progresso, no individualismo e na justiça. As instituições atuariam no sentido da racionalização do mundo social e da expansão das competências e direitos do indivíduo.

A concepção deste modelo organizativo para a educação procura mostrar as ações das forças supranacionais, as causas determinantes da incorporação de um modelo ocidental (e pretensamente) de mundo e as conseqüentes absorções educacionais provenientes desta formatação (SCOCUGLIA, 2008).

Em contraposição e ocorrendo em par com a tese da “Cultura Educacional Mundial Comum”, está a tese de uma “Agenda Globalmente Estruturada da Educação” - AGEE - proposta por Dale (2004). Esta, por sua vez, compartilha pontos em relação à anterior, conforme expressa Scocuglia (2008, p. 40): “ambas argumentam sobre a

influência das forças supranacionais sobre as políticas educacionais dos Estados-Nações, reconhecendo que os quadros interpretativos nacionais são moldados, quer supra nacionalmente, ou nacionalmente”. Por outro lado, apresenta diferenças fundamentais que residem nas compreensões da globalização e da educação e nas relações entre elas (DALE, 2004). Para melhor compreensão, o autor enfatiza:

[...] a diferença fundamental entre as duas abordagens reside na compreensão da natureza do fenômeno global. Para o CEMC, trata-se de um reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna. Para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio (DALE, 2004, p. 436).

Neste contexto, pela concepção da Cultura Educacional Mundial Comum, o caráter político da educação está estritamente subordinado ao econômico. Enquanto na abordagem proposta por Dale (2004) os aspectos econômicos integram-se ao político e cultural e, desta forma, a educação não é apenas um campo de influência do setor econômico, mas um processo significativo para orientar as dinâmicas que envolvem as globalizações.

É necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer os primeiros conhecimentos, e de adaptar-se a um mundo em mudança. Neste sentido, há, efetivamente, necessidade de um pensamento que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais; que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente, solidárias e conflituosas; que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade. É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É importante enfatizar que a reforma do pen-

samento partiria dos antecedentes na cultura das humanidades, na literatura, na filosofia e é preparada nas ciências (MORIN, 2006, p. 88-89).

Os quatro pilares fundamentais aos processos educativos propostos no Relatório Delors (2006) - “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos”, “aprender a ser” - constituem os princípios do conhecimento e cada um deles deve ser trabalhado igualmente no âmbito das proposições educativas para que a educação possa ser uma experiência global, no plano cognitivo e prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro de uma sociedade. Nesta perspectiva, os processos educativos propostos para esta era devem incorporá-los de forma integral e desenvolvê-los sob as orientações epistemológicas que respondam às demandas do presente e do futuro, com vistas à construção de seres conscientes de seu papel na sociedade e no planeta.

2.1.3 Os quatro pilares para a educação do futuro sob o enfoque das formulações teóricas de Edgar Morin, Paulo Freire e Axel Honneth

À educação compete-lhe, simultaneamente, encontrar e assimilar as referências que impeçam as pessoas de ficarem submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. A educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e agitado (DELORS, 2006, p. 89).

Pensar a educação do presente e do futuro como processo que deve ser desenvolvido ao longo da vida é reconhecer a necessidade de repensar sobre sua intencionalidade e racionalidade e a qual projeto de sociedade/mundo se destina; sobre a constituição de processos, práticas pedagógicas e epistemologias. É necessário situá-la no âmbito das demandas e tensões que compõem os desafios do século XXI.

Nesta perspectiva, algumas categorias teóricas precisam ser incorporadas ao fazer educativo para a construção contínua da pessoa

humana, dos saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir, da sua compreensão sobre o seu papel de ser e estar no mundo.

Os quatro pilares para a educação do futuro apontados no Relatório Delors (2006) constituem princípios orientadores que, para influenciarem de forma efetiva na condição de guia-suporte dos processos educativos, devem apresentar-se ricos em possibilidades múltiplas, que reconhecem o ser humano na sua condição biodiversa, no seu contexto, na sua multidimensionalidade, na sua unidade/diversidade (MORIN, 2000). Trata-se de princípios ricos em viabilidades, e que reconheçam o ser humano em suas múltiplas dimensões, como condições que contribuem para que a educação seja capaz de produzir na humanidade a capacidade de conduzir seu próprio desenvolvimento, que seja autônomo, pense complexo e lute por seu reconhecimento social, no sentido de estabelecer relações/ações dialógicas consigo mesmo, com o outro e com o mundo (FREIRE, 1979; MORIN, 2006, 2007; HONNETH, 2003, 2007).

2.1.3.1 Aprender a Conhecer

O exercício de aprender a conhecer representa o pilar inicial da educação do futuro e um desafio da humanidade frente às profundas transformações vivenciadas na sociedade. Em destaque, a predominância da difusão de dados e informações pelo advento da informatização e da globalização das telecomunicações a ela associada. Fato que demanda competências diversas para, a partir delas, construir conhecimentos pertinentes.

Para esta aprendizagem, o exercício da atenção, da memória e do pensamento deve convergir para desenvolver na pessoa a capacidade de compreender melhor o seu ambiente, considerando os aspectos multidimensionais de estímulo à curiosidade intelectual, ao senso crítico – habilidades indispensáveis para a construção da autonomia nas habilidades de organizar saberes, dialogar coletivamente, problematizar realidades postas, contextualizar.

Aprender a conhecer significa, simultaneamente, um meio e uma finalidade da vida humana. Meio porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isto lhe é necessário, para viver dignamente, para desenvolver suas capacidades profissionais, para se comunicar. Finalidade porque o aumento dos saberes permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir (DELORS, 2006).

Ao se constituir como pilar da educação, esta habilidade de conhecer se organiza pelo itinerário humano na busca do conhecimento do mundo como mundo; e, de acordo com Morin (2006), esta competência representa o desafio universal de todo cidadão nesta era planetária, na tentativa de encontrar respostas às questões atuais. Como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Para articular e organizar os conhecimentos e, assim, reconhecer os problemas do mundo, é necessário reformar o pensamento, realizar uma reforma paradigmática, que fundamenta a aptidão para organizar o conhecimento e torná-lo pertinente (MORIN, 2006).

Nesta perspectiva, merecem destaque os conceitos de reconhecimento e reificação postulados por Honneth (2003, 2007), que possibilitam uma reflexão profunda sobre o processo de construção do conhecimento fundada na intersubjetividade. Esse autor concebe o reconhecimento como “uma prévia atitude de aceitação de determinadas qualidades ou capacidades de outras pessoas e de si próprio.” Defende a tese de que, “na relação do homem consigo mesmo e com o mundo, há uma postura de apoio, de reconhecimento, que precede tanto genética quanto categorialmente todas as outras atitudes” (HONNETH, 2007, p. 51)

Partindo desta concepção, em atitude de reconhecimento, o sujeito atua de forma ativa e cooperativa, tendo os objetos como produtos do fazer humano e as interações sociais como efeito de parcerias ativas dos seres entre si. É, pois, a atitude ativa do sujeito identificada por Honneth (2003) como a categoria “reconhecimento”.

Por outro lado, o esquecimento do reconhecimento é uma forma de reificação, conceito que se caracteriza pelo comportamento que entende as circunstâncias de forma atrofiada, distorcida, em vista do esquecimento de uma práxis original, na qual o homem adotaria uma relação de implicação com respeito a si mesmo, aos outros e aos objetos em geral (HONNETH, 2007).

Neste contexto, a ausência do reconhecimento caracteriza a atitude reificada que leva o sujeito a construir o conhecimento acerca de objetos e do mundo por meio de atitudes não implicadas, sem cuidado, sem se sentir afetado pelas circunstâncias das relações pessoais consigo próprio e com os outros.

A tarefa de tornar o conhecimento pertinente é um dos grandes desafios da educação, pois o quadro que, atualmente, caracteriza os processos de construção dos saberes, revela a existência de amplas e profundas inadequações entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetárias.

Neste cenário de inadequações, tornam-se invisíveis os “elementos” essenciais ao conhecimento, entre eles: o contexto (situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentidos), o global (além do contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional), o multidimensional (considera as dimensões cognitivas, social, afetiva e ética), o complexo (enfrenta a complexidade; reconhece um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto e o contexto; entre as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si) (MORIN, 2000).

Associa-se a estas concepções a preocupação expressa nas obras de Freire (1979, 1996, 2007) em relacionar o ato de conhecer e o conhecimento com o processo de realização do ser humano, referindo-se à sua ontologia de “Ser Mais”; em mostrar que a construção do conhecimento se dá de forma integradora, interativa e dialogal entre a experiência da vida prática e a organização crítica dos saberes; no entendimento de que a educação é um processo de produção e reprodução do saber e que apreender conhecimentos implica mudança de

atitudes, saber pensar, criar vínculos e estabelecer relações; insistir na perspectiva de uma educação problematizadora, de caráter reflexivo, num ato e desvelamento da realidade.

Neste processo, o reconhecimento é constitutivo das experiências intersubjetivas e estas são determinantes de atitudes implicadas na produção do conhecimento, pois, segundo Honneth (2007, p. 93), “[...] na medida em que em nossa execução do conhecimento perdemos a capacidade de sentir que este se deva à adoção de uma postura de reconhecimento, desenvolveremos a tendência a perceber aos demais homens simplesmente como objetos insensíveis”.

Esta ideia se coaduna com a concepção de Freire (1979) ao pensar o conhecimento como o resultado de atitudes ativas implicadas nos contextos que envolvem os sujeitos.

Na postulação freireana, quanto mais se problematiza a realidade, mais se investiga, interage e desvela, ampliando assim a possibilidade de conhecer pela construção de respostas. Diante do exposto, o processo que envolve o pilar educativo referente a “aprender a conhecer” acompanha as pessoas ao longo da vida, através da incessante tentativa de “ler o mundo” e conduz ao exercício da problematização, da análise e da compreensão da realidade em que se insere.

A partir da leitura do mundo, as pessoas abrem-se aos diferentes objetos cognoscíveis, presentes no seu contexto, avançam em suas percepções já elaboradas e, assim, vão aprendendo a conhecer e ampliando o conhecimento. Conhecimento este tão inacabado quanto o ser humano em sua construção histórica. O “movimento” de aprender a conhecer nasce de uma inquietação questionadora, do desejo de conhecer, se realiza na dialogicidade coletiva, transcende um pensar ingênuo, dinamiza-se pela busca permanente da compreensão do mundo e configura-se inacabada (FREIRE, 1979).

Em vez de destruir as curiosidades naturais a toda consciência que desperta, seria necessário partir de interrogações primeiras. O que é o ser humano? A vida? A sociedade? O mundo? A verdade? Um programa interrogativo que parta do ser humano contribui para que, desde o princípio, ciências e disciplinas reunidas e conectadas umas às

outras promovam o elo entre os conhecimentos parciais e um conhecimento do global (MORIN, 2006).

Por outro lado, as áreas se distinguem e ganham autonomia e, neste processo, é preciso aprender a conhecer (a separar e unir; analisar e sintetizar, ao mesmo tempo). Daí em diante, será possível aprender a considerar as coisas e as causas. As primeiras (coisas), como sistemas que constituem uma unidade, as quais englobam diferentes partes como entidades inseparavelmente ligadas a seu meio ambiente, que só podem ser realmente conhecidas quando inseridas em seu contexto. E as segundas (causas), como algo mútuo inter-relacionado, uma causalidade circular (retroativa, recursiva), como as incertezas da causalidade (porque as mesmas causas não produzem sempre os mesmos efeitos, quando os sistemas que elas afetam têm reações diferentes, e porque causas diferentes podem provocar os mesmos efeitos). Desta forma, será formada uma consciência capaz de enfrentar complexidades (MORIN, 2006).

Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer constituem habilidades indissociáveis, além de se iluminarem mutuamente. O caráter cognitivo do fazer se expressa, por um lado, nas relações que tecem as atividades humanas desta era planetária, entre elas: informatização, teleparticipação, competência pessoal e profissional; e, por outro lado, na construção de uma pessoa autônoma nas habilidades de dialogar, interagir, selecionar informações e transformá-las em conhecimento pertinente, capaz de agir considerando a multidimensionalidade que envolve o ser humano e, por fim, tornar-se sujeito social ativo.

2.1.3.2 Aprender a Fazer

Este processo pedagógico é considerado pela UNESCO como segundo pilar para a educação deste século está apresentado no Relatório Delors (2006) sob a dimensão e conotação bastante específica, enfatizando a preparação das pessoas para o processo de produção, numa prospecção utilitária dos saberes.

Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar ao aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro, quando não se pode prever qual será a sua evolução? (DELORS, 2006, p. 93).

Contudo, o saber fazer numa perspectiva mais abrangente constitui uma tarefa da educação no sentido de situar o homem como sujeito ativo do processo de sua aprendizagem e de seu papel na sociedade. E este sujeito deve ser encarado como um ser dinâmico e responsável pelo percurso de sua formação (FREIRE, 1996; MORIN, 2000; HONNETH, 2003).

A educação, ao conceber tal missão, precisa estar fundamentada numa Racionalidade Complexa, numa Razão Dialético-Dialógica que possibilite, ao sujeito, caminhar por métodos (estratégias) que sejam resultado da atividade pensante, cuja prática revele sua capacidade de aprender, de (re) inventar e de criar (MORIN, 2007). Esta concepção é também tomada por Freire (1979, 1996) por entender que o pensamento não é um mero reflexo das materialidades, mas uma expressão da prática humana, a partir da dialogicidade.

É necessário, neste movimento, visualizar o sujeito humano como integrante do mundo vivido, que vive e atua e que constrói a si mesmo e ao mundo, que determina os rumos da sociedade. Estas características, inerentes à condição humana, precisam ser potencializadas a partir de processos educativos que sejam mais flexíveis, não fragmentados, transdisciplinares, multidimensionais, dialógicos, inter-retroativos e humanizantes. Nesta perspectiva, a planetarização do sujeito, a auto-reflexão histórica, a complexidade das relações humanas e a luta por reconhecimento na construção de uma sociedade-mundo estarão no cerne da educação necessária para enfrentar os desafios deste século, cujos eixos estratégico-diretores, de acordo com Morin (2007), encontram-se configurados por um princípio estratégico fundamental: “Compreender e sustentar” nossas finalidades terrestres – o que, complementado por Freire (1996), significa fortalecer homens e mulheres para a sobrevivência da espécie humana e para o prosseguimento da hominização.

Como forma de materialização da cidadania planetária nos processos de aprendizagens, Morin (2007) anuncia seis eixos estratégicos-diretores no fortalecimento das atitudes e aptidões dos seres humanos enquanto cidadãos do mundo. Eixos que se coadunam com a pedagogia freireana, a saber, pilares como diálogo, hominização, resistência, cidadania, liberdade, conscientização; e com a teoria do Reconhecimento de Honneth (2003), que aponta o respeito e a autoestima como atitudes positivas, em que o sujeito se sente reconhecido por suas qualidades específicas e se torna capaz de buscar sua auto-realização.

O primeiro eixo estratégico-diretor é o “conservador/revolucionante” – que consiste em aprender a perceber e gerar dois esforços que, para o pensamento complexo, são antagônicos e complementares. Nesta estratégia, é preciso promover ações de conservação para fortalecer a capacidade de sobrevivência da humanidade e, ao mesmo tempo, promover ações revolucionárias para criar as condições nas quais a humanidade dimensione de forma ampla as relações entre os homens e a tecnoburocracia, entre sociedade e natureza, entre homens e conhecimento. De acordo com Freire (1996), a ação ontológica do ser humano é de ser sujeito e, desta forma, este sujeito precisa ser visto como um ser ativo, dinâmico e co-participativo em sua formação.

O segundo eixo estratégico-diretor consiste em “progredir resistindo”, o que orienta as atitudes de resistência de cidadania contra o retorno e a persistência das condições de desrespeito humano à vida humana (ódio, dominação, desumanização, desprezo, desnaturalização, opressão) e que acompanha a história das civilizações. Resistir, neste contexto, torna-se condição conservadora da vida humana e condição revolucionária que possibilita, em conjunto, o processo da hominização. Há, portanto, um vínculo recursivo dialógico entre resistência, conservação e revolução.

A educação deve ser um processo consciente de tomada de decisões para que suas potencialidades e capacidades sejam usadas plenamente. O poder de reflexividade humana possibilita o sujeito descobrir-se, conquistar-se e se tornar construtor de sua destinação histórica (FREIRE, 1979). A partir da teoria do Reconhecimento de Honneth (2003), a compreensão deste eixo estratégico está representada na luta que o indivíduo abraça para defender sua dignidade, pre-

servar sua identidade a partir do e com o outro, desenvolvendo formas de atuação social em resposta às situações de desrespeito e degradação do tecido social e humano.

Como terceiro eixo estratégico-diretor enquadra-se o que permite “problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a idéia de subdesenvolvimento” – a partir desta estratégia é possível problematizar e favorecer as ideias que permitirão repensar o conceito de desenvolvimento, a partir das experiências do século passado e criar condições para a emergência de uma civilização planetária. O desenvolvimento deve ser concebido de forma antropológica, onde a ideia do progresso como certeza histórica seja abandonada. Desta forma, o desenvolvimento supõe as autonomias individuais, ao mesmo tempo em que se efetiva o crescimento das participações comunitárias locais e planetárias. É preciso tomar consciência de que o subdesenvolvimento dos desenvolvidos é um subdesenvolvimento moral, psíquico e intelectual. Acrescenta-se a isto a emergência do desenvolvimento das autonomias individuais, das liberdades, das comunicações, as assistências e solidariedades sociais.

A educação deve colaborar com os esforços que se impõem para repensar o desenvolvimento, que conduzam a repensar criticamente a ideia, também subdesenvolvida, do subdesenvolvimento. Tal pensamento ignora as eventuais possibilidades de valorização de virtudes e riquezas culturais. É justamente este subdesenvolvimento mental o que não conseguimos superar, porque não temos consciência dele. Esse eixo estratégico deve permitir a percepção e a compreensão do subdesenvolvimento mental, psíquico, afetivo, humano. É preciso viver com compreensão e solidariedade sem ser explorado, insultado ou desprezado.

Este eixo se coaduna com a proposta pedagógica de Freire (1979), cuja preocupação básica na busca de mudança de uma sociedade de iguais e a educação assume o compromisso da conscientização. Neste sentido, combate a concepção do pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade. Nesse terreno em que ele analisa as possibilidades e as limitações da educação, “nasce um pensamento pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as

possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade”.

Freire (1979) reforça ainda que, na estrutura social, não há estabilidade nem mudança da mudança. O que há é a estabilidade e a mudança de formas dadas. Por isso, se observam aspectos de uma mesma estrutura, visivelmente mutáveis e contraditórios que, alcançados pela “demora” e pela “resistência” cultural, mantêm-se resistentes à transformação. Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o ser humano exerce sobre o mundo. Como um ser da práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico – cultural. E este mundo, produto de sua práxis, se volta para o humano, condicionando-o. Desta forma, a estrutura social é obra humana e, portanto, sua mudança compete a ela.

A busca pela mudança é estimulada por uma situação de insatisfação com a realidade posta e, neste caso, segundo Honneth (2003), as experiências individuais de desrespeito são consideradas importantes para um grupo inteiro de indivíduos, o que pode levar a coletividade a reivindicar relações sociais justas, concedendo a identidade coletiva ao movimento organizado e mobilizador da mudança, na luta pelo reconhecimento social.

O quarto eixo estratégico-diretor considerado é o que permite o “regresso (reinvenção) do futuro e a reinvenção (regresso) do passado”, para o qual faz-se necessário revitalizar a relação passado/presente/futuro, compreendendo que cada termo se alimenta dos outros e, portanto, devem ser respeitados sem hipertrofiar nenhum deles. Renovar e ampliar a complexidade da relação passado/presente/futuro deve estar inscrito como uma das finalidades (metas) da educação.

O quinto eixo estratégico-diretor para a “complexificação da política e para uma política da complexidade do devir planetário da humanidade” orienta que a educação terá de facilitar a percepção e a crítica da falsa racionalidade da política, que não considera as necessidades não quantificáveis e não identificáveis pelas pesquisas. A incorporação do pensamento complexo na educação facilitará o nascimento de uma política da complexidade que se refere ao pensamento global e à ação local; expressando-se pelo duplo par: pensar global/agir local, pensar local/agir global (MORIN, 2007).

Através da concepção freireana, este eixo estratégico se conduz a partir de processos pedagógicos que eduquem os sujeitos para usar adequadamente sua liberdade, pensar e agir de forma crítica e reflexiva. À educação compete proporcionar ao sujeito a tomada de consciência da situação e oferecer-lhe instrumentos capazes de desnudar a realidade e, ao mesmo tempo, fazê-lo transpor a consciência ingênua para a consciência crítica. Assumindo a criticidade como prática, o sujeito torna-se autor do seu caminho na busca da transformação, pois a problematização, o diálogo e a ação reflexiva conduzirão o seu fazer no mundo (FREIRE, 1979).

O sexto e último eixo estratégico-diretor se refere ao aprender a fazer para “acivilizar a civilização”. Esta estratégia parte do princípio de que é necessário reformar a civilização ocidental, que se planetarizou tanto em suas riquezas como em suas misérias, para alcançar a era da civilização planetária. A construção de novas entidades planetárias é o desafio da humanidade para a civilização de uma sociedade-mundo. A dinâmica geopolítica dessas entidades centra seus esforços no desenvolvimento dos imperativos de associação e cooperação. Exige a criação de redes associativas que possibilitem e alimentem uma consciência cívica planetária que, por sua vez, alimente a inter-relação e a recursividade entre o contexto local, o indivíduo e o contexto planetário.

2.1.3.3 Aprender a Viver Juntos, Aprender a Viver com os Outros

O terceiro pilar apontado no Relatório Delors (2006), representa uma das necessidades que, de forma mais urgente, precisa ser trabalhada, dado o quadro de desenlaces e degradações registrado nas sociedades contemporâneas. A história das civilizações, apesar de sempre ter ocorrido sob os processos conflituosos, atualmente tem em destaque a emergência de novos elementos, como: morte ecológica, morte por biopatologias, imunodeficiências e autodestruição humana, que acentuam de modo espantoso o potencial de destruição no planeta. O desenvolvimento favoreceu a formação de enormes estruturas tecnoburocráticas que, por um lado, dominam e depreciam os problemas individuais, singulares e concretos, e, por outro, produzem a irresponsabilidade, o desapego (MORIN, 2007).

O enfrentamento deste cenário é um desafio à humanidade e à educação. Cabe construir, nos seres humanos, as competências e habilidades necessárias para favorecer o desenvolvimento da concepção complexa do gênero humano que agregue a tríade indivíduo/sociedade/espécie e faça emergir a consciência e o espírito propriamente humano, denominado por Morin (2000) de antro-po-ética, uma postura que se refere a decisões conscientes para assumir, em ações, a condição humana na complexidade do ser; para trabalhar em busca da humanização da humanidade e alcançar a unidade planetária na diversidade; respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo e desenvolver a ética da solidariedade e da compreensão (MORIN, 2007).

Ao buscar este objetivo, a educação, através de seus processos pedagógicos, concebe o ser humano como uma unidade complexa, a um só tempo, plenamente biológica e plenamente cultural. Tal afirmação é fortalecida por Morin (2000, p. 55), quando enfatiza que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”.

Nesta perspectiva, na relação triádica indivíduo/sociedade/espécie, as interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura e que retroage sobre os indivíduos pela cultura. E a educação deste século tem por missão analisar e estudar a complexidade humana e seu destino multifacetado - espécie, indivíduo, histórico, cultural – todos conectados inseparavelmente.

Deve estar no cerne das preocupações da educação a forma como os cidadãos deste século refletem e compreendem sua condição humana no mundo, bem como a condição do mundo humano.

Conceber o mundo numa perspectiva humanizante é, atualmente, a meta que deve estar na pauta da educação do presente e do futuro. Contudo, o cenário atual de interpretação binária sobre o mundo revela: a violência se opondo à esperança; a humanidade observadora e impotente em relação àqueles que geram e alimentam os conflitos; grupos que alimentam preconceitos em relação a outros grupos e clima geral de concorrência, priorizando o espírito de competição e o sucesso individual.

Decorre deste panorama a ansiedade humana para encontrar alternativas que amenizem tal realidade. As experiências têm demonstrado que apenas pôr em contato e em comunicação membros de grupos diferentes (através de escolas comuns a casos específicos) não é suficiente para evitar conflitos e competições nos e entre os grupos, pois, muitas vezes, estes grupos, no seu interior, já vivem em disputa ou estabelecem relações desiguais entre seus membros. Cabe à educação promover tais aproximações, numa condição mais igualitária, com objetivos e projetos comuns, para que preconceitos e hostilidades possam desaparecer e dar lugar ao espírito de reconhecimento de si e dos outros, estabelecendo a cooperação e a solidariedade.

No Relatório Delors (2006) são apontadas duas vias complementares a serem utilizadas a fim de contribuir neste processo: a descoberta progressiva do outro e a participação em projetos comuns. Para alcançar a descoberta progressiva do outro, a produção de conhecimento pertinente exerce um papel fundamental para a humanidade, pois, ao conceber a complexidade que envolve os saberes, os processos físicos, biológicos, sociais e culturais, as pessoas tomam consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos do planeta. Com isto, a descoberta do outro se dá pela descoberta de si mesmo e compete à educação ajudar ao ser humano a descobrir-se.

Neste processo, o diálogo, o contexto, o respeito e a argumentação são indispensáveis à educação do século XXI. De modo complementar e simultâneo, a segunda via – a participação em projetos comuns – revela-se uma alternativa apropriada para atenuar as diferenças e os conflitos interindividuais. Trata-se de projetos que, respeitando a diversidade humana, ultrapassem as rotinas individuais e que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças, gerando a construção de novas identidades a partir da valorização das ações coletivas da luta pelo reconhecimento do ser como sujeito na sociedade. É um processo intersubjetivo no qual se constrói a formação da identidade pela luta por mútuo reconhecimento em relação aos outros. Nas palavras de Honneth (2003, p. 119-120):

[...] a formação do Eu prático está ligada à pressuposição do reconhecimento recíproco entre dois sujeitos: só quando dois indivíduos se veem confirmados em sua

autonomia frente ao outro, é que eles podem chegar de maneira complementar a uma compreensão de si mesmo como um Eu autonomamente agente e individuado.

“Aprender a Viver Juntos” exige o despertar da consciência solidária e da superação das incompreensões humanas. Educar para a compreensão é contribuir para o entendimento entre as pessoas e para a solidariedade intelectual e moral da humanidade. Duas formas de compreensão estão imbricadas nesta aprendizagem: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana ou intersubjetiva. A compreensão intelectual se volta para apreender em seu conjunto – o texto, o contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno –; passa pela inteligibilidade e pela explicação e a compreensão humana intersubjetiva, vai além da explicação e comporta conhecimento de sujeito a sujeito. O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos.

Compreender, segundo Morin (2000, p. 95) inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção de fenômenos das intenções individuais, tornando-se base para um movimento coletivo. Neste caso, experiências individuais de desrespeito, opressão e desesperança são concebidas pelo grupo inteiro de indivíduos e podem levar a coletividade a reivindicar um maior reconhecimento de relações justas entre os seres. Insere-se, neste contexto, uma luta pelas condições intersubjetivas da integridade do sujeito que se constrói a partir da relação com os outros (FREIRE, 1979; HONNETH, 2003).

Sendo assim, as experiências de desrespeito social (como privação de direitos) e a degradação de formas de vida são dimensões que fundamentam a luta pelo reconhecimento sob o viés dos esforços do grupo. Concebendo o reconhecimento nas relações com o mundo, e consigo mesmo, atitudes reificadas serão substituídas por posturas implicadas nos contextos e preocupadas em cuidar de si, dos outros e do mundo.

A ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão; pede que se argumente; que se refute em vez de excomungar e anatematizar. De acordo com Freire (1979), se soubermos compreender antes de condenar, estamos no caminho da humanização das

relações humanas. Nesta perspectiva, o autor recomenda o bem pensar e a introspecção como “práticas” que favorecem a compreensão. As experiências individuais de desrespeito permitem compreender igualmente as condições objetivas e subjetivas da complexidade humana; a segunda nos permite, através do autoexame crítico, entender que somos seres falíveis, frágeis, inacabados e, desta forma, podemos descobrir insuficiências e que todos necessitamos de mútua compreensão.

2.1.3.4 *Aprender a Ser*

O quarto pilar da educação consiste num princípio educativo que de forma mais profunda aproxima-se do princípio fundamental a ser perseguido na educação, que é contribuir para o desenvolvimento total da pessoa (espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade). No Relatório Delors (2006, p. 99-100) encontra-se expresso:

[...] todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida [...] Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.

Este ser complexo é biológico, psicológico e histórico. O ser humano, na concepção de Freire (1996) e Morin (2000) é, dialeticamente, unidade na diversidade, na medida em que a identidade única da espécie humana, dada pela cultura, não consegue apagar a multiplicidade das culturas. O homem se realiza plenamente como ser humano, com competência para agir, perceber, saber, aprender, mas não há mente (*mind*), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na

relação cérebro-cultura. Há, portanto, uma tríade em circuito entre cérebro/mente/cultura, em que cada um dos termos é necessário ao outro (MORIN, 2000. p. 53).

As interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura e que retroage sobre os indivíduos pela cultura. Nesta perspectiva, Freire (1979) enfatiza que o sujeito humano faz parte do mundo vivido, que age e constrói uma cultura e sua história, que cria valores e determina os seus rumos e os da sociedade. Portanto, é necessário pensar numa educação que situe o ser humano como sujeito do processo educativo – um ser ativo, dinâmico e participativo no processo de sua formação.

Este sujeito, caracterizado pelos seus poderes, suas capacidades, seus projetos e conduzido pela sociedade a responder aos desafios do mundo, vai fazendo história pela sua própria atividade criadora. Está no ser humano o poder de reflexão sobre si mesmo, de colocar-se numa certa realidade e buscar constantemente ser mais. Ao experimentar a auto-reflexão, pode descobrir-se inacabado – permanecendo em constante busca. Aqui está a raiz da educação. E o ser humano deve ser o sujeito de sua própria educação.

Aprender a Ser pode ser o resultado de um processo educativo que desenvolve na pessoa a capacidade de dizer a sua palavra, o ser pensar, de assumir sua condição humana que, mediatizada pelo diálogo, permite ao ser humano criar a sua identidade, expressar o seu ser; inserir-se no mundo inteligível e humano.

A educação é, desta forma, uma busca realizada por um sujeito que é o homem, uma busca permanente de si mesmo com outras pessoas que também procuram “ser mais” e em comunhão com outras consciências (FREIRE, 1979).

O desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até a morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é, antes de tudo, uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade (DELORS, 2006).

A perspectiva de uma educação que se configure planetária deve ser orientada por bases que estejam para além dos modelos educativos tradicionais; que promova a reforma do pensamento, no sentido de considerar a complexidade que envolve a condição de ser humano, de religar saberes para construir conhecimentos pertinentes; que ultrapasse a esfera do individual para dar lugar ao coletivo, ao solidário; que reconheça o outro na sua uno/diversidade e que transcenda do local ao global para a construção de uma sociedade-mundo.

Este é o indício deste “modelo” de educação que, apesar de recomendado pelas propostas oficiais de educação, não alcançou, até então, sua materialidade efetivamente. Esta já se revela, nesta era planetária, em alguns espaços educativos da sociedade como, por exemplo, nos espaços não formais que se inserem no grupo do terceiro setor, cujas ações são orientadas tendo como eixos-guias o contexto, a pluralidade, a subjetividade, o global e o complexo. Neste contexto, em evidência, situam-se as ONGs, consideradas entidades pioneiras no processo de articulação e difusão de uma educação global (SANTOS, 2006).

Para este fim, na luta por uma sociedade-mundo, mais justa e plenamente democrática, Freire (1996) aposta na possibilidade de concretização do que foi negado pela modernidade às camadas populares e no rechaço do absolutismo da razão técnico-econômica-instrumental, que atrofiou as possibilidades concretas da hominização. Portanto, os processos político-pedagógicos devem ser conduzidos pelos eixos da solidariedade, do coletivo, do diálogo como pedagogia, do respeito às diferenças, da criticidade do conhecimento docente.

3

A Sustentabilidade no Foco das ONGs

O ideal da sustentabilidade é uma das expectativas que alimenta o pensamento e o agir humano na busca de sociedades mais justas. Várias entidades concentram esforços para implementar atividades de intervenção social como forma de alcançar mudanças em realidades indesejadas. Neste capítulo apresentamos as ONGs como expressão da uma sociedade civil que é re-significada ao longo da história, cujo desenvolvimento conceitual está ligado à noção de igualdade de direitos, autonomia, participação e cidadania. Identificamos os múltiplos cenários que envolvem as ONGs, sua estrutura, funcionamento e tendências ideológicas.

3.1 A Sociedade Civil Re-Significada e a Re-Constituição das ONGs

A noção de sociedade civil tem variado ao longo da História. Neste capítulo, apresentamos uma organização cronológica deste tema, construída a partir das concepções indicadas por Vieira (1997), ao abordar a evolução conceitual de sociedade civil e o sentido reconfigurado das ONGs.

De acordo com Vieira (1997), durante os séculos XVII - XVIII, o termo sociedade civil foi empregado por Hobbes e Rousseau para diferenciar a suposta condição de estado natural, onde os homens teriam vivido em liberdade, guiados apenas pelas paixões e necessidades – a *societate naturalis* – da sociedade regida por leis e dirigida por um corpo político onde liberdade e razão deveriam coexistir, – a *societas civilis* –, fundada na concepção de contrato social.

No século XIX o termo “sociedade civil” foi empregado por Hegel, para quem as regras de mercado são fundamentais para a estruturação da sociedade civil. Como os indivíduos e instituições privadas comportavam-se na sociedade civil segundo seus interesses próprios, a superação dessas limitações seria alcançada no e pelo Estado, que assume na dialética hegeliana um papel preponderante, um “espírito absoluto” que organiza a existência real dos homens.

Segundo a compreensão de Vieira (1997), Hegel entendia que nem a família nem o Estado são capazes de esgotar a vida dos indivíduos nas sociedades modernas e a Sociedade Civil implica, simultaneamente, determinações individualistas e a procura de um princípio ético que jamais poderia vir do mercado, mas sim das corporações. Reconhece o papel desempenhado pelas organizações sociais – corporações, associações e comunidades na sociedade civil – na mediação do relacionamento político entre o indivíduo e o Estado. Além disso, reconhece a centralidade dos indivíduos conscientes e reflexivos na construção da sociedade civil moderna.

Ao contrário de Hegel, Marx (para quem a consciência é determinada pela existência social e não o contrário), defende que a sociedade civil não significa instituições intermediárias entre a família e o Estado, mas se reduz ao sistema de necessidades, isto é, à economia capitalista da sociedade burguesa vista a partir da contradição entre proprietários e não proprietários dos meios de produção (VIEIRA, 1997).

Ainda segundo a percepção de Vieira (1997), na concepção moderna (Gramsci, Habermas, Cohen e Arato), a sociedade civil é parte do modelo tripartite que distingue: estado, mercado, sociedade civil como dimensões relativamente autônomas, dotadas de interesses e motivações diversas. Esta é percebida por Gramsci como lugar da

organização da cultura, que propõe um entendimento multifacetário das sociedades modernas, enquanto interação de estruturas legais, associações civis e instituições de comunicação. A expressão “sociedade civil” foi empregada por Gramsci como um nível intermediário de socialização entre os grupos primários – os agrupamentos “naturais” em torno da família – e as normas racionalizadas do Estado. Nesta concepção, papel preponderante cabe aos partidos, que têm na sociedade civil uma centralidade determinante, análoga ao do Estado na sociedade política.

O contexto da redescoberta da ideia de sociedade civil é heterogêneo e, no âmbito das teorias do Estado, a questão latente é aquela que se refere às tentativas de formulação, em face da crise do intervencionismo, de novas formas de relação entre Estado e sociedade. Com respeito às teorias da democracia, o ambiente que alimenta este debate pode ser caracterizado pelo esforço de elaboração de um modelo de democracia que contemple a questão da autonomia vinculando-a a formas de organização liberal-representativas e participativo-democráticas (COSTA, 1994).

A noção de sociedade civil muda consideravelmente a partir dos anos 1970. Ela ressurgiu, principalmente, no Leste Europeu, como uma terceira via de oposição ao Estado Soviético, depois do fracasso das tentativas de democratização na Hungria e na então Tcheco-Eslováquia. O objetivo dos movimentos sociais seria apenas a auto-organização da sociedade para forçar o Estado a uma reforma estrutural sem colocar em questão o controle do Partido Comunista sobre o aparato estatal. Daí a concepção de sociedade civil contra o Estado, presente na oposição polonesa da Solidariedade e também nos novos movimentos sociais do Ocidente. Por mais críticos que sejam do mercado e do Estado, tais movimentos não se organizam para acabar com eles, mas para fortalecer as formas societárias de organização.

Decorrem, desses movimentos, a ideia de sociedade civil pensada como “movimentos democratizantes, auto-limitados, que procuram proteger e expandir espaços para o exercício da liberdade negativa e positiva, e recriar formas igualitárias de solidariedade sem pre-

judicar a auto-regulação econômica” (COHEN; ARATO¹, 1992 apud VIEIRA, 1997, p. 53).

Esta definição resgata em Hegel a ideia de um espaço político para a vida ética, em Marx a contradição entre o espaço da interação e o mercado, e em Gramsci a concepção da sociedade como esfera de reprodução da cultura. Mas, nenhum desses autores nos oferece um modelo capaz de localizar a sociedade civil no interior de sociedades complexas e multidiferenciadas (VIEIRA, 1997).

No contexto da modernização, a dominação da razão instrumental típica da ciência e tecnologia sobre as outras esferas sociais se materializou e a razão, vista pelo iluminismo como fonte de liberdade, acabou sendo usada como dispositivo de dominação. Em relação a isto, Habermas aponta o potencial emancipatório da Razão ao afirmar que a Modernidade é um projeto inacabado. Ele não aceita que a ideia de racionalidade fique reduzida à racionalidade instrumental – cognitiva da ciência, que dominaria as esferas do direito (racionalidade prático-moral) e da arte (racionalidade estético-expressiva). Para ele, no “mundo da vida” existe uma razão comunicativa que se opõe à “reificação” e “colonização” exercida pelo “sistema”. Esta razão comunicativa se encontra na esfera cotidiana do “mundo da vida”, constituída pelos elementos da cultura, sociedade e personalidade (VIEIRA, 1997).

Os processos de integração social próprios ao mundo da vida na definição de Habermas não podem, entretanto, sem outras mediações, ser integrados na ideia de sociedade civil. Trata-se de níveis analíticos distintos, explorados por Cohen e Arato dentro de suas especificidades. Na concepção destes autores o plano do mundo da vida corresponde a um reservatório de tradições e conteúdos comuns do qual se nutrem os membros de um grupo social nas suas vidas diárias. Ao mesmo tempo, o mundo da vida compreende os processos sócio-interativos correspondendo, no plano individual, ao processo de formação da personalidade (COSTA, 1994).

A razão comunicativa, fundada na linguagem, se expressaria na busca do consenso entre os indivíduos, por intermédio do diálogo.

1 COHEN, J., e ARATO, A. *Civil Society and Political Theory*. MIT Press. Cambridge, 1992.

Já a razão instrumental predominaria no “sistema”, isto é, nas esferas da economia e da política (Estado) que, no processo de modernização capitalista, acabou dominando e “colonizando” o mundo da vida. A disputa do espaço social, nos pontos de encontro entre sistema e mundo da vida, constituiria a disputa política fundamental das sociedades contemporâneas. Habermas confere centralidade ao papel do Direito, que passaria agora a ancorar-se na Moral e não mais na Ciência. Caberia ao Direito, elemento essencial à estruturação da vida democrática, a elaboração e a regulação das normas, visando orientar a busca do consenso, pelo diálogo, na ação comunicativa (VIERIA, 1997).

A análise habermasiana visualiza a sociedade enquanto esfera, simultaneamente, pública e política, na qual a explicação da ação social se articularia com o movimento político de defesa da sociedade contra a penetração dos subsistemas nas formas comunicativas de ação. O sistema e o mundo da vida são atravessados pelas dimensões do público e do privado. No sistema, o público é o Estado, e o privado é a economia. No mundo da vida, o público é a participação política dos cidadãos e o privado é a família.

O conflito entre Estado e mercado, de um lado, e as estruturas interativas do mundo da vida, de outro, leva este último a se organizar em movimentos sociais fundantes da democracia que, para Habermas, é a institucionalização no sistema político das sociedades modernas dos princípios normativos da racionalidade comunicativa. A esfera pública é o local de disputa entre os princípios divergentes de organização da sociabilidade. Os movimentos sociais constituem os atores que reagem à reificação e burocratização, propondo a defesa das formas de solidariedade ameaçadas pela racionalização sistêmica (VIEIRA, 1997).

O autor refere-se, ainda, ao pensamento habermasiano, enfatizando que a esta discussão Habermas fornece contribuições importantes, pois leva em consideração quem são seus interlocutores neste debate. Para a Teoria Sistêmica, o sistema político, como todos os subsistemas, possui formas de ação e códigos próprios que não são traduzíveis e intercambiáveis com outros subsistemas. Cada subsistema, nesse contexto, entre eles o sistema político, mostrar-se-ia insensível aos custos que ele produz para os outros subsistemas, não havendo

nenhuma instância onde os problemas da sociedade, como um todo, sejam relevantes e tematizados numa linguagem comum.

A esfera pública, para Habermas, é a caixa de ressonância dos problemas que devem ser trabalhados pelo sistema político. O modelo no qual Habermas se apoia descreve o núcleo do sistema político nas democracias contemporâneas como nível onde se encontram alojados os complexos institucionais da administração, o aparato judiciário e o conjunto de processos ligados à formação da opinião e da vontade democrática, a saber, complexo parlamentar, eleições, concorrência partidária etc.

Neste modelo, os procedimentos democráticos legais, situados no nível dos complexos parlamentar e judiciário, funcionam como eclusas que regulam o acesso dos fluxos comunicativos provindos da periferia aos centros decisórios. Para que determinado ponto de vista, apoiado em consensos públicos, ganhe como forma de poder político, é necessário que ele percorra tal sistema de eclusas institucionais até assumir o caráter de persuasão sobre membros autorizados do sistema político, determinando mudanças no comportamento destes.

A esfera pública, operando sobre as bases da intersubjetividade e do entendimento genérico, representa o nível onde se dá esse confronto de opiniões que disputam o recurso escasso da tematização e da consequente atenção dos tomadores de decisão. A disputa de ideias se dá em torno dos temas que irão, num acirrado processo seletivo, constituir-se como opinião pública.

Habermas distingue os atores que, no âmbito da esfera pública, representam os fluxos comunicativos transportados do mundo da vida, daqueles agentes sociais que apenas se utilizam da esfera pública para, valendo-se de recursos materiais e poder organizacional, influenciar o sistema político.

A sociedade civil, com o seu conjunto de associações voluntárias, independentes do sistema econômico e político-administrativo absorve, condensa e conduz de maneira amplificada para a esfera pública os problemas emergentes nas esferas privadas, no mundo da vida. Via esfera pública, onde se verifica a tematização de “problemas gerais” e processos horizontais, a sociedade civil procura permanen-

temente impedir que o sistema político restrinja o seu raio de ação às questões vinculadas aos interesses particularistas (COSTA, 1994). Desta forma, a esfera pública se constitui como o espaço intermediário, de debate e de disputa, onde as demandas sociais se apresentam e podem ou não serem canalizadas ao interior do sistema político-partidário, administrativo, parlamentar etc.

Na sociedade contemporânea, em que a informação e a comunicação de massas são partes do cotidiano das populações, diferentes níveis do saber e fazer acabam se interconectando. Neste sentido, é pertinente pensar nas conexões entre o pensamento filosófico e teórico com os movimentos culturais e ideológicos e destes com os movimentos sociais propriamente ditos.

O pensamento filosófico e teórico organiza, sob a forma de conhecimento, os pensamentos, os desejos, os projetos e as utopias e práxis subseqüentes dos movimentos sociais; os movimentos culturais e ideológicos divulgam as novas ideias e criam novos adeptos; estas manifestações correspondem ao momento de integração da práxis com o projeto através de uma organização grupal. O problema social que o grupo enfrenta é o material concreto sobre o qual a mobilização trabalha. Contudo, o caráter e as formas de atuação poderão incorporar, em muito, os movimentos mais abrangentes, a exemplo de como o marxismo-leninismo, enquanto corrente filosófica teórica e ideológica, foi orientador fundamental dos principais movimentos sociais do final do século XIX e primeira metade do século XX – aqueles que traziam a classe operária como agente da transformação.

O anarquismo, mais como movimento cultural e espontâneo do que como um corpo filosófico ou teórico sistematizado, far-se-á presente no pensamento crítico contemporâneo, nas manifestações culturais, bem como na prática dos movimentos sociais propriamente ditos. Neste caso, os meios de comunicação de massa e os meios de locomoção têm contribuído para a desterritorialização de novos modelos culturais. Isto explicaria o caráter de limitação de espaço dos “novos movimentos sociais” (SCHERER-WARREN; KRISCARE, 1987).

A construção da identidade nestes “novos movimentos sociais” se dá a partir de dois fatos: o primeiro, *estrutural* – em que se dá o reconhecimento do povo das suas condições materiais no capitalismo

contemporâneo e de suas variadas e sobrepostas formas de opressão, bem mais amplas do que os antagonismos que ocorrem no mundo das relações de produção; o segundo, *cultural* – em que a internacionalização de uma cultura crítica vem penetrando os movimentos populares. Crítica cujos princípios remontam ao anarquismo, tais como: democracia de base, livre organização, autogestão, direito à diversidade e respeito à individualidade, identidade local e regional e noção de liberdade individual associada à de liberdade coletiva.

Os movimentos sociais concretos expressam, de forma variada, e em maior ou menor grau, a continuidade ou descontinuidade em relação à cultura política tradicional. Estes novos movimentos se caracterizam por suas lutas para romper com os esquemas populistas do passado, para a criação de formas comunitárias de participação direta das bases ao nível de reflexão. Defendem sua autonomia frente ao Estado e aos partidos. A defesa da autonomia significa que esses novos movimentos recorrem aos partidos de forma distinta da habitual dos movimentos tradicionais, nos quais havia um nítido atrelamento do movimento ao partido e, frequentemente, ao Estado. Essa nova prática, contudo, não se encontra isenta de ambiguidade, na medida em que o líder do novo movimento social é igualmente um líder partidário.

A formação de uma nova cultura política constitui o valor fundamental destes novos movimentos sociais orientados pelos seguintes aspectos principais: 1) reação às formas autoritárias e de repressão política, propondo democracia direta sempre que possível, além de questionar os próprios critérios de distribuição de poder; 2) reação às formas centralizadas do poder, defendendo autonomias locais e sistemas de autogestão e 3) reação ao caráter excludente do modelo econômico, encaminhando novas formas de vida mais comunitárias.

A partir da década de 1970, a noção de sociedade civil mudou consideravelmente. Expressões como autonomia, autogestão, independência, participação e *empowerment*, direitos humanos e cidadania passaram a ser associadas ao conceito de sociedade civil. Não se trata mais de um sinônimo de sociedade, mas de uma maneira de pensá-la, de uma perspectiva ligada à noção de igualdade de direitos, autonomia, enfim, os direitos civis, políticos e sociais da cidadania. A noção de sociedade civil se transforma e passa a ser compreendida

em oposição não apenas ao Estado, mas também ao mercado. Há uma esfera privada no “sistema” (economia) e uma esfera pública não estatal, constituída pelos movimentos sociais, ONGs, e associações de cidadania (VIEIRA, 1997).

A Constituição de 1988 representou, no Brasil, o marco formal do princípio de participação da sociedade civil. As principais forças envolvidas nesse processo compartilham um projeto democratizante e participativo, construído desde os anos oitenta ao redor da expansão da cidadania e do aprofundamento da democracia. Este projeto emerge da luta contra o regime militar empreendido por setores da sociedade civil, entre os quais os movimentos sociais desempenham um papel fundamental.

No percurso deste projeto, especificamente nos anos noventa, vários cenários se configuram no sentido de demonstrar o trânsito entre a sociedade civil e o Estado. Neste período o confronto e o antagonismo que marcaram a relação entre o Estado e a sociedade civil nas décadas anteriores cederam lugar a uma aposta na possibilidade da sua ação conjunta para o aprofundamento democrático. Esta aposta deve ser entendida num contexto onde o princípio de participação da sociedade se tornou central como característica distintiva desse projeto, subjacente ao próprio esforço de criação de espaços públicos onde o poder do Estado pudesse ser compartilhado com a sociedade.

Por outro lado, assistiu-se à emergência de um projeto de Estado mínimo que se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil. A última década do século XX celebra o que Dagnino (2004) entende como “a confluência perversa” entre dois projetos que apontam para direções opostas e até antagônicas, mas que requerem uma sociedade civil ativa e propositiva. A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia.

Desta forma, a dinâmica do avanço democrático no Brasil expressou-se, por um lado, com a constituição dos espaços públicos de participação da sociedade civil na gestão da sociedade e, por outro

lado, revelou o processo de encolhimento do Estado e da progressiva transferência de suas responsabilidades sociais para a sociedade civil, o que estaria conferindo uma dimensão perversa a essas jovens experiências. Esta perversidade se expressa nas avaliações de representantes da sociedade civil, nos Conselhos gestores, de membros das ONGs envolvidas em parcerias com o Estado e que vivenciam a experiência desses espaços ou se empenham na sua criação, apostando no potencial democratizante que eles teriam.

É importante refletir sobre o fato de que os projetos políticos não se reduzem a estratégias de atuação política no sentido estrito, mas expressam e veiculam e produzem significados que integram matrizes culturais mais amplas. Esta noção (reflexão) sobre projetos políticos contribui para superar a visão homogeneizadora tanto do Estado quanto da sociedade civil e para o reconhecimento da sua diversidade interna, como base para repensar as suas relações.

A construção dessa esfera social pública, enquanto participação social e política dos cidadãos, diz respeito à existência de entidades e movimentos não governamentais, não mercantis e não-partidários. Tais entidades e movimentos são privados por sua origem, mas públicos por sua finalidade. Eles promovem a articulação entre a esfera pública e âmbito privado como nova forma de representação, buscando alternativas de desenvolvimento democrático para a sociedade. Nesta perspectiva, podem assumir um papel estratégico quando se transformam em sujeitos políticos autônomos e levantam a bandeira da ética, da cidadania, da democracia e da busca de um novo padrão de desenvolvimento que não produza a exclusão social e a degradação ambiental.

O termo “movimento social” encerra em seu contexto teórico e ideológico um conjunto de significados que vêm sendo construídos ao longo do tempo. Desde sua criação em 1840, surgiu para designar a emergência do movimento operário europeu, avançando, posteriormente, para representar, no âmbito do marxismo, a organização racional da classe trabalhadora em sindicatos e partidos, empenhados na transformação das relações capitalistas de produção. E, em seguida, adquiriu a característica de referir-se a uma multiplicidade de novas formas de participação, igualmente pensadas em função da alteração

da lógica capitalista, só que, agora, organizadas espontaneamente na esfera da cultura enquanto “Novos Movimentos Sociais”.

Esta transmutação de significados, oscilante entre a determinação econômica e o papel ativo entre o ser racional e o ser espontâneo dos protagonistas da transformação social, se caracteriza pela ausência de consenso quanto à denominação das novas experiências participativas não oriundas das relações produtivas. No Brasil, os novos movimentos sociais são concebidos como movimentos sociais urbanos ou lutas urbanas e movimentos populares. Na Europa, estas experiências foram nomeadas por designativos como: novos movimentos de protestos, nova política, novo populismo, neo-romantismo, anti-política, comportamento político não-ortodoxo, política desordenada e “novos movimentos sociais”. Estes últimos, representados pelos movimentos de gênero, pacifistas, ecológicos e nacionalistas.

No final dos anos 1970, com a proximidade da sociedade pós-industrial, não só o movimento operário deixa de ser central na história social como o campo cultural torna-se o *locus* onde se formaram as principais contestações e lutas. Desta forma, se antes os movimentos concentravam sua atenção na esfera econômica e confiavam na racionalidade do Estado, agora eles surgem em franca desconfiança da racionalidade instrumental e desenvolvem uma postura de hostilidade em relação ao Estado (TOURAINÉ, 1981² apud DOIMO, 1995). Apesar de fazer parte do vocabulário comum dos analistas sociais, Doimo (1995, p. 45) adverte:

É preciso, pois, certo cuidado com a utilização da noção de novos movimentos sociais. Embora já se tenha consolidado uma quase unanimidade em torno do reconhecimento do caráter diverso, fragmentário e localizado, das novas experiências participativas no mundo contemporâneo, não é rara a projeção, sobre este novo universo, de certas reclamações míticas do velho desejo de unidade.

Pelo exposto, é pertinente compreender o aspecto controverso que caracteriza o mundo contemporâneo, mediante a globalização

2 TOURAINÉ, Alain. *O Pós-Socialismo*. Porto: Ed. Afrontamento, 1981.

econômica e o desenvolvimento de novas formas de solidariedade entre os cidadãos. Esta configuração “encerra” uma tendência para a constituição de uma sociedade civil global, como contraponto à tendência de relativo enfraquecimento do Estado nacional. A fase atual da globalização se caracteriza por uma sociedade civil mundial e pela cidadania mundial. Mas, também, se caracteriza por um movimento de fragmentação e diversificação que dificulta a unidade política. Isto atrapalha os projetos coletivos, além de promover a individualização.

A partir dos anos 1980, formas de ação social transformadora emergiram no mundo: movimentos populares ou novos movimentos sociais com novas agendas políticas (ecologia, paz, anti-racismo, anti-sexismo), ao lado das agendas tradicionais de melhoria da qualidade de vida (sobrevivência, economia, habitação, terra, bem-estar social, educação). Esses movimentos, centrados nos temas de democratização, cidadania, liberdade, identidade cultural, além daqueles que constituem a “herança comum da humanidade” (sustentabilidade da vida humana na terra, meio ambiente global) assumiram a forma de organizações não governamentais, e, particularmente, de ONGs transnacionais; estas, dispersas geograficamente e como organizações comunitárias de base local, podem desenvolver agendas e objetivos comuns no plano internacional.

Existem ONGs atuando nos planos local, nacional, regional e internacional. A vinculação local e a conexão internacional possibilitam às ações locais interligar-se globalmente. A associação de ONGs em rede aumenta sua eficácia e o campo de atuação. Em muitos países, as ONGs ajudam na formulação de políticas públicas. Em outros, fiscalizam projetos e denunciam arbitrariedades governamentais, desde violações de direitos humanos até a omissão no cumprimento de compromissos públicos, nacionais ou internacionais. Em alguns países, são criadas espontaneamente como associações civis de base. Em outros, são criadas, de cima para baixo, pelo Estado ou empresas do mercado, fato que pode comprometer sua autonomia organizacional (VIEIRA, 1997).

A constituição das ONGs se dá por processos que se reconfiguram e se reproduzem ao longo do tempo. A década de 1980, de acordo com Landim (1993), representa a época de ouro da expansão desse

tipo de entidade. Suas características de dependência/independência com relação a outros pólos institucionais vão estar sempre sendo postas à prova, em processos tensos de eternos estabelecimentos de distinções e autonomias.

O estabelecimento das primeiras relações com Agências de Cooperação Internacional, da parte de cada nova ONG, passa pela legitimidade criada por contatos com “bases” e “movimentos” e também com a rede horizontal de aliados – essa, claro, está cada vez mais consolidada como corpo. Termos como: “autonomia”, estabelecimento de “parceria institucional”, projeto político-pedagógico através da “educação popular”, onde se inclui “assessoria”, “avaliação” e “anti-assistencialismo” – se incorporam à definição das ações das atuais ONGs.

Contudo, a responsabilidade atual destas entidades vai além de todas as variações que envolvem sua organização e função. Estas entidades estão convocadas a buscar alternativas, do ponto de vista da sociedade civil, para a crise planetária que atinge as sociedades contemporâneas. Ao mesmo tempo em que há um avanço nos problemas sociais, econômicos e ecológicos, a socialização global reduz cada vez mais a capacidade dos Estados nacionais para resolvê-los. A solução parece exigir uma “nova ordem mundial”, ou seja, formas adequadas de coordenação política inter e transnacional. A expansão das ONGs internacionais pode ser vista como um ponto de partida para orientações globais e para o surgimento de uma sociedade civil internacional.

A crise global e a constatação de que somente o Estado e o mercado não vão resolvê-la tendem a fortalecer o papel das ONGs, enquanto organizações da sociedade civil, na construção de alternativas e de mecanismos de cooperação internacional.

3.1.1 Múltiplos cenários que envolvem as ONGs

A questão desafiadora das ONGs está no âmbito do próprio processo participativo enquanto crítica e controle do poder público e da esfera do mercado. A experiência

factual dessas organizações permite pressuposições e analogias quanto à consolidação de práticas próximas de um ideal de democracia, já que elas estão presentes nos mais diversos âmbitos das múltiplas esferas sociais, combinando desde pequenos projetos em nível local e comunitário com ações de maior impacto e visibilidade em escala global (SOCZEK, 2007, p. 161).

As ONGs são entidades multidimensionais de amplo espectro de intervenção e se revelam como possibilidades tanto nas políticas alternativas quanto nas promoções de políticas públicas. Sua atuação, nestes cenários, merece uma reflexão no que concerne à sua identidade, ideologia e missão. De acordo com a forma de serem conduzidas, suas ações podem ser potencializadas, a medida em que fortalecem a participação, como também podem sofrer a despolitização e precarização do trabalho social pretendido “inicialmente” (VIOLA, 1998).

Estas organizações, por se diversificarem na estrutura e funções, além de sua larga abrangência social, representam um campo de possibilidades para processos de intervenção em realidades sociais problemáticas. Dentro do seu diverso e multifacetado campo de atuação, elas constituem essencialmente uma força mobilizadora de valores e ideologias capaz de reorientar percepções humanas e conduzir alterações nas estruturas sociais.

Tais organizações, por apresentarem estas características, se revelam como um campo de viabilidades a práticas educativas. Entre outras características peculiares, é possível visualizar, no âmbito das ONGs, a possibilidade de intervir sobre os diferentes aspectos das relações sociais, pois nelas são gerados processos que configuram a identidade como relacional; elas apropriam-se do discurso da sociedade civil organizada e o re-significam, promovem a translocalidade, fortalecem princípios da atuação política, valorizam diferenças e identidades e colocam o beneficiário como sujeito da ação.

As ONGs precisam ser entendidas a partir de sua historicidade. Sua trajetória, sejam ONGs populares ou ambientalistas, revela tratar-se de grupos com alguma organização formal que atuam tendo em vista a transformação de aspectos da realidade social, considerados como negativos.

O processo de criação e expansão das ONGs é um fenômeno sócio-histórico e se dá por circuitos de cooperação, constituindo uma rede de canais interligados em ações. Esta rede interativa marca sua forma de atuação, orienta os processos e estratégias utilizadas e possibilita o intercâmbio entre projetos propostos e executados. São circuitos que facilitam as conexões internacionais e a inserção local, bem como favorecem a mediação entre as instituições globais e as organizações de base, no intuito de colaborar com os esforços de mudança social.

Atualmente, as ONGs promovem mediações e parcerias entre a comunidade local organizada, setores públicos e privados e implementam programas sociais como: educação, saúde, saneamento, meio ambiente, geração de renda, entre outros, na busca da construção de uma sociedade mais igualitária, justa e com novas práticas coletivas.

Além disso, articulam práticas sociais inovadoras e possibilitam o surgimento de sujeitos históricos dispostos a enfrentar novos desafios, proporcionando experiências de cidadania assentadas na solidariedade e identificadas com os princípios de responsabilidade individual e coletiva. Grande parte destas práticas foi gerada em movimentos sociais e fortalecida pela vocação para a luta pela cidadania e pela justiça social. Neste sentido, não se pode esquecer que o processo histórico de emergência dessas ações na América Latina esteve marcado pelas tensões em torno da democratização desses países, com várias formas de atuação e articulação de múltiplos movimentos sociais (MATOS, 2005).

As Organizações Não-Governamentais se caracterizam como entidades de assessoria, apoio, promoção e educação e defesa de direitos humanos e ambientalistas a grupos ou movimentos sociais e/ou comunidades. Numa definição estrutural-operacional, é possível delinear aspectos dimensionais destas organizações: têm certa permanência organizacional; institucionalmente separada do governo mas, com fins públicos; sem fins lucrativos para seus membros; mediam atividades de caráter educacional, informacional e político (por princípio); oferecem assessoria técnica, articulação de experiências congêneres; destinam-se para populações – alvo ou segmentos da sociedade civil e

desencadeiam processos educacionais e de capacitação, objetivando a construção de uma cidadania plena.

Estas entidades, constituídas a partir da cooperação internacional, tiveram suas ações conduzidas sob as diversas orientações político-normativas e, deste modo, assumem especificidades que se expressam em sua historicidade, operacionalidade e definição de metas. Ao concluir sua missão junto às populações, as ONGs não se dissolveram e, na tentativa de continuar atuando no apoio aos grupos carentes, passavam a direcionar seus esforços na captação de recursos. Portanto, o espírito de solidariedade e a luta pela sobrevivência moveram o percurso de tais entidades desde suas primeiras ações. Contudo, os valores e ideais que orientaram suas ações foram se modificando cronologicamente.

Como forma de sintetizar a trajetória histórica das ONGs é possível, de acordo com Scherer-Warren (1998), relacioná-las por suas funções: *assistencialistas*, pautadas nas orientações das igrejas cristãs em prestar apoio aos desprivilegiados socialmente, aos pobres em geral e ao combate à miséria; *desenvolvimentistas*, atuando com processos educacionais para a inserção de aparatos tecnológicos no contexto social; *anti-autoritaristas*, executando projetos para a construção de direitos da cidadania; *articuladoras*, estabelecendo vínculos institucionais visando o fortalecimento das esferas “públicas” para enfrentar a crise de desenvolvimento e *neoliberais*, modificando a concepção sobre o desenvolvimento diante do aumento da miséria e da degradação ambiental.

As ONGs, nos diferentes momentos históricos e políticos, crescem e se institucionalizam como agências de apoio. Nesta condição, surgem novos agentes de cooperação vinculados aos setores governamentais, que emergem não apenas em resposta aos momentos, mas podem combinar maneiras de atuação imbricadas entre si. Desta forma, é importante salientar que a subjetividade, peculiar aos atores das ONGs, suas práticas e posturas, “mesclam” os ideais predominantes em cada contexto histórico, com princípios renovadores, caracterizados pela conotação multifacetada dos valores e orientações mobilizadas no âmbito das ONGs (SCHERER-WARREN, 1998).

Além do respaldo jurídico no novo Código Civil³, as ONGs, por suas características de se orientarem sob as ideais definidos na missão de exercer a solidariedade e a cidadania, também conquistaram sua legitimidade junto à sociedade. Nesta perspectiva, elas se revelam como alternativas frente à incapacidade do Estado de resolver os problemas sociais que mais inquietam a população, em contextos específicos. Com este fim, criam uma identidade ideológica em consonância aos interesses da equidade e estabelecem objetivos comuns, estimulando nas pessoas a formação de um senso de comunidade, de objetividade, determinação e coletividade. É necessário que haja integração e envolvimento dos integrantes das ONGs em todos os processos de “consolidação”, “crescimento” e “estabilidade”; em uma coerência de ação e que se expressem à população como uma oportunidade para o desenvolvimento social e humano, tendo responsabilidade ética com os resultados de suas ações.

Será, pois, o exercício de autonomia no âmbito das ONGs que as situará no rol das entidades integrantes do terceiro setor, especificamente aquelas que emergem nos anos de 1990, articuladas às políticas sociais, firmando-se pela proposição de ações afirmativas e clamando por uma forma diferente de promover o desenvolvimento.

No final do século XX, o crescimento das ONGs tornou-se um fenômeno mundial no sentido de promover desenvolvimento local, resolver questões ambientais, defender direitos civis, atuando em aspectos nos quais o Estado revela-se “insuficiente” e “ineficiente”. A definição das ONGs é, portanto, uma questão muito mais política do que conceitual.

Nesta direção, os olhares sobre as ONGs assumem outros sentidos e tais entidades são vistas para alguns como verdadeiros motores de transformação social e, para outros, como um espaço apropriado às

3 O novo código civil reconhece como figuras do terceiro setor: associações, fundações e órgãos religiosos. Não interfere nos critérios utilizados na definição de entidades imunes do ponto de vista tributário. Assim, as associações organizadas na área de educação ou de assistência social serão consideradas imunes quando atenderem os requisitos de imunidade previstos na Constituição Federal e legislação complementar, tais como prestação de serviços à população em geral e ausência de finalidade lucrativa (SIQUEIRA, 2003).

ações neoliberais onde as responsabilidades sociais são para a sociedade civil⁴. Fortalecendo esta interpretação, Haddad (2000, p. 01) afirma:

São muitas e crescentes as entidades sem fins lucrativos. Fala-se em 150 mil, talvez mais. Há, sem dúvida alguma, um grande número de entidades sociais, com a mesma característica legal, mas com diferenças significativas, o que se torna quase impossível colocá-las lado a lado. Muitas são assistencialistas, outras são promotoras de cidadania; várias são as suas temáticas e suas formas de intervenção; várias são as dimensões dessas entidades e as formas de gestão.

Sejam as ONGs voltadas a questões sociais de direitos humanos, ambientais ou aquelas que movimentam interesses econômicos, todos os benefícios fiscais previstos na legislação são aplicados a elas, pois todos se enquadram na categoria do terceiro setor. Diante de tais generalidades, a alternativa a ser assumida quando se propõe a desenvolver interpretações acerca de suas ações/repercussões no âmbito social, é adotar adjetivos que as identifiquem pelas suas finalidades.

3.1.2 Caracterização de ONGs com projetos sociais

As interpretações sobre o mundo das ONGs constituem um campo cada vez mais amplo, que gera percepções variadas: algumas enfocam processos de organização interna, outras se ocupam com as tendências ideológicas e sua repercussão social, além de tantas e variadas abordagens de caráter normativo e mesmo histórico das próprias ONGs. Outras análises observam a relação das ONGs com o Estado e as empresas e refletem sobre sua fragilidade política no que se refere à representatividade.

Olhares diversos, entretanto, podem ser direcionados, especificamente, para os contextos internos da funcionalidade das ONGs,

4 A sociedade civil é um campo comum privilegiado, através do que, diferentes atores negociam e apresentam diferentes interpretações da realidade social. Grupo de atores agindo para influenciar na esfera pública (SORJ, 2005).

no que se refere às influências no fortalecimento da democracia e na constituição de cidadãos planetários (SORJ, 2005).

As ONGs constituem uma história em construção e não uma realidade estável. Sem características fixas, a exemplo de qualquer fenômeno social contemporâneo, suas estruturas, ideologias e atuações políticas se encontram em constante mutação. Estão sempre impregnadas da realidade política local. Sua influência no processo de mudança social depende do nível de democratização da sociedade. Sociedades civis não podem estar dissociadas das estruturas sociais e políticas dentro das quais florescem. Desta forma, quanto menos forem suas características democráticas tanto maiores as chances de que as ONGs se distanciem do sistema político e das instituições, o que pode gerar o enfraquecimento da construção de um estado democrático. É pertinente afirmar que não há um modelo universal de sociedade civil, é necessário reconhecer que existem sociedades civis.

As ONGs são a mais forte expressão da sociedade civil nos países em desenvolvimento. Estas representam um campo comum privilegiado, em que diferentes atores negociam e apresentam diferentes interpretações da realidade social.

A reflexão sobre o papel destas entidades como manifestação da sociedade civil relaciona-se ao seu poder de representação dos cidadãos, à constituição de valores coletivos, à re-significação de sistemas políticos e à forma de orientar o exercício da cidadania para o destino da sociedade, através da participação no espaço público.

Neste sentido, algumas observações precisam ser apontadas, dentre elas destacam-se as que se relacionam com sua autonomia/dependência e seu papel democratizante. Em relação à dualidade autonomia/dependência, as ONGs são consideradas instituições independentes por não constituírem estruturas maiores, não são representativas de nenhum grupo social de indivíduos, neste caso seu valor se afirma pelo que fazem e não pelo que representam. Não se auto-sustentam, dependem de fundos financeiros externos para desenvolver suas atividades. Não podem ser vistas como uma polaridade entre o Estado e o mercado, pois elas só existem graças a condições legais asseguradas pelo Estado e aos recursos advindos do próprio Estado ou de empresas privadas. Os projetos devem atender aos interesses da instituição

financiadora e têm duração limitada, com ciclo vital equivalente ao período de financiamento externo.

Embora haja, por parte dos doadores, uma pressão para que tais projetos se tornem auto-sustentados, na prática isto não acontece plenamente. Porém a preocupação maior está não somente com a auto-sustentabilidade dos projetos, mas com a possibilidade de as ONGs tornarem-se modelo para políticas públicas e para o mercado, uma vez que são estes os detentores de recursos humanos e materiais para adotar medidas/ações permanentes, sistematizadas e sustentáveis. Geralmente as experiências exitosas locais não são replicáveis, tornando-se apenas exemplos irreprodutíveis. Desta forma, os esforços pontuais resultam em melhoras temporárias ou no progresso de pequenos grupos alvos dos projetos.

Em relação ao papel democratizante das ONGs, além da preocupação com os aspectos que limitam sua autonomia, em relação ao estado e o mercado, há também o discurso de que sua lógica funcional é diferente – (pelo menos em alguns casos): os indivíduos se comunicam livremente, no seu interior, avançam sobre as causas dos problemas sociais, reivindicam direitos que sejam universalizados pelo poder público e fortalecem a representação de interesses populares. Portanto, lutam pela democracia através da mobilização participativa da sociedade nos processos decisórios, para além das restrições institucionais à sua transformação ou melhoria (SOCZEK, 2007).

No entanto, este ambiente democrático ideal de comunicação e autonomia não se coaduna com a realidade das Organizações da Sociedade Civil, onde a democracia interna não é visível, na maioria dos casos. Isto não invalida a atuação das ONGs junto à sociedade, porém contraria as elaborações filosóficas de seus quadros teóricos. Nos estados democráticos e contemporâneos, acontece o crescente desaparecimento das fronteiras entre os diferentes segmentos sociais, (judiciário, economia, política, ciência). Não há muros protegendo a sociedade civil. O desafio atual das ONGs está em enfrentar o debate sobre como negociar suas relações com os apoiadores financeiros (o Estado, agências internacionais, fundações e empresas).

O desafio é redefinir as relações que tramam este elo complexo entre sociedade civil, Estado, sistema político e mercado. A atuação

das ONGs, oscilando da ideia de consenso para a ideia de negociação, fortalece a sociedade civil e considera o inter-jogo de ideologias e poder presentes nestes processos. Busca o bem universal, adotando a postura da possibilidade/viabilidade da reconstrução da democracia a partir de orientações racionais e sem negar a pluralidade do mundo social (SOCZEK, 2007).

A compreensão de que as ONGs não podem pensar e agir sob a mesma lógica de uma agência estatal antecede a ideia de identificá-las por adjetivações. As características básicas destas organizações, reveladas na sua trajetória histórica e associadas às demandas emergentes nos atuais e diversificados contextos, exigem que estas se constituam em espaços de participação cidadã, movidas por canais intercomunicantes em que os governos e a sociedade civil aprendam a ser e a viver juntos, articulando e exercendo parcerias num processo de cidadania ativa. Espaços esses nos quais as divergências sejam postas em diálogo, onde as diferenças fortaleçam e não fragilizem os processos de construção coletiva de plataformas para intervenções nas realidades indesejadas.

Imersas em circuitos de cooperação global, desde suas origens, as ONGs representam canais não oficiais para o apoio internacional a projetos com características e abrangências locais. Isto relativiza seu caráter independente, pois os projetos elaborados devem estar na linha de interesse das entidades financiadoras, serem executados com significativos resultados para, assim, garantirem novos financiamentos. Nesta perspectiva, a imersão local e a conexão internacional constituem o eixo orientador para proposições de uma cidadania planetária, uma vez que categorias como cooperação, translocalidade, solidariedade, interdependência, complexidade, estima social e auto-realização são elementos-chave na tecitura de um complexo social planetário.

Apesar dos perfis bastante diferenciados em termos de finalidades, recursos humanos, materiais e financeiros, as ONGs que executam projetos de ação social se coadunam em alguns aspectos, tais como: dão ênfase às atividades produtivas, de desenvolvimento e fortalecimento de grupos; possibilitam o intercâmbio de experiências “religando” indivíduos ou grupo de pessoas, geralmente excluídos dos processos de aprendizagem intelectual, buscam a realização subjetiva

pela via da cooperação e coletividade. Para este fim, vale salientar que estes processos intercomunicantes são possibilitados através das redes tecnológicas de informação e comunicação, em que o intercâmbio entre organizações mundiais é viabilizado. A constituição de redes concede às ONGs nova formatação organizacional e interativa e refere-se a amplas abordagens do contexto humano, incluindo processos históricos, revisão paradigmática e construção de novas razões que orientem o fazer humano dentro das diferentes realidades.

Estas organizações não governamentais, por suas características institucionais, representam um instrumento-chave para os planos de uma cidadania planetária. O enraizamento local e as conexões externas, associadas às múltiplas iniciativas, oferecem um meio oportuno e flexível para tecer os fios da cidadania, pautada em processos democráticos, mesmo dentro de um mundo heterogêneo e fragmentado.

A despeito de todas as reflexões que apresentam os grandes desafios enfrentados pelas ONGs no que se refere à eficiência, sob as diferentes dimensões, de sua intervenção, estas entidades são agentes mobilizadores, criativos e exercem forte influência na formulação de políticas públicas nas sociedades contemporâneas.

A mobilização gerada no âmbito das ONGs, com a finalidade de intervir em realidades indesejadas (constituindo as bases de uma sociedade diferente, mais democrática, mais solidária e mais humana), tem reconfigurado a ideia de projeto utópico da humanidade do sentido de irrealizável para o campo de múltiplas possibilidades, em que o irrealizável torna-se possível. É necessário conceber e tornar prática a ideia de que as formas de intervenção social sejam cooperativas e solidárias e proporcionem melhoria na qualidade de vida das pessoas, conforme reforça Soczek (2007, p. 159), ao afirmar que:

A promoção do desenvolvimento social nas atuais condições da sociedade globalizada e informatizada possibilita, necessariamente, uma mudança de paradigma de ação: ações pontuais e isoladas precisam dar lugar a redes horizontais de cooperação, que possibilitem maior intercâmbio e eficácia na implementação de projetos e políticas públicas na área social.

Neste contexto, as ONGs com projetos voltados à ação social para a sustentabilidade humana e planetária atuam como processos alternativos na tentativa de alcançar a melhoria na qualidade de vida de comunidades e de construir um novo modelo de desenvolvimento, no qual as pessoas sejam protagonistas de suas aprendizagens e de sua formação. Tais entidades são idealizadas, estruturadas e conduzidas incorporando em sua dinâmica funcional as habilidades e competências compatíveis às demandas deste século para uma vida mais digna. É possível, ao analisar os processos educativos conduzidos por seus projetos de ação social, visualizar no âmbito destas instituições o empenho na organização de suas atividades para alcançar a sustentabilidade humana e planetária. Este exercício reflexivo foi possibilitado nesta pesquisa, cujos dados, ao serem sistematizados, ofereceram elementos teóricos e metodológicos característicos de um modelo educativo não convencional que estão apresentados nos próximos itens deste capítulo. Nesta perspectiva, serão tratados aspectos da racionalidade que movimenta o agir social no âmbito de uma organização não governamental, expressando o esforço coletivo na tentativa de transformar inquietações e problemas em objetivos e potencialidades.

A Racionalidade Educativa na Perspectiva da Planetarização do Ser: o Caso da Ação Social da Diocese de Cajazeiras

Abordamos, neste cenário, as demandas deste século para uma educação capaz de situar o sujeito no mundo de forma integral em conexão com os outros. Apresentamos os processos educativos conduzidos no interior de uma entidade não governamental - a Ação Social da Diocese de Cajazeiras – ASDICA, como agente social que contribui para a construção de processos educativos não convencionais, alternativos e compatíveis às demandas das sociedades contemporâneas.

4.1 Os Desafio Humanos para a Construção de uma Sociedade-Mundo – contribuições da ASDICA

O século XX assistiu à grande crise da modernidade com o desenrolar de fatos como: duas guerras mundiais pioneiras na história da humanidade em 1914 e 1939; o holocausto e os fascismos; a bomba nuclear no Japão; a crise ambiental planetária; a emergência de novas doenças; novos riscos sociais. Todos esses processos contrariaram as promessas da razão, emancipação e progressos humanos.

No início do século XXI, a humanidade enfrenta o emergir de uma nova dimensão que se acentua e inquieta, expressando-se de forma cada vez mais generalizada – é a planetarização do mal-estar social. A sociedade vivencia a insatisfação de interpretar os verdadeiros efeitos

da era moderna e a necessidade de buscar alternativas para evitar que estes sintomas progridam e se fortaleçam, alcançando a dominação.

Os desafios planetários do presente são perceptíveis à medida que a humanidade tem à sua disposição, por um lado, a clareza de um mundo incerto, fragmentado, globalizado no ideal capitalista em que os interesses econômicos se sobrepõem aos interesses humanos e, por outro lado, um arsenal de fenômenos esclarecedores da necessidade de mudanças na forma de ser e estar no mundo. Para este último, a humanidade conta com os indicadores gerados no interior da globalização capitalista que apontam possibilidades de identificar a emergência de outra forma de globalização.

Contudo, observa-se também uma visão estreita e viciada ao velho paradigma que inibe e produz inércia. As forças em movimento são evidentes e as disputas em jogo representam as tensões a resolver. Mas, bem ou mal, as forças da sociedade civil são as mais avançadas e mais associadas a mudanças éticas e políticas de que a humanidade dispõe.

Estes indicadores são visíveis na criação de condições para novas relações locais e internacionais, viabilizadas pela tecnologia informacional. Neste campo, os avanços tecnológicos se configuram como potenciais na difusão de outro modo de globalização – a planetarização – caracterizada pela defesa da cidadania planetária, dos recursos naturais, da unidade na diversidade de culturas, de práticas sociais cooperativas e solidárias.

A planetarização tem o suporte da tecnologia da informação para fazer circular em tempo real, dados por todo o planeta e, desta forma, ao romper os limites entre o tempo e o espaço, permite a construção de novas relações sociais, aprofundando o vínculo entre o local e o global, colocando em diálogo a teoria, a técnica, o saber acadêmico e o saber da vida cotidiana. Este fenômeno caracteriza o que Santos (2005) denomina de cosmopolitismo, através do qual as práticas que se contrapõem aos discursos hegemônicos criam, pela articulação transnacional, redes em defesa das expectativas comuns planetárias.

As atividades cosmopolitas, segundo Santos (2005), incluem, entre muitas outras: movimentos e organizações no interior das periferias do sistema mundial; redes de solidariedade transnacional; or-

ganizações não governamentais (ONGs) transnacionais de militância anticapitalista; redes de movimentos e associações ecológicas ou de desenvolvimento alternativo. O fenômeno capital de nosso tempo, a globalização, contém, pois, ingredientes auto-destrutivos e outros que podem mobilizar a humanidade para a busca de soluções planetárias baseadas na necessidade de uma antropolítica⁵.

A construção de uma sociedade planetária deve ter como base o pensamento de que os seres humanos são partes integrantes do Planeta Terra. Este processo vai além da conscientização de cada um em reconhecer os limites ambientais ou compreender os impactos das atividades humanas. O sentido da planetarização do ser está em fazê-lo reconhecer-se no mundo, como protagonista do seu destino e do futuro das sociedades. Para este fim é necessário que sejam desenvolvidas práticas coletivas capazes de colocar a humanidade em confluência com uma nova cultura social, pautada na sustentabilidade humana e planetária.

São necessárias práticas que conduzam as pessoas a assumirem a vida como um processo em movimento e a construïrem suas autonomias reconhecendo as dependências. Estas práticas devem alcançar a essência dos fenômenos a partir da reflexão crítica, desenvolvendo posturas flexíveis, colaborativas, solidárias e que creditem aos seres humanos o potencial suficiente para a superação dos desafios cotidianos deste século XXI.

Pensar o cotidiano dos espaços societários na perspectiva da construção de posturas voltadas à sustentabilidade implica colocar na pauta das reflexões não somente conceitos e concepções sobre sujeitos sociais, relações sociais, economia sustentável, entre outros, mas incluir a complexidade como conceito-chave para o exercício interpretativo das redefinições dos parâmetros que orientam o olhar sobre as diferentes realidades da sociedade contemporânea.

5 A antropolítica é a plena consciência de que a construção de uma política de civilização para o desenvolvimento de uma sociedade-mundo é uma política que opera “com” e “na” multidimensionalidade complexa dos problemas humanos e deve ter como base de sua visão antropológica um homem genérico e com finalidade do desenvolvimento do ser humano e da humanidade no contexto do prosseguimento da hominização (MORIN, 2007).

É preciso entender que há inúmeros fatores determinantes interferindo nos fenômenos sociais e que os sujeitos da ação assumem múltiplos papéis. Desta forma, os processos que pretendem alcançar mudanças e promover impactos⁶ nos contextos sociais a partir do protagonismo dos atores sociais devem ser conduzidos sob a compreensão da rede interativa de fenômenos que os constituem.

As atividades educativas conduzidas no interior das entidades de ação social, seja no âmbito formal, não formal e informal, são orientadas mediante uma forma de pensamento e uma visão de mundo, com intencionalidade. Assim, as propostas são elaboradas seguindo uma linha de pensar a intervenção de acordo com os paradigmas estabelecidos no plano teórico e filosófico orientador da entidade e compartilhados entre seus integrantes (sejam coordenadores, executores de projetos e pessoas beneficiárias) e pelas propostas desenvolvidas. São diversas as ONGs, representadas por entidades com projetos de ação social, que têm como pauta para programas de intervenção, aspectos relacionados à sustentabilidade. O termo sustentabilidade aqui referido pressupõe, de acordo com Lima (2003, p. 116), “a capacidade de aprender, criar e exercitar novas concepções e práticas de vida, de educação, de convivência individual, social e ambiental – capazes de substituir os velhos modelos em esgotamento”.

Neste cenário, situamos a Ação Social da Diocese de Cajazeiras – ASDICA – como Organização Não-Governamental de caráter filantrópico, educativo e assistencial (características expressas nos documentos oficiais), que realiza atividades de intervenção nos diferentes segmentos da sociedade, com a participação efetiva da população-alvo dos projetos propostos. A ASDICA desenvolve projetos de ação social no meio urbano e rural da área de abrangência da referida Diocese. Tem em seus objetivos a pretensão de contribuir para a construção de sociedades mais justas, solidárias e a formação de sujeitos protagonistas de sua aprendizagem, de seu modo de ser e estar no mundo, em suas relações com o meio e com os demais seres.

As atividades fins da ASDICA são desenvolvidas a partir do Programa de Ação Social de Políticas Públicas (PASPP), caracteriza-

6 Os impactos constituem mudanças significativas ou permanentes nas vidas das pessoas, ocasionadas por determinada ação ou série de ações (ROCHE, 2002).

do pela execução de projetos de ação social em diferentes dimensões da sociedade, junto às associações comunitárias, aos conselhos municipais, às entidades com trabalhos relacionados às questões ambientais e à convivência com o semiárido.

A exequibilidade dos objetivos do PASPP é viabilizada com o apoio de entidades parceiras, através de recursos humanos e financeiros para a concepção e execução dos projetos nos diferentes campos de atuação. A parceria principal destas articulações institucionais é com o Organismo de Ação Social Cáritas Regional NE II que, por sua vez, integra a Rede Cáritas Internationalis⁷ e a entidade Misereor⁸, pois a ASDICA é uma entidade afiliada da Cáritas Brasileira e, desta forma, integra o grupo de entidades que se articulam em caráter internacional para, em sistema de cooperação, tratar questões localmente contextualizadas.

A Cáritas Brasileira – Regional NE II foi criada em 2001, abrangendo os estados da Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Rio Grande do Norte. Apesar de a palavra Cáritas significar “caridade”, nas ações da rede o termo é traduzido como “solidariedade” e nesta perspectiva tem suas linhas de atuação em prol da promoção da solidariedade libertadora, da participação coletiva na construção de uma nova sociedade, do desenvolvimento solidário e sustentável. A sustentabilidade

7 A Rede Cáritas Internationalis tem sede em Roma e abrange todas as Cáritas nacionais, inclusive a brasileira. É subdividida em sete regiões: América Latina e Caribe, África, Europa, Oceania, Ásia, América do Norte e MONA (Oriente Médio e Norte da África). Atua com abertura ecumênica, estabelecendo parcerias com organismos nacionais e internacionais pelo resgate dos direitos humanos. É reconhecida pelo Conselho Socioeconômico da ONU que lhe atribui “status consultivo geral”. A concessão deste título garante às entidades a permissão para desenvolver suas atividades em consonância com os objetivos da ONU; com respaldo transnacional. Disponível em: http://www.caritasne2.org.br/caritas_internationalis.shtml, acesso em 20 de outubro de 2008.

8 Misereor – agência de desenvolvimento da Igreja Católica da Alemanha cujo objetivo é possibilitar às pessoas atingidas uma vida digna; promove a justiça, a liberdade, a reconciliação e a paz no mundo. Oferece apoio financeiro destinado a promoção a auto-ajuda e ao melhoramento duradouro de vidas em condições precárias. Disponível em <Http://www.misereor.ogr/pt.sobre_nos.html. Acesso em 31 de março/2010.

e a organização social cooperativa são, portanto, as metas das ações da entidade.

Dentre as linhas de ação da Rede Cáritas Brasileira encontram-se os projetos sociais desenvolvidos no “Programa Convivência com o Semiárido”. Este programa tem como principal objetivo contribuir para a melhoria da qualidade de vida de famílias que residem na região semiárida, a partir de processos educativos no que se refere à preservação/conservação do meio ambiente, educação ambiental, formação e capacitação das famílias para o desenvolvimento local sustentável.

O público-alvo beneficiado com a execução da referida proposta são as comunidades rurais do semiárido nordestino brasileiro e, no caso específico desta investigação, são comunidades do sertão paraibano que, historicamente, convivem com as adversidades climáticas e socioambientais resultantes de um modelo de desenvolvimento degradador de contextos humanos e ambientais.

Os projetos vinculados ao programa citado têm financiamento de instituições não-governamentais (Manos Unidas – Espanha, *Catholic Relief Services* – CRS, Fundo Nacional de Solidariedade – FNS e Comitê Betinho) e governamentais (Governo da Noruega, Febraban, Ministério de Desenvolvimento Social, Ministério do Meio Ambiente, Fundo Nacional de Desenvolvimento Agrário – Ministério de Desenvolvimento Agrário - MDA). As linhas de ação da Cáritas Brasileira são: defesa e promoção de direitos da população em situação de exclusão social; mobilizações cidadãs e conquistas de relações democráticas; desenvolvimento solidário e sustentável; sustentabilidade, fortalecimento e organização da Cáritas (CÁRITAS, 2008).

A Diocese de Cajazeiras, através da ASDICA, integra a Rede Cáritas NE e, por assemelhar-se à missão e à ação da Cáritas, adota em sua ação social a proposta de construir uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. Realiza, sob parcerias com diversas entidades, projetos que são executados junto às comunidades rurais, aos catadores de material reciclável e aos conselhos setoriais e tem como propósitos: construir a auto-sustentabilidade das pequenas comunidades, contribuir para o fortalecimento dos grupos e suas organizações e para a melhoria da qualidade de vida das comunidades do semiárido brasileiro.

Neste capítulo, está apresentada a primeira abordagem escolhida para exposição dos resultados da pesquisa que expressam “O Fazer Educativo na Perspectiva da Planetarização”. Os dados estão organizados sob dois eixos temáticos: o primeiro refere-se às “*Tendências Epistemológicas e Pedagógicas dos Projetos de Ação Social*” e, o segundo, diz respeito aos “*Indicadores da ética planetária nos processos pedagógicos*”, ambos reveladores das orientações filosóficas e dos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam os projetos da ASDICA, revelando a possibilidade de realização do ideal da sustentabilidade. Estas concepções foram apreendidas a partir da análise comparada realizada sobre os conteúdos constituintes dos documentos oficiais da instituição, especificamente o Guia de Orientação Pedagógica “Plano de Atuação Social - Planejamento, Monitoramento e Avaliação (PMA)” e os depoimentos expressos pelos sujeitos durante as entrevistas. Os diálogos informais com os membros da entidade também possibilitaram a compreensão dos processos de idealização de projetos, sua estruturação, execução e avaliação. A pesquisa permitiu, também, compreender como esta organização contribui para a formatação de uma educação planetária, ao mobilizar, no seu fazer social, processos educativos não convencionais, capazes de promover impactos positivos junto às populações-alvo dos referidos projetos.

Para o intento deste estudo, foram analisados dois projetos: o primeiro relacionado à “Associação de Catadores de Material Reciclável” e o segundo, às “Ações em Comunidades Rurais” – ambos voltados às questões socioambientais, culturais e econômicas dos grupos acompanhados.

No primeiro momento, buscamos analisar as tendências pedagógicas que orientam o fazer educativo na ASDICA a partir do estudo sobre a tendência do pensar pedagógico e as práticas educativas conduzidas pela organização. Em seguida, o estudo voltou-se para a apreensão dos aspectos éticos expressos nas ações desenvolvidas junto às comunidades acompanhadas pelos projetos. Nesta etapa, foram observadas várias dimensões da ética planetária como: a preocupação em desenvolver o respeito pelo meio ambiente, em contribuir para a sustentabilidade humana e planetária, em produzir conhecimento responsável e em promover ações solidárias e práticas cooperativas.

4.1.1 Tendências epistemológicas e pedagógicas expressas nos projetos voltados à ação social

Os projetos de ação social analisados neste estudo foram construídos coletivamente, com a participação das pessoas pertencentes aos grupos sociais acompanhados, a saber: “Associação de Catadores de Material Reciclável” e “Ações em Comunidades Rurais”. Ficou evidenciado que as atividades de Planejamento, Monitoramento e Avaliação (PMA) dos referidos projetos são orientadas a partir de um “Guia de Orientação Pedagógica”, cujo conteúdo constitui o fundamento teórico e filosófico que auxilia a equipe no processo de elaboração dos projetos. Tal conteúdo é analisado no âmbito da entidade, sofre as adequações metodológicas e é reconfigurado de acordo com os contextos específicos dos locais de cada grupo acompanhado. Este procedimento é percebido na expressão d@s coordenador@s pesquisad@s⁹:

As atividades são flexíveis [...] a gente planeja, mas se trabalha sempre com a observação dos processos que vão acontecendo dentro da comunidade (Entrevistad@ 01).

Nós começamos pela necessidade dos próprios catadores em buscar políticas públicas, fomos trabalhando [...] eles sempre juntos [...] fomos vendo a necessidade de capacitações... (Entrevistad@ 02).

O percurso metodológico revelado nas falas dos entrevistados se dá com vistas a possibilitar a partilha de percepções entre as pessoas para realizar uma reflexão crítica sobre sua realidade. Percebe-se que este caminho orienta atitudes cooperativas e solidárias, além de proporcionar aos atores sociais uma aprendizagem que considera os efeitos de suas ações para o desenvolvimento do projeto com responsabilidade social. A compreensão da realidade inicial dos grupos acompanhados, por parte da equipe de coordenadores dos projetos, é construída não apenas pela análise dos relatos das vivências expressos

9 Seguindo o exemplo de alguns estudiosos, como Sato (2000), utilizaremos a simbologia “@” para evidenciar uma linguagem inclusiva e não sexista.

oralmente pelos sujeitos, mas durante todos os processos interativos que são proporcionados aos participantes no sentido de deixá-los à vontade para expressarem seus pensamentos. O objetivo deste procedimento é construir relações em que as regras sejam substituídas pela espontaneidade.

Neste movimento, as representações que eles manifestam de si, do outro e do mundo constituem, para os coordenadores, os fundamentos que iluminam suas reflexões acerca dos contextos apreendidos. Este é um exercício que acontece pelo diálogo como mediação maior na socialização dos saberes, na troca de experiências e no desenvolvimento de conhecimentos pertinentes.

A entidade pesquisada, a ASDICA, traz no interior de suas atividades características de um fazer educativo para além das formas convencionalmente orientadas (uma educação instrumentalizada, que separa o saber formal e acadêmico do saber da vida cotidiana). É possível apreender que, neste espaço, há um exercício pedagógico pautado no diálogo permanente, como estratégia entre os seres e o seu meio, no sentido de considerar os contextos locais, no engajamento de todos os participantes e no fortalecimento dos interesses comuns. Estes processos, além de permitirem aos participantes um olhar crítico sobre as realidades, os capacitam a interferir nelas. Tais aspectos podem ter visibilidade a partir dos projetos estudados e das falas dos sujeitos:

Todo o processo de discussão na comunidade, as reuniões com as associações a gente discute os problemas deles e procura a motivação no sentido que eles vejam que os problemas existem e não são fáceis de resolver, mas que o caminho é irem à luta, juntos [...] A gente tem sempre analisado com eles que é preciso sair da concepção de aparecer algo de fora que vai resolver nossos problemas [...] A gente reflete com eles para que olhem para dentro da comunidade e veja quais as potencialidades que tem (Entrevistad@ 01).

Eles não queriam participar de reuniões, diziam que no lixão tiravam o sustento, eles não enxergavam adiante [...] A gente viu que precisávamos caminhar com este grupo [...] Conseguimos verba com a Misereor para

trabalhar cursos de capacitação, oficinas de auto-estima, de associativismo, muitas oficinas... e visitas de intercâmbio. [...] Eles aceitaram vir para as reuniões porque viram que o grupo podia colaborar (Entrevistad@ 02).

O ponto de partida para a construção de projetos de ação social no âmbito da entidade foi a compreensão coletiva da realidade que se queria modificar e este processo ocorreu através de etapas, reveladas no discurso dos sujeitos. Por outro lado, e analisando a fala supracitada, para alcançar consensos em busca de um pensamento comum, os coordenadores interviam, conduzindo as atividades, na maioria das vezes se orientam por seus próprios princípios ideológicos, o que pode representar, no âmbito da entidade, uma condição limitante para o processo de construção de autonomies no interior do grupo.

O processo de desenvolvimento pessoal e coletivo no interior do grupo pauta-se na construção do conhecimento cuja dinâmica pedagógica transcende os saberes disciplinares, colocando o cotidiano como a principal fonte de informações a orientarem a elaboração de propostas significativas para os grupos acompanhados pela entidade. As percepções que os atores sociais têm de suas realidades fundamentam seu modo de pensar, agir e conceber as questões sociais e, de certa forma, a maneira como constroem seus saberes e organizam seu cotidiano. São, pois, as representações manifestadas no e pelo grupo que determinam os temas a serem trabalhados pela execução dos projetos em construção. Dentre as representações expressas pelos sujeitos dos grupos acompanhados, algumas foram citadas pelos coordenadores como determinantes na compreensão de seus contextos e na reflexão requerida aos projetos, a saber:

Eles dão gargalhadas e dizem que lá no lixão conseguem o pão de cada dia pra sobreviver e muito. [...] A grande realização deles é quando chega grande quantidade de alimentos vencidos e, por conta disso, eles dizem que não adianta os filhos estarem em escolas ou os filhos procurarem emprego porque são mandados e não conseguem nada e lá, eles adquirem o suficiente pra comer (Entrevistad@ 02).

Eles oscilam um pouco... acreditam pouco na organização deles... mas, também é assim mais por conta de tantas lutas que eles não conseguem resultados. A gente percebe um pouco de cansaço na luta deles. [...] Eles dizem “a gente tá cansado de conversa, a gente quer ver resultado” (Entrevistad@ 01).

Eles diziam que quando iam catar material nas ruas eram chamados de sebosos e nunca foram reconhecidos pelo trabalho que fazem à comunidade (Entrevistad@ 03).

O grande desafio é o preconceito, foi o que a gente observou que o jovem ele desafia, já o adulto e idoso não se expõe frente aos comentários negativos (Entrevistad@ 02).

São expressões dos sujeitos que se revelam, simultaneamente, como individual, coletivo e social caracterizando sua visão de mundo e oferecendo aos coordenadores elementos não convencionais, porém fundamentais, para a análise e a compreensão das realidades a serem modificadas a partir das atividades dos projetos. Estas representações são apontadas pelos coordenadores como sinais de pessimismo sobre o seu futuro e de descaso social do poder público e da sociedade, especialmente em relação a determinadas categorias profissionais.

O descrédito social e a ausência de visibilidade pública revelados nas falas informadas pelos coordenadores se constituem representações significativas da contemporaneidade nos diferentes grupos sociais e, no caso específico de profissões como a de “catadores de material reciclável” evidencia um comportamento de “desilusão” que, segundo Honneth (2003), é resultado de experiências individuais de desrespeito que precisam ser interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influenciar como motivos diretores da ação, na exigência coletiva de relações ampliadas de reconhecimento.

As circunstâncias de desrespeito, segundo Honneth (2003), se constituem em experiências de rebaixamento que afetam seu auto-respeito moral: isso se refere aos modos de desrespeito pessoal, infligidos

a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade. Para o indivíduo, tal desvalorização representa a perda de auto-estima pessoal, ou seja, uma perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características.

A forma com que os grupos acompanhados se vêem no seu cotidiano é socializada e refletida coletivamente, servindo como base para a definição dos processos adotados na construção dos projetos e se estendem para as demais etapas (que constituem a operacionalização e a avaliação). Esta atividade, pautada no pensar/agir cooperativo e solidário, possibilita pensar novas maneiras de posicionar-se no e em relação ao mundo, fortalecendo as interações entre o individual e o coletivo, entre o local e o global.

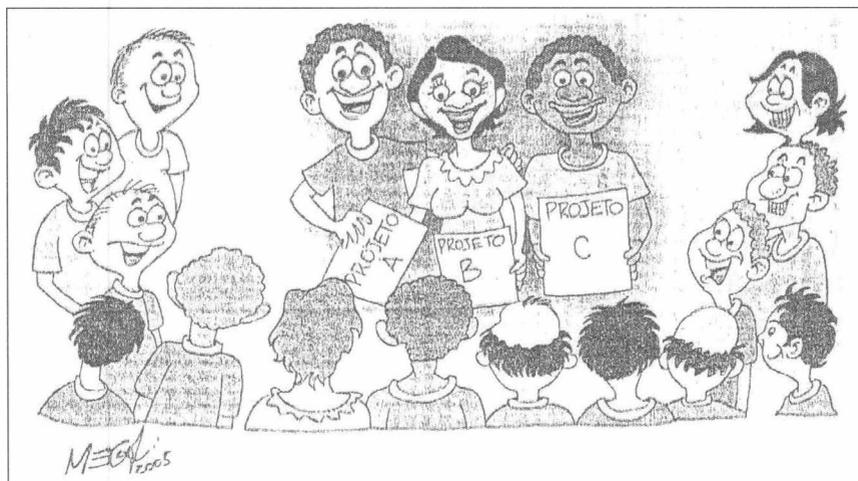
Como consequência deste processo, os sujeitos acompanhados, ao se engajarem nas atividades e se sentirem incluídos, vislumbram obter alternativas para suas realidades indesejadas e encontram nas atividades dos projetos a possibilidade de assumirem uma nova postura – o protagonismo no processo. Com isto, passam a participar com mais interesse, revelam-se fortes e “esperançosos” na busca de suas realizações pessoais. A este respeito, Honneth (2003, p. 209) afirma:

A auto-relação prática a que uma experiência de reconhecimento cujo destinatário seja o grupo em sua totalidade faz os indivíduos chegarem a um sentimento de orgulho do grupo ou de honra coletiva; o indivíduo se sabe aí como membro de um grupo social que está em condição de realizações comuns, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os seus membros.

Honneth (2003) ainda esclarece que a resistência coletiva procedente da interpretação socialmente crítica dos sentimentos de desrespeito partilhados em comum não é apenas um meio prático de reclamar para o futuro padrões ampliados de reconhecimento; o engajamento nas políticas possui, para os envolvidos, também, a função direta de arrancá-los da situação paralisante do rebaixamento passivamente tolerado e de lhes proporcionar, por conseguinte, uma auto-relação nova e positiva.

Tal engajamento na luta política caracteriza uma situação solidária que propicia, no interior do grupo, a experiência de reconhecimento, fazendo com que membros alcancem uma espécie de estima mútua. Dentro desse relacionamento, os indivíduos são capazes de encontrar aceitação e encorajamento mútuo de sua individualidade, enquanto indivíduos formados por suas próprias experiências de vida (**Figura 01**). Essa autoconfiança ética torna-se possível através de um relacionamento recíproco de reconhecimento, no qual o Ego e o *Alter* passam a compartilhar os mesmos conjuntos de valores e objetivos e indicam um ao outro a importância indispensável que suas habilidades e atividades possuem um para com o outro, a ponto de essa forma de reconhecimento ter que pressupor a experiência crucial dos deveres e responsabilidades comuns, e que ela inclua, além do elemento cognitivo, a dimensão afetiva associada à solidariedade.

Figura 01 – Representação da participação coletiva na seleção de projetos comunitários



Fonte: RECH; SOUZA (2008, p. 50).

A construção coletiva de projetos pautada na socialização de saberes e no compartilhar de percepções possibilita aos participantes tornarem-se sujeitos de si e responsáveis pelo seu destino; é a busca de si mesmos, como expressa Freire (1979, p. 28): “Ninguém pode

buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências”.

Esta conquista é possível graças ao processo e às atividades desenvolvidas, que se orientam por elaborações recursivas em que as questões colocadas em evidência são interpretadas como desafios a serem superados coletivamente. É o momento em que a problematização assume a melhor estratégia para conduzir as interpretações e orientar as atitudes a serem delineadas como medidas apropriadas.

No âmbito da ASDICA, os projetos de ação social são construídos a partir das demandas, das intencionalidades (finalidades das instituições envolvidas) geradas e re-significadas nos processo de planejamento, com a participação efetiva dos grupos acompanhados. Desta forma, as necessidades individuais se tornam coletivas e as prioridades são selecionadas interativamente no grupo.

Neste espaço, a produção do conhecimento e as aprendizagens significativas resultam da convergência entre os saberes técnicos e pedagógicos com os saberes cotidianos para constituir o corpo teórico e metodológico que orientará as atividades do projeto. As atividades iniciam-se, sempre, a partir de constatações e demandas e, mediante a realidade configurada, os projetos e ações são organizados e/ou reconfigurados numa perspectiva de recursividade na ação-reflexão-ação, identificada na fala do coordenador da proposta:

Inicialmente, levantamos as necessidades do local junto à comunidade, em seguida procuramos desenvolver projetos simultâneos na tentativa de atender as várias demandas [...] Não deu certo! O pessoal não se envolveu! Então voltamos à comunidade, elegemos prioridade(s) e focamos nela(s). Foi a forma de integrar o pessoal na proposta. Melhorou muito! (Entrevistad@ 01).

Há o “princípio da recursão organizacional¹⁰⁷” presente nas ações sociais desenvolvidas por esta entidade que detém, em sua

10 O princípio de recursão organizacional vai além do princípio da retroação (*feedback*); ele ultrapassa a noção de regulação para aquele de autoprodução e auto-

essência, a preocupação com o desenvolvimento humano e social. Expressa, de acordo com o discurso do coordenador, a intenção de priorizar o engajamento social como forma de responder às condições de desarticulação, desrespeito aos direitos humanos e de luta pelo reconhecimento social. Para isto, a ASDICA promove a inclusão do indivíduo no grupo e nas atividades; estimula, por meio de articulações, a participação coletiva; valoriza a socialização de saberes e procura desenvolver a satisfação pessoal em cada pessoa envolvida no projeto. Colabora com a construção e o fortalecimento da identidade humana. Este é um exercício permanente no interior da entidade, conforme revela o coordenador das ações:

As visitas de intercâmbio, onde eles podem visualizar experiências bem sucedidas [...]. Tem outro espaço que chamamos de articulação das comunidades, onde nos reunimos com as diretorias das associações. Esses momentos são itinerantes e a comunidade que acolhe fala da sua história, suas conquistas, as experiências que estão desenvolvendo e também fazemos momentos de formação, com um tema para cada encontro (Entrevistad@ 01).

A socialização das experiências evidenciada nas falas do coordenador indica mais uma vez aspectos da Teoria do Reconhecimento postulada por Honneth (2003), presentes nas ações sociais destas entidades. Nesta teoria, Honneth (2003) parte da concepção de que, em atitude de reconhecimento, o sujeito atua de forma ativa e cooperativa, tendo os objetos como produtos do fazer humano e as interações sociais como efeito de parcerias ativas dos seres entre si. É, pois, a atitude ativa do sujeito identificado.

No âmbito destes organismos de ação social (**Figura 02**), as pessoas encontram espaço para manifestarem suas características específicas, para participarem das oportunidades de construir suas autonomias e são convocadas ao compromisso de refletirem sobre a realidade posta e a buscarem a essência de suas expectativas comuns a partir do exercício reflexivo crítico.

organização. É um ciclo gerador no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz (MORIN, 2000, p. 204).

As reflexões geradas no interior da organização pesquisada contribuem para a elaboração de propostas viáveis, com possibilidades claras de alcançar as mudanças necessárias. Convivendo com a diversidade de interesses e concepções acerca dos problemas em questão, o grupo consegue dialogar, abstrair a essência de suas pretensões e elaborar metas coletivas a serem alcançadas.

Figura 02- Representação do processo de montagem do plano de ação social



Fonte: RECH; SOUZA (2008, p. 30).

Projetos construídos sob as articulações concretas entre os grupos envolvidos possibilitam conexões que se dão, acima de tudo, pela re-significação dos princípios que fundamentam o cotidiano individual e coletivo, além de contribuir para a sustentabilidade dos processos que decorrerão das elaborações iniciais. São, portanto, propostas que possibilitam focar nas finalidades sociais, fortalecendo os grupos e resultando em ações sustentáveis para o ser humano e para a sociedade.

Estes elementos compõem a racionalidade orientadora dos projetos de ação social da ASDICA na perspectiva de desenvolver, em cada indivíduo, o compromisso de dar sentido e direção a sua vida através de uma construção cooperativa. As ações desenvolvidas no in-

terior desta entidade promovem, pelo agir coletivo, o transcender da lógica do pessimismo e do descrédito para construções propositivas e pertinentes.

As orientações que conduzem o fazer educativo na entidade pesquisada têm como pressuposto teórico-metodológico uma ampla demanda social por participação. Desta forma, a construção de projetos nesta entidade representa uma tomada de posição em atendimento à realidade apreendida nas dimensões social, natural e humana. E, em decorrência disto, significam um processo alvo da reflexão-ação-reflexão. Estes processos, adotados no interior das organizações de ação social, promovem a condição humana nas diferentes dimensões de sua existência através da cooperação e da solidariedade e precisam ser reconhecidas e valorizadas pelos grupos concentrados em paradigmas hegemônicos (globalizantes). São processos que se configuram como alternativas aos programas educacionais vigentes, uma vez que não se pautam em generalizações, individualidades e isolamento de saberes.

Os pressupostos teórico-metodológicos que orientam os processos de construção dos projetos e a realização de suas atividades re-significam, recursivamente, a concepção de educação, do cidadão a ser preparado, de organização social e do conhecimento. Nesta perspectiva, estes pressupostos, na medida em que se configuram e re-configuram no percurso, evidenciam-se pautados fora da racionalidade instrumental.

Na instituição investigada, foram identificadas tendências paradigmáticas que permitem aos grupos envolvidos enxergarem e compreenderem suas realidades sob o olhar crítico e reflexivo, capaz de orientá-los na busca de soluções frente aos problemas indicados, coletivamente, como prioritários. Sob o ponto de vista da relação que os sujeitos estabelecem com suas realidades, há uma inter-relação na construção do conhecimento. O conhecimento se constrói através da interação entre os sujeitos e pela interiorização da cultura, do seu espaço para tornar-se autônomo e sujeito de seu destino humano e social.

Por outro lado, os aspectos filosóficos que fundamentam o fazer educativo da entidade evidenciam enfoques subjetivos nas relações estabelecidas, em que práticas pedagógicas se constituem em

processos interativos, compartilhados entre os sujeitos pela comunicação, que possibilitam a todos uma leitura do mundo e de si próprio, mediante a análise crítica coletivamente constituída.

Os saberes que são produzidos, mobilizados e compartilhados pelos sujeitos no interior do grupo são trabalhados através de uma Pedagogia cujo princípio básico é a aprendizagem a partir da vida cotidiana. É uma pedagogia que entende o processo educativo sob as várias dimensões da condição humana: sociais, culturais, filosóficas, institucionais e históricas. Neste processo, os sujeitos estabelecem conexões com o meio no qual se inserem e expressam sua subjetividade por meio de experiências não programadas, mas que emergem dos contextos cotidianos do grupo. O fazer educativo na ASDICA orienta-se por uma tendência paradigmática não linear nas formas de atuação embasadas em categorias como: alteridade, diálogo, recursividade, respeito, produção coletiva e agir cooperativo.

Esta linha de pensamento, mobilizada no interior da entidade pesquisada, proporciona aos sujeitos envolvidos oportunidades para o exercício da expressão livre, bem como a identificação das potencialidades para reconfigurar o presente. Mesmo fundadas nas queixas e nas necessidades, estas expressões são identificadas como ação política em que as informações são compartilhadas entre os participantes e isto abre possibilidades para a construção de cenários diferentes para as vidas destas pessoas. A ASDICA, em parceria com outras instituições, articula uma rede de conexões que é alimentada permanentemente através de encontros nacionais, regionais, estaduais, locais e dos recursos midiáticos que permitem o transcender do local ao global. Nesta dinâmica, os saberes, ao serem compartilhados, são reconfigurados e ressignificados para constituírem um novo panorama da sua realidade.

O fazer educativo vivenciado no interior de entidades de ação social, a exemplo da ASDICA, merece ser acreditado, apreendido e contextualizado em diferentes espaços de formação humana, pois representa um tipo, dentre outros, de resposta aos desafios que a educação deste século necessita superar. Nestes ambientes interativos, os princípios que os fundamentam – associativo e solidário – são forjados nas experiências de cada um dos participantes, de todos e no cotidiano sócio-cultural que os envolve. Estes fenômenos gerados em asso-

ciações caracterizam a educação cidadã e, à medida que promovem no sujeito o senso de responsabilidade no processo e o compromisso social com o lugar e com o mundo, estão desenvolvendo a planetarização do ser - entendida como a capacidade de compreender a condição humana e a de toda a humanidade através de uma verdadeira contextualização de nossa complexa situação no mundo (MORIN, 2007).

O grande significado dos projetos de ação social está no fato de que os pressupostos teórico-metodológicos que orientam seus processos educativos pautam-se na demanda social por participação. Representam a pedagogia da demanda, caracterizada por Gutiérrez e Prado (2002) como um processo que deve buscar sempre a construção de um presente capaz de projetar um futuro melhor.

De acordo com Gutiérrez e Prado (2002), o sentido do processo não nasce tanto das proposições teóricas ecologistas (Declarações), mas do acontecer dinâmico, dos problemas sentidos na cotidianidade e da busca de elementos satisfatórios. Esta é a razão por que tais processos estão sempre vinculados aos interesses e urgências dos grupos e coletividades.

As demandas apresentadas e refletidas coletivamente são convertidas em proposições que nada mais representam do que a expressão da sociedade civil, em intervir numa realidade concreta. Pelas razões apresentadas, é possível perceber que os processos de construção/execução dos projetos de ação social se constituem em uma atitude diante de realidades que se quer mudar. As ações necessárias são, então, planejadas a partir da articulação entre o passado, o presente e o futuro, mediante um balanço das conquistas e perdas, para a composição de novos indicadores a serem conquistados. Neste movimento, a aprendizagem contínua é a força básica que se configura e se re-configura no enfrentamento das incompatibilidades internas e externas da organização orientadora do processo.

Os espaços gerados no âmbito da ASDICA, cuja intencionalidade é construir e executar projetos sociais que promovam impactos em realidades indesejadas, cenários de uma pedagogia que entende o fazer educativo como um conjunto de ações capazes de promover a interação entre os sujeitos, de exercitar uma aprendizagem signifi-

va e contínua e de situar as pessoas como atores sociais politicamente empenhados na construção de sociedades mais justas e sustentavelmente funcionais e dinâmicas. Este processo ocorre durante todas as fases de atuação da entidade que, ao manter o vínculo permanente com os grupos acompanhados, faz com que os encontros sejam para promover o diálogo entre os participantes no sentido de refletir criticamente acerca do mundo, de si mesmos e de suas demandas.

Nestes encontros, o plural se faz presente para a constituição de novos cenários, mais ricos em ideias e interesses e, portanto, sempre mais desafiadores, de onde emergem as próximas demandas e indicadores a constituírem outros projetos. As intervenções sociais programadas e realizadas pela entidade em foco detêm características de uma educação reflexiva e pertinente aos contextos contemporâneos, pois, além de refletirem sobre o próprio processo educativo e problematizarem as condições iniciais dos grupos acompanhados, põem em diálogo as diferentes concepções sobre sociedade, cidadania e conhecimento.

As atitudes reflexivas requeridas nestes processos são permitidas porque o movimento realizado no grupo promove uma reforma no pensamento dos participantes e, com isto, eles conseguem sair do modelo fragmentado de perceber-se no e com o mundo, para um arranjo em que a complexidade une e consolida a interdependência que orienta as relações humanas e planetárias. Nesta nova ordem paradigmática, o sujeito situa-se no mundo compreendendo a rede de conexões que torna as partes interligadas para constituírem o todo.

A investigação mostrou, ainda, que durante todo o processo de intervenção propiciado pelas atividades dos projetos, os participantes efetivos (coordenadores, executores e beneficiários) “sob diálogo” analisam o cotidiano, suas vinculações externas, internas e vislumbram mudanças, projetando uma realidade diferente, a princípio utópica, que permeia e fortalece todas as tomadas de decisões, ações e reflexões que iluminam as proposições. Neste estágio, todos se percebem sujeitos da própria história, da história da comunidade e da entidade envolvida. Esta condição desperta a compreensão de que não é apenas a realidade indesejada que sofre mudanças, mas todos que participam do processo, como revelam as falas dos pesquisados:

É uma experiência fabulosa! Uma coisa é a formação técnica e outra é o que se aprende na convivência com o outro [...], isto dá uma satisfação! A gente vai se construindo, acumulando experiência e tem outra visão do mundo (Entrevistad@ 01).

Eu passei a enxergar que nem todos os profissionais que atuam em programas sociais se identificam com os que estão às margens [...] Estes trouxeram pra mim grande esperança, grandes lições de vida... o que eles não têm na sociedade é oportunidades. [...] A experiência me mostrou que tendo alguém que se identifique com essas classes e que trabalhe e tenha paciência, entendê-los, escutá-los... Saber acolher cada um... cada um tem seu tempo de crescimento (Entrevistad@ 02).

Há uma ressignificação de valores, sentimentos e o compromisso com a mudança transcende a necessidade imposta pelo real vivido em questão. Há o engajamento moral e ético, que emerge do interior humano para buscar caminhos e assumir atitudes propositivas em favor do ideal coletivo. Os pressupostos teóricos e filosóficos que orientam a entidade se enriquecem e se reconfiguram como estratégia para oferecer sentidos às ações requeridas pelos grupos acompanhados. Tais pressupostos ganham, durante o processo, categorias como autonomia, cooperação, solidariedade, criticidade, sustentabilidade, dialogicidade, entre outras que constituem os componentes basilares para a formação de sujeitos que necessitam sair de posturas reificadas para assumirem a posição interventora na sua realidade e, desta forma, fortalecer a luta por uma condição social mais digna e justa.

As informações geradas neste estudo permitem revelar que os processos educativos viabilizados pelas atividades dos projetos de ação social, desenvolvidas pela ASDICA, possibilitam aos participantes realizarem uma “leitura de mundo” na perspectiva freireana¹¹ em que além dos projetos pessoais e existenciais das pessoas envolvidas,

11 A leitura de mundo na perspectiva freireana sugere um compromisso educativo com o exercício da reflexão no sentido de que as pessoas possam analisar sua realidade e sejam capazes de agir sobre esta realidade, transformando-a cotidianamente (FREIRE, 1996).

os saberes e práticas da comunidade são os pressupostos da ação reflexiva e constituem a dinâmica educativa da sociedade, pois estão interferindo no cotidiano de cada sujeito e determinando o arranjo social a que pertence.

As concepções filosóficas, teóricas e metodológicas definidas nos documentos institucionais (Planejamento, Monitoramento e Avaliação - PMA, Estatutos e Regimento Interno) fundamentam o planejamento das intervenções sociais na entidade pesquisada e constituem o aporte epistemológico que ilumina os coordenadores e executores dos projetos nos processos de construção, execução e avaliação das propostas. Embora os documentos sejam base das orientações, os processos ocorrem sob as reflexões dinâmicas e compartilhadas entre os integrantes dos grupos acompanhados, que possibilitam o redirecionamento das estratégias e as reelaborações de tais concepções, que evoluem pela relativização contextual em cada fase e situação, apresentando-se ora como potenciais na efetivação das proposições idealizadas, ora como limitantes das ações previstas. Neste movimento, os produtos são resultantes da interatividade nas ações e das mudanças delas decorrentes.

Esta pesquisa possibilitou a visualização, no âmbito desta entidade, de alguns indicadores que apontam para a materialização das categorias constituintes de um paradigma educativo planetário que está se gerando desde meados do século XX. Estes indicadores emergem como resultado de um esforço que reúne filósofos, cientistas, educadores e a sociedade civil organizada para responder aos desafios impostos pela condição de crise em que se encontram as sociedades contemporâneas. Dentre as categorias identificadas, estão: complexidade, planetaridade, transdisciplinaridade (MORIN, 2000; 2006; 2007); cotidianidade, aprendizagem com sentido, pedagogia da demanda (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002); reificação, visibilidade social, reconhecimento, auto-estima, auto-realização (HONNETH, 2003, 2007).

Os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o fazer educativo na entidade pesquisada integram os conceitos e ideologias de uma nova forma de pensamento que se pauta em concepções abertas, flexíveis, não lineares; que entende a vida e a sociedade como resultado de uma rede de conexões com interdependências mútuas.

Orientados por esta interpretação sobre as tendências pedagógicas indicadas nas ações da ASDICA, assumimos a compreensão de que os procedimentos pedagógicos adotados pelos coordenadores, executores e beneficiários, pelos projetos estudados, se coadunam com os princípios de uma educação planetária orientada para o século XXI.

4.1.2 Indicadores da ética planetária nos processos pedagógicos

A Terra é uma totalidade complexa física/biológica/antropológica, na qual a vida é uma emergência da história da Terra e o homem uma emergência da história da vida terrestre” (MORIN, 1995, p. 167).

A humanidade tem sua origem na natureza viva e física, porém emerge dela e se distancia dela por processos culturais, pela construção de sua consciência. A compreensão, segundo Morin (1995), de como se dá a relação do homem com a natureza só é possível através de um pensamento capaz de unir as noções e os saberes compartimentalizados. O pensamento que separa não concebe o complexo que envolve a humanidade em seu contexto planetário. O grande desafio para desenvolver uma identidade terrena, cósmica e planetária está na necessidade de reformar o pensamento humano – no sentido de buscar a relação de inseparabilidade e de inter-retro-ação entre os diferentes contextos planetários no desenvolvimento da ética da compreensão – uma compreensão “desinteressada”, como diz Morin (2000), favorecida pelo “bem pensar” e pela introspecção. Ao exercitarem o bem pensar os sujeitos apreendem, em conjunto, o texto e o contexto, o local e o global, o multidimensional e o complexo. Pela introspecção se pratica o auto-exame para a compreensão das fragilidades e da falibilidade e, desta forma, reconhece-se a necessidade humana da mútua compreensão.

Neste contexto, o destino da humanidade está condicionado à capacidade humana de assumir a planetaridade nos processos sociais, em busca de um novo projeto civilizatório pautado no diálogo, na solidariedade, no reconhecimento, na autenticidade, envolvendo todos os seres que integram o complexo planetário. O desenvolvimento de uma

cidadania planetária exige dos seres humanos uma profunda mudança de valores e re-significação de olhares sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

A dimensão planetária, de acordo com Gutiérrez e Prado (2002), nos orienta a criar novas formas de solidariedade para proteger toda a vida sobre a Terra e outras responsabilidades éticas, como base para uma cidadania ambiental mundial. Não há, pois, condições de pensar a dimensão planetária fora da compreensão de que os equilíbrios dinâmicos e interdependentes da natureza estão interconectados aos contextos humanos nas suas múltiplas dimensões.

A concepção de uma ética planetária tem sido uma das metas a serem conquistadas pela humanidade neste século XXI e a globalização, assim como trouxe a mundialização do capitalismo, pode servir para a propagação desta ética que surge como contraponto aos princípios éticos que não reconheçam as diferenças e não tenham a “humanidade” como característica comum entre nós.

Nas sociedades contemporâneas, alguns lugares são considerados privilegiados para a materialização desta ética planetária. Neste estudo situamos as ONGs, representadas por entidades com projetos de ação social, como campo de experiência onde acontece uma plena conexão com o cotidiano, que mobiliza saberes e práticas na construção de um conhecimento pertinente. Por se organizarem em parceria com outras entidades, as ONGs buscam transcender os limites institucionais e alcançar o planeta, difundindo e compartilhando as experiências do seu fazer educativo.

No âmbito da ASDICA foram apreendidos alguns aspectos da ética planetária, a saber: a busca pela inclusão; a noção de partilha; o respeito pelo meio ambiente humano e planetário através da busca permanente pela sustentabilidade; o conhecimento responsável; a luta pela sociedade democrática. Sob o ponto de vista ideológico, os pensamentos centrais que norteiam as ações desta entidade são: a necessidade de pensar o global e o local para além das questões econômicas e o entendimento de que a ética planetária congrega várias outras éticas, tais como a transcultural, a supra-econômica, a multidimensional e a pró-sustentabilidade.

A seguir estão apresentados alguns aspectos da ética planetária, presentes no agir da entidade, identificados durante esta pesquisa:

1º) No cenário que caracteriza a situação inicial em que se encontravam os grupos acompanhados pelos projetos da ASDICA, as pessoas demonstram atitudes de reificação diante dos “descasos” com que o poder público trata os problemas dos sujeitos. Esta realidade é apreendida no interior do grupo e tratada recursivamente através do diálogo, da reflexão crítica, da troca de experiências e dos relatos pessoais, para se converterem em desafios, que constituirão os indicadores do caminho e das metas a serem alcançadas. A elaboração de projetos e o planejamento das atividades são realizados a partir das visitas de intercâmbio, de palestras e realização de oficinas pedagógicas visando a conversão dos problemas particulares em desafios coletivos, como expressam os pesquisados:

Conseguimos verbas para trabalhar cursos de capacitação, envolvendo auto-estima [que era essencial]. Fizemos oficinas de empreendedorismo, gestão, associativismo, alfabetização, reciclagem e também de espiritualidade, muitas oficinas de espiritualidade (Entrevistad@ 02).

A gente usa desde cedo a chamada visita de intercâmbio, onde eles conhecem experiências bem sucedidas, a gente faz essas visitas e eles experimentam oficinas porque encontro só com conteúdos eles dizem que já estão cansados de conversa [...] O projeto ajuda nessa animação para identificar as medidas que são apropriadas pra realidade deles e aí eles vão experimentando e identificando realmente as que são melhores (Entrevistad@ 01).

Neste movimento, os sujeitos exercitam a “escuta” e a “fala” para socializarem suas realidades e as re-significarem através do diálogo. Isto permite que se desenvolva, nos indivíduos, um sentimento de pertença em relação ao grupo e de auto-estima pessoal para sentirem-se capazes de assumirem atitudes de resistência aos contextos de sua realidade indesejada. A atitude de reconhecimento do potencial

humano que as pessoas do grupo manifestam gera um fortalecimento mútuo entre os sujeitos, que passam a atuar como sujeitos mais valorizados, com seus direitos preservados, e acende neles a expectativa de alcançar as mudanças desejadas para sua comunidade, como está impresso no discurso dos pesquisados:

Antes nós era tratado como um lixo... hoje tá muito diferente, nós somo tratado que nem gente... hoje nós tem bem dizer assim, tem poder... poder de tá em qualquer lugar, numa mobilização... de trabalhar [...] Hoje nós já aprendemo mais na vida que... o que luta não é de ser o PASPP, os apoio... quem deve lutar é a gente quem deve gritar mais alto, são os catadores... nós faz o nosso trabalho (Entrevistad@ 05).

Este sentimento de auto-realização, segundo Honneth (2003), é o transcender da atitude reificada, de desprezo e subordinação, para uma postura de sujeitos que se realizam na coletividade com a finalidade de conquistar a justiça social.

2º) A dinâmica de integração que os coordenadores desenvolvem para envolver os grupos acompanhados nos processos de planejamento, monitoramento e avaliação dos projetos possibilita, no interior da entidade, a mobilização de uma ética ecológica cujo ideal é gerar nos sujeitos a consciência de que todos constituem parte do equilíbrio procurado, seja nas relações interpessoais ou nas relações com o ambiente. O sentido básico desta postura está no reconhecimento das interdependências que conduzem os processos interativos entre autonomia e dependência no âmbito da entidade.

3º) No interior da ASDICA, as informações e saberes são mobilizados graças ao exercício da “expressão livre”, que é possibilitado a partir dos arranjos pedagógicos orientadores das ações e dos encaminhamentos estabelecidos dentro da entidade. Como resultado, constitui-se um saber diferenciado, gerado dos princípios cooperativos, com a finalidade de mudar a realidade para melhorar a qualidade da vida humana e do planeta. Desenvolve-se, neste movimento, uma ética em que o conhecimento é construído sob a responsabilidade de torná-lo pertinente e fundamentar novas elaborações teóricas e práticas que

sejam direcionadas para o bem comum e para a configuração de sociedades sustentáveis - caracterizadas pela justiça social, solidariedade, coletividade.

A ética que emerge neste contexto foca o olhar para além da situação do presente, alimentando os princípios necessários para oferecer às futuras gerações essa concepção planetária como algo construído e constitutivo do seu próprio ser. São estes princípios que, mobilizados no âmbito das organizações não-governamentais e articulados a formas sistematizadas de educar podem contribuir para que as éticas a serem globalizadas neste século XXI sejam as planetárias, transculturais e supra-econômicas.

4º) A realidade plural se apresenta aos coordenadores como ingrediente a constituir os projetos de ação social. Esta é analisada a partir de um pensar pedagógico capaz de possibilitar a identificação de finalidades sociais e a capacitação cidadã dos sujeitos. Trata-se de um pensar que proporciona aos grupos acompanhados a compreensão de que as demandas individuais precisam ser socializadas, refletidas e reconfiguradas para compor as demandas coletivas. Para os coordenadores dos projetos de ação social envolvidos neste estudo, os desafios são, entre outros: desenvolver nos indivíduos as competências requeridas para um agir coletivo; despertar nos sujeitos o entendimento de que a construção do conhecimento ocorre mediante as informações, os saberes que as pessoas trazem de suas experiências e de seus contextos.

A pedagogia desenvolvida na ASDICA se baseia no compromisso com a ética planetária e assume, desta forma, uma direção, uma re-orientação para um pensamento cuja organização deve caracterizar-se pela flexibilidade, pelo sentido da demanda e pelo conhecimento dinâmico que é construído pelo exercício mobilizador que é realizado entre os sujeitos. Esta pedagogia estimula um agir sobre tais informações, potencializando-as para as finalidades previamente idealizadas, no sentido de gerar, de modo permanente, novos conhecimentos retro-alimentadores do processo educativo.

Pelo exposto, é *mister* enfatizar que os espaços sócio-educativos a exemplo da ASDICA têm grande significado na vida dos gru-

pos acompanhados. São locais em que as situações do cotidiano são problematizadas e analisadas considerando seus contextos, as expectativas dos grupos e refletidas mediante seus aspectos que se revelam como potenciais e limites.

O ponto de partida e de chegada que orienta a sistematização das atividades de intervenção social é o olhar que os grupos acompanhados têm sobre sua realidade. Nestes espaços o desenvolvimento de competências é possibilitado por programas continuados de formação, em que todos se inserem para constituir os processos educativos. Há, nesta dinâmica, a capacitação de todos os envolvidos nos processos e, conforme revelado por coordenadores dos projetos e beneficiários, estes têm suas concepções teóricas e práticas continuamente re-significadas:

Posso dizer pessoalmente que eu mudei minha visão, meu modo de pensar, meu modo de agir... tanto que a mudança foi radical na minha casa, eu fiz porque eu vi que na vida existem pessoas com situações piores e muita coisa não vale a pena na vida da gente..., assim, levar em conta coisas que são pequenas, são ínfimas frente a outros problemas (Entrevistad@)03).

No começo quando nós começamos... era uma... uma coisa que todo mundo achava que era sebo pegar em lixo [...] Eu trabalho só... dou uma ajuda a minha família...eu já comi tanta coisa do lixo. Antes era uma disputa no lixão quando o lixo subia aí era uma disputa do que chegava mais cedo pra pegar logo. Agora com a Associação nós trabalhamos num grupo junto com os outros catadores, com os apoios nós procuramos mais saber... eles ensinam... é saber mais os caminhos... que até hoje nós estamos aprendendo mais ainda... mudou muito... hoje o conselho que dava é ser catador de orgulho e participar das reuniões da Associação (Entrevistad@) 06).

As ações pedagógicas são facilitadoras das aprendizagens no interior dos grupos, que interagem promovendo o exercício da reflexão sobre suas práticas. São, portanto, os espaços associativos campo

fértil para empreender projetos de ação social, dado que as pessoas das comunidades alvo dos projetos, em geral, sentem-se impotentes pela condição de invisibilidade social com que são tratadas pelo poder público e pela sociedade a que pertencem. Esta condição estimula os sujeitos e os encoraja a engajarem-se em ações alternativas. Além disso, funciona como incentivo para as ações alternativas que possibilitem o vivenciar de outras experiências em que os processos de inclusão sejam fenômenos de re-significação para suas vidas em comunidade. Sobre esta compreensão, Honneth (2003, p. 259-260) refere-se ao desrespeito da seguinte forma:

Esse tipo de sentimento só pode tornar-se a base motivacional de resistência coletiva quando o sujeito é capaz de articulá-los num quadro de interpretação intersubjetiva que os comprova como típicos de um grupo inteiro [...] A resistência coletiva procedente da interpretação socialmente crítica dos sentimentos de desrespeito partilhados em comum não é apenas um meio prático de reclamar para o futuro padrões ampliados de reconhecimento; o engajamento nas ações políticas possui para os envolvidos também a função direta de arrancá-los da situação paralisante do rebaixamento passivamente tolerado e de lhes proporcionar, por conseguinte, uma auto-relação nova e positiva.

Confirma-se, deste modo, a necessidade de um educar cooperativo e de um agir com responsabilidade social para que os sujeitos passem a compreender-se no e com o mundo reconhecendo-se como protagonistas das mudanças requeridas na sociedade. É a formação do indivíduo para a planetarização do ser, preconizada por Morin (2007).

5

A Formação da Educação Planetária em Organizações Não - Governamentais com Projetos de Ação Social – Um Paradigma Educativo em Construção

Neste capítulo, abordamos a emergência de novos paradigmas para a educação contemporânea, a partir do caso da Ação Social da Diocese de Cajazeiras (ASDICA), com a finalidade de compreender como a educação planetária se expressa em espaços não governamentais. Enfatizamos o fazer educativo da ASDICA procurando a compreensão acerca dos vínculos epistemológicos e práticos entre os processos educativos desenvolvidos nesta instituição e os princípios da educação planetária orientada por Morin (2000, 2006, 2007). Como subsídio, as formulações teóricas de Honneth (2003, 2007) e Freire (1979, 1996, 1999) nos possibilitaram exercitar uma reflexão acerca das estratégias educativas nas quais a educação do século XXI deve estar ancorada.

5.1 A Educação na Contemporaneidade

Os contextos sócio-educativos contemporâneos, iniciados em 1789 com a Revolução Francesa, foram marcados por profundas mudanças na história da humanidade: caem por terra seculares equilíbrios sociais, econômicos e políticos; elimina-se o *Ancien Régime*¹² para ini-

12 *Ancien Régime* - Regime com características medievais da sociedade da ordem, da soberania por direito divino, da relação de organicidade entre classes (CAMBI, 1999).

ciar um processo caracterizado pela inquietação, pela constante renovação, pela abertura para o futuro, para o pluralismo interno (de grupos sociais, de interesses, projetos), para o caráter conflitante e para a hegemonia construída pragmaticamente dentro e através de conflitos. Neste período, a sociedade vive um movimento vasto e profundo, em que povos e culturas de diferentes áreas geográficas refletem sobre suas vidas e operam rupturas com a tradição, constituindo-se em um movimento diverso que envolve aspectos políticos, sociais, étnicos e tecnológicos. É a contemporaneidade, um período da industrialização, dos direitos das massas e da democracia. Além disto, o período contemporâneo é também a época de manifestações das massas como protagonistas da história, que inicialmente produz os mecanismos para o seu controle, desde as ideologias até as associações, os meios de comunicação e forma o cidadão da democracia, com autonomia, opinião e bens – sujeito com plenos direitos (CAMBI, 1999).

Neste período, nasce uma perspectiva político-social diferente, que reclama participação e responsabilidade social, civil e política por parte de todos. As transformações operadas nas sociedades durante a contemporaneidade - entre elas a descentralização em relação ao poder (exercido pelo Rei); o pluralismo (de sujeitos sociais, de tradições, de interesses etc.) e as tensões que atravessam – implicam uma retomada cada vez mais central da educação – que veio a ocupar, segundo Cambi (1999), um papel cada vez mais específico (de mediação e de re-equilíbrio) no sistema social, articulando-se num subsistema igualmente plural e orgânico disseminado no social, mas coordenado por uma reflexividade.

Os processos educativos na contemporaneidade se constituem também como uma educação social que se re-elabora e se integra à ciência e à filosofia num exercício de reflexão crítica de um jogo complexo (CAMBI, 1999). É necessário pensar o fazer pedagógico em estreita conexão com os contextos sócio-históricos vivenciados pela humanidade na época contemporânea. Desta forma, este “fazer” sofreu, evolutivamente, várias transformações, a saber: inicialmente libertou-se dos aspectos metafísicos; ancorou-se em uma série complexa de conhecimentos científicos; caracterizou-se regulado no próprio interior de uma reflexão filosófica; revelou-se interligado aos preceitos

políticos e ideológicos e, por fim, assumiu o aspecto de se apresentar plural, conflituoso e assimétrico no seu próprio interior.

Na educação e na pedagogia hoje, perfila-se a tentativa de encontrar um equilíbrio crítico envolvendo binômios como: ciência e filosofia; teoria e prática; história e método. Trata-se, pois, de um saber em crescimento e em profunda transformação, que é caracterizado, atualmente, pela não linearidade, pelo complexo, dotado de estatuto lógico plural, instável e incerto. A pedagogia está, nesta era planetária, radicalmente modificada, redefinida em sua identidade, em outro eixo epistemológico. Passa de Pedagogia à Ciência da Educação – uma revolução no saber educativo que se deu especialmente por razões histórico-sociais, pois, diante de uma sociedade cada vez mais dinâmica e mais aberta, exige-se a formação de homens – sujeitos de sua ação e capazes de enfrentar as inovações sociais, culturais e técnicas. Nesta perspectiva, somente um saber pedagógico empírico, problematizado e aberto à própria evolução é capaz de contribuir para a formação deste sujeito social.

Os processos pedagógicos, durante o período contemporâneo, foram atravessados por alguns sinais emergentes e novas fórmulas educativas, novos processos formativos e orientações político-culturais. Em particular, destacamos os aspectos ligados à emergência do problema ecológico, gerado pela ideologia de domínio da natureza.

O fenômeno ecológico fez emergir, no interior da reflexão pedagógica, a crítica aos preconceitos culturais de domínio e exploração do homem sobre os recursos ambientais: pôs em evidência novos valores e novos modelos antropológicos e culturais – todos fundados na compreensão da relação de autonomia/dependência que dinamiza a coexistência dos seres no planeta, despertando a humanidade para o reconhecimento e a compreensão da complexa teia que une as particularidades nos diversos espaços e contextos socioambientais. Desta maneira, constitui-se como motivação ao exercício da compreensão, do respeito, da cooperação e da interdependência na formação de um novo sujeito, significativamente transformado em relação ao passado.

Têm sido de grande significado para o desenvolvimento deste novo cidadão algumas iniciativas com projetos cooperativos, que

são desenvolvidos em diferentes espaços societários. Estes projetos, ao se direcionarem para responder às realidades plurais dos contextos contemporâneos, precisam ter, em sua constituição, para além dos conceitos de relações sociais e sujeitos sociais, conceitos e concepções da complexidade (MORIN, 2000), como ideias-forças a mobilizar e redefinir novos entendimentos em relação aos conceitos que envolvem a condição humana.

É impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bio-anatômico (MORIN, 2000, p. 48).

A teoria da complexidade proposta por Morin (2000) tem como núcleo o termo latino *complexus*, que significa “o que é tecido junto”. Esta teoria defende o pensamento capaz de reunir, de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, de reconhecer o singular, o individual, o concreto. Ela integra as diferentes formas de pensar, opondo-se à fragmentação, à linearidade e ao reducionismo. É uma concepção de existência que trata a incerteza e o antagonismo como parte da vida e da condição humana; concebe o ser humano como unidade complexa, auto-organizada, autônoma e dependente nos seus processos relacionais com o outro e com o mundo; considera a comunicação entre as diferentes áreas do saber e compreende ordem, desordem e organização como etapas de um processo cujo sentido está na auto-eco-organização características de todos os sistemas vivos. De acordo com Morin (2000, p. 47). “Pensar a educação do futuro é centrar o ensino na condição humana. Os seres humanos devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.”

Os indivíduos possuem semelhanças étnicas e culturais, coexistindo com suas características peculiares (biológicas, químicas, sociais e ambientais) que fazem do ser a “unidade particular”. Os seres humanos tornam-se sujeitos, autores e atores de suas vidas no contexto em que, ao constituírem suas identidades, mesmo pressupondo

liberdade e autonomia, são dependentes das influências do meio ao qual se inserem (família, escola, cultura, sociedade). Através da complexidade, na relação do ser com o outro, há uma auto-transcendência promovendo interferências mútuas com seu meio num processo auto-organizador. O homem é, simultaneamente, um ser plenamente biológico e plenamente cultural. Encontra-se envolvido em três circuitos básicos, que lhe conferem viver enquanto ser/pessoa: circuito cérebro/mente/cultura; circuito razão/afeto/pulsão e circuito indivíduo/sociedade/espécie. Morin (2000, p. 55) entende:

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

A ambição da complexidade é articular a identidade e as diferenças que constituem os seres em seus variados aspectos: biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais. Tende para o conhecimento multidimensional e, por consequência, comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incertezas.

O pensamento complexo representa um grande desafio humano na contemporaneidade, pois exige uma reforma no nosso modo de pensar. A complexidade surge como dificuldade, como incerteza e não como clareza e como resposta. O problema é saber se há uma possibilidade de responder ao desafio da incerteza e da dificuldade.

A educação, com a missão de proporcionar o desenvolvimento humano, encontra-se desafiada a elaborar diretrizes pedagógicas para atender às demandas requeridas pela civilização planetária atual. Os problemas inerentes à vida humana são diversificados e se configuram sob as várias dimensões (afetiva, social, cognitiva, ética) que exigem da ação educativa o desenvolvimento de novas alternativas para enfrentar o mundo e as relações.

É, pois, responsabilidade da educação do presente e do futuro tratar a unidade complexa humana, desenvolvendo o conjunto das autonomias e dependências que lhe são peculiares. A educação deverá

reformular o princípio de unidade/diversidade nas diferentes esferas do conhecimento e considerar, com base no pensamento complexo, que as noções antagônicas têm espaço de acolhimento; os diferentes se complementam constituindo uma rede multi-referencial, na qual razão e ser se colocam no patamar de possibilidades constantes. Trata-se de uma educação que é uma reflexão e auto-reflexão; crítica e autocrítica, que valoriza e incentiva a alteridade; que favorece a solidariedade e a reforma do pensamento.

Torna-se imperativo à educação o desenvolvimento da aptidão de contextualizar e globalizar os saberes. Um pensamento complexo procura sempre as relações de inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto; trata de reconhecer a unidade dentro da diversidade, o diverso dentro da unidade; de reconhecer a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais e em meio à unidade humana. Enfim, um pensamento unificador, que emerge de si mesmo para o contexto planetário (MORIN, 2006).

Ancorados no pensamento complexo, os processos pedagógicos da ação educativa devem ser orientados em função do contexto social, pois o sujeito se concebe no mundo em estreita ligação às condições materiais da sociedade a que pertence. O sujeito aprende a Ser tendo seu desenvolvimento integral (espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal).

Este sujeito é por si um ser complexo, constituído de potencial biológico, psicológico e histórico, concepção comungada entre Freire (1996) e Morin (2000), por considerarem o ser humano um complexo que é, dialeticamente, unidade na diversidade, na medida em que a identidade única da espécie humana, dada pela cultura, não consegue apagar a multiplicidade das culturas.

De acordo com Morin (2000), o homem se realiza plenamente como ser humano (com competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente (*mind*), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura. Há, portanto, uma tríade em circuito entre cérebro/mente/cultura, em que cada um dos termos é necessário ao outro (MORIN, 2000).

A direção deste texto prossegue com uma reflexão acerca dos princípios básicos que se constituem pilares educativos para o século XXI, visando à compreensão sobre a forma pela qual estes pressupostos se materializam no âmbito das organizações não governamentais, enfocando o caso específico da entidade Ação Social da Diocese de Cajazeiras - ASDICA. A discussão sobre o fazer pedagógico e os impactos gerados pelas atividades dos projetos de ação social está inserida nas próximas subcategorias de análise.

5.2 O Contexto Pedagógico e a Recursividade nas Ações Sociais

As situações de desordem e de desarticulação, ao tempo em que geram incertezas e inquietações, fazem perceber a necessidade de pôr em diálogo o contraditório e o controverso, tarefa que só é possível através de processos solidários orientados pelo pensamento que seja capaz de unir e distinguir simultaneamente e que pode ser aplicado a todos os problemas cognitivos e práticos. O movimento organizador do pensamento, segundo Morin (2007, p. 102-103),

[...] é um complexo dialógico que aciona as competências complementares e antagônicas da mente, como distinguir/ligar, diferenciar/unificar, analisar/sintetizar, individualizar/generalizar, abstrair/concretizar, deduzir/imaginar [...]. O pensamento estabelece uma dialógica entre o racional e o empírico, o lógico e o analógico, o racional e o mítico, o preciso e o vago, a certeza e a incerteza, a intenção e a ação, os fins e os meios [...]. Uno, múltiplo e polimorfo, o pensamento concebe e utiliza estratégias cognitivas ou práticas diversas de acordo com os problemas encontrados

A organização do pensamento é um fenômeno possibilitado mediante um modelo de formação e capacitação de sujeitos sociais que seja dinâmico e integre os esforços particulares dos indivíduos para constituir um contexto social caracterizado pela cooperação e pela pluralidade. A mobilização destes elementos ganha visibilidade no âmbito das organizações não governamentais, que desenvolvem projetos de ação social voltados à sustentabilidade humana e planetária.

O termo sustentabilidade aqui referido anuncia, segundo Leff (2001), o nascimento do que ainda não existe, a partir do potencial do real, do direcionamento do possível e do planejar da utopia. A sustentabilidade encontra sua razão e sua motivação não nas leis objetivas da natureza e do mercado, mas no pensamento e no saber, nas identidades e no sentido que mobilizam a reconstrução do mundo. O ideal da sustentabilidade é percebido nos projetos cooperativos, especificamente aqueles desenvolvidos/idealizados por organizações não governamentais de ação social, pois estes são construídos a partir das práticas sociais nas quais os sujeitos se inserem em diferentes contextos e passam a refletir sobre eles. Neste sentido, concordamos com Lima (2003), ao afirmar que a sustentabilidade deve ser entendida como uma concepção complexa ou multidimensional, que busca a integração do conjunto das dimensões que envolvem a vida individual e social.

As ações desenvolvidas no interior destas organizações envolvem, além da implementação de infraestrutura via recursos externos, o permanente processo de desenvolvimento de conhecimentos técnicos e de recursos humanos cada vez mais qualificados, sintonizados em propostas de transformação social, na perspectiva de um mundo melhor. A mobilização gerada para este fim reconfigura a ideia de projeto utópico da humanidade, do sentido de irrealizável para o campo de múltiplas possibilidades possíveis.

A perspectiva de um mundo melhor é o ideal a ser conquistado a partir das ações sociais destes organismos e, como forma de materializá-lo, “investem” em processos de articulação de saberes e práticas. Estas ações ganham caráter educativo à medida que assumem a intencionalidade de desenvolver nos sujeitos a compreensão da realidade em que vivem e por desafiarem àqueles que pensam a educação como meio de articular a utopia com a realidade das relações sociais, em constante transformação.

Neste contexto, merece destaque o pensamento freireano ao situar a educação como processo que é desafiado a trabalhar a esperança na emancipação social, revendo paradigmas que já não explicam a realidade e se mostram limitados diante da complexidade do mundo atual, reforçando a importância da dialogicidade no processo de desenvolvimento do ser humano.

Na concepção de Freire (2007), um projeto educativo que vise à reinvenção de certa realidade social precisa ter como base a afirmação histórica do ser humano como ser esperançoso, dialógico e sujeito ativo na construção do seu destino. Ancoradas nesta compreensão, as organizações de ação social constituem espaços societários cujos projetos associativos e cooperativos expressam não apenas as concepções de atores e relações sociais, mas revelam a complexidade que se estabelece e que é capaz de re-significar o entendimento dos sujeitos sobre si mesmos e sobre o espaço constituído nestas relações.

Este é o campo interpretativo a partir do qual as entidades com projetos de ação social afirmam seu trabalho de inclusão, ao protagonizarem suas atividades de forma variada e criativa, ao desenvolverem estratégias diversificadas e ao se voltarem para realidades específicas. Acrescente-se ao caráter societal destas organizações o seu papel desenvolvido tanto na constituição do ser humano como uma busca permanente de si mesmo, quanto na compreensão da condição humana revelada em sua complexidade. Em relação ao primeiro caso, Freire (1979, p. 28) afirma: “[...] esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências”. Como fortalecimento da segunda afirmação, Morin (2006, p. 37) enfatiza: “Trazemos, dentro de nós, o mundo físico, o mundo químico, o mundo vivo, e, ao mesmo tempo, dele estamos separados por nosso pensamento e nossa consciência, nossa cultura [...] Conhecer o humano não é separá-lo do universo, mas situá-lo nele”.

Esta forma de conceber a constituição e formação do Ser se expressa nas atividades dos organismos de ação social cujas práticas educativas reafirmam a subjetividade, à medida que convergem para o exercício dialógico/dialético de sujeito-mundo e de sujeito-sujeito, constituindo o processo de intersubjetividade na história.

O cenário que envolve tais organizações possibilita a configuração da consciência humana pautada na ação reflexiva dialética entre a história do sujeito e o mundo em que vive. Contudo, não se dá de forma egocêntrica e individual; pelo contrário, nós, seres humanos, nos fazemos a nós mesmos por meio de uma gama de relações intersubjetivas que envolvem trocas, contradições, complementaridades, recuos e avanços. Neste sentido, Freire (1975, p. 66) afirma: “o sujeito

pensante não pensa sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre objetos. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário”.

Fortalecendo as formulações indicadas por Freire (1975), Honneth (2003) defende que a formação da identidade é um processo intersubjetivo de luta por mútuo reconhecimento em relação aos parceiros de interação. Assim, nos conflitos sociais, o indivíduo não busca exatamente a autopreservação ou o aumento de poder, mas sim um reconhecimento de sua individualidade.

A formação do Eu prático está ligada à pressuposição do reconhecimento recíproco entre dois sujeitos: só quando dois indivíduos se veem confirmados em sua autonomia um frente ao outro, é que eles podem chegar de maneira complementar a uma compreensão de si mesmos como um Eu autonomamente agente e indivíduo (HONNETH, 2003, p. 119 - 120).

O movimento dialético inerente ao âmbito das organizações de ação social exige do ser humano uma condição própria, que se expressa na instância crítica da consciência humana para fazer o mundo mais humanizado. E isto só é possível através de ações planejadas, intencionais, que desenvolvam coletivamente novos níveis de consciência e promovam a dialeticidade entre discurso-prática e ação-reflexão-ação. Este desafio se manifesta na fala de um@ (d(@)s pesquisad@)s ao se referir ao trabalho com a Associação de Catadores de Material Reciclável:

Planejar as ações para esses catadores... primeiramente foi uma luta pra construir uma associação... fazer com que eles entendessem a necessidade de participarem de reuniões, de se organizarem ... de que eles formassem um grupo capaz de discutir seus direitos e deveres... (Entrevistad@ 01).

Este discurso, ao tempo em que aponta a dinamicidade interna no âmbito da entidade, chama nossa atenção para que a forma de conduzir as atividades não cause uma espécie de “dominação” entre o relacionamento de coordenadores e grupos acompanhados, ao se tratar de projetos sociais, o que limitaria o desenvolvimento de suas autonomias.

Contudo, é possível perceber, no âmbito das Organizações Não-Governamentais voltadas a projetos sociais, as possibilidades que se abrem para que os sujeitos modifiquem seu pensamento, se conscientizem do papel social que cada um precisa assumir, expressem suas pretensões e as tornem legítimas mediante a aceitabilidade por parte dos demais integrantes do processo, constituindo uma atitude de respeito. O auto-respeito, na perspectiva de Honneth (2003), se constrói à medida que é concedida aos sujeitos a possibilidade de uma ação perceptível em relação aos parceiros da interação. Neste caso, com a atividade facultativa de reclamar direitos, é possibilitado ao indivíduo um meio de expressão simbólica, cuja efetividade social pode demonstrar-lhe reiteradamente que ele encontra reconhecimento universal como pessoa moralmente imputável. Isto porque, para chegarem a uma auto-relação infrangível, os sujeitos humanos precisam de uma estima social que lhes permite referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas. Nesta compreensão, Honneth (2003, p. 198-199) esclarece:

Um padrão de reconhecimento desta natureza só é concebível de maneira adequada quando a existência de um horizonte de valores intersubjetivamente partilhado é introduzida como seu pressuposto; pois o Ego e o Alter só podem se estimar mutuamente como pessoas individualizadas sob a condição de partilharem a orientação pelos valores e objetivos que lhes sinalizam reciprocamente o significado ou a contribuição de suas propriedades pessoais para a vida do respectivo outro.

As organizações com projetos de ação social revelam-se, pois, como espaços onde diálogo e produção de sentidos são compartilhados e onde, a partir deles, é possível alcançar na sociedade a convergência de sonhos, utopias e esperanças, na construção de projetos sociais intersubjetivos.

Na relação interna de tais grupos, as formas de interação assumem o caráter de relações solidárias, porque todo membro se reconhece estimado por todos os outros na mesma medida; pois por “solidariedade” pode-se entender, numa primeira aproximação, uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente

por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica. A solidariedade propicia, no interior do grupo, a experiência de reconhecimento, fazendo com que os membros alcancem uma espécie de estima mútua. Neste sentido, Honneth (2003, p. 210-211) afirma:

Sob as condições das sociedades modernas, a solidariedade está ligada ao pressuposto de relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados (e autônomos); estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum. Relações dessa espécie podem se chamar “solidárias” porque elas não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também, o interesse afetivo por essa particularidade: só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis.

Um relacionamento positivo de reconhecimento é aquele que permite aos indivíduos adquirirem uma medida de auto-estima, que pode ser encontrada na aceitação solidária e no aspecto social das habilidades de um indivíduo e em seu estilo de vida. Dentro desse relacionamento, os indivíduos são capazes de encontrar aceitação e encorajamento mútuo de sua individualidade, enquanto indivíduos formados por suas próprias experiências de vida (HONNETH, 2003).

Esta é a formatação epistemológica que mobiliza práticas educativas no âmbito das Organizações Não-Governamentais com projetos sociais, orientados pelo diálogo, pela socialização de saberes, de percepções e por valores através dos quais a humanidade poderá reconstruir sua história e refazer seus caminhos, permanentemente abertos à possibilidade e a novos projetos sociais.

Há, neste movimento, a pretensão clara de promover a inclusão sob as diferentes dimensões humanas, uma vez que tais entidades se revelam como instâncias geradoras de oportunidades para que o diálogo e os sentimentos sejam compartilhados e que, a partir deles,

seja possível alcançar, na sociedade, a convergência de sonhos, utopias e esperanças, na construção de projetos sociais intersubjetivos capazes de contribuir com a promoção do diálogo entre discursos e práticas, entre o planejamento e a intervenção sobre a realidade.

As ações educativas orientadas por projetos de intervenção social constituem, neste século XXI, uma alternativa plausível, além de necessária, que a humanidade através da sociedade organizada vem desenvolvendo no sentido de responder aos desafios que nos são impostos nesta Era Planetária.

Contudo, o processo se dá envolto a limites e potencialidades que se apresentam a estas entidades como “elementos” que constituirão o cenário das propostas a serem realizadas.

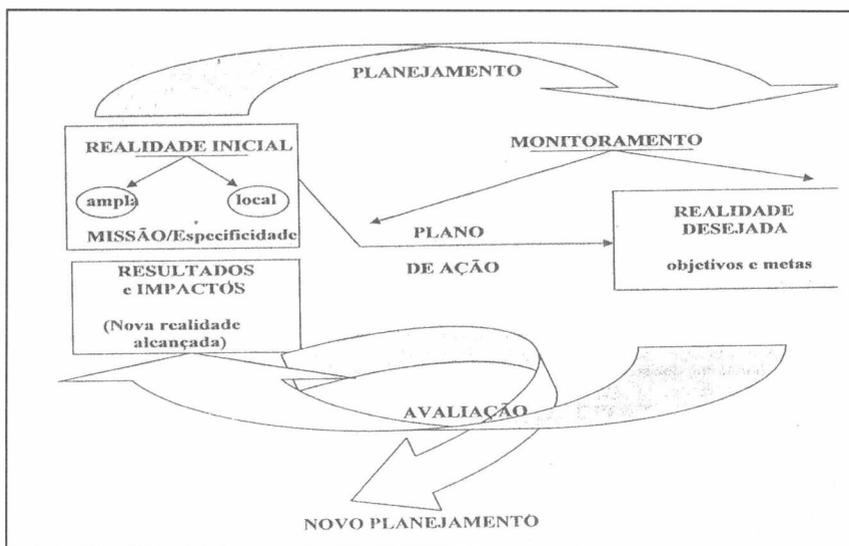
Neste sentido, os processos educativos desenvolvidos no âmbito das organizações de ação social são orientados para atender às demandas e configurações apresentadas pelas comunidades humanas e abrangem diversos aspectos do tecido social, seja no âmbito econômico, político, cultural e socioambiental.

Nesta investigação foi possível perceber que, no interior da entidade, o sujeito social e seu contexto constituem os pontos de partida e de chegada que iluminam as elaborações de planejamento e orientam as estratégias de execução das atividades dos projetos de intervenção em realidades indesejadas. As ações são conduzidas sob coordenação da equipe que constitui a ASDICA, em parceria com outras instituições e entidades cujos trabalhos estejam voltados a realidades sociais indesejadas, no semiárido paraibano.

Os projetos analisados neste estudo (Associação de Catadores de Material Reciclável de Cajazeiras e Projeto em Comunidades Rurais) revelam processos educativos, desenvolvidos com a participação efetiva dos grupos acompanhados. As expressões individuais e as informações socializadas no grupo acerca de seu território e de suas experiências sociais são mobilizadas sob os processos dialógicos, permitindo que estes sujeitos associem o pontual ao planetário; que percebam a necessidade de se comprometerem com a construção de um mundo novo, mais justo e sustentável – tendo como referência inicial suas realidades concretas.

A pesquisa revelou, ainda, que, no interior da ASDICA, os procedimentos de intervenção social adotados estão organizados, para efeito didático, em três etapas: *Planejamento*, *Monitoramento* e *Avaliação* (PMA) que, mesmo constituindo situações com finalidades específicas, se integram de forma interdependente e retro-alimentadora do processo em curso (conforme indicação na **Figura 03**).

Figura 03 – Representação do processo de planejamento, monitoramento e avaliação de projetos sociais



A primeira fase, referente ao *planejamento*, acontece, inicialmente, a partir de estudos realizados pelos coordenadores e colaboradores dos projetos junto aos grupos acompanhados e tem

como finalidade conhecer as realidades passíveis de intervenções que exigem a participação de todos, para a definição de um tema gerador (**Figura 04**). Após a escolha temática, é feito um aprofundamento teórico e prático sobre o que fundamentará as elaborações que culminam com a construção de propostas. Durante esta etapa, há participação de outras entidades e instituições que se tornam parceiras nos processos de intervenção. Para isto, são programadas várias reuniões e encontros envolvendo os membros da entidade com integrantes de

outras instituições, para interagirem em função das possíveis intervenções futuras (idealizadas).

Figura 04 – Registros fotográficos - Realidade inicial dos catadores e planejamento de ações



Fonte: Arquivos da ASDICA.

Segundo um dos coordenadores entrevistados, o diagnóstico inicial tem por objetivo priorizar ações para realidades indesejadas. Dentre os projetos desenvolvidos no âmbito da ASDICA, nesta pesquisa, foram analisados os projetos voltados para “Associação de Catadores de Material Reciclável” e “Comunidades Rurais do Semiárido”. A escolha destes grupos para intervenção ocorreu, segundo os pesquisadores, mediante situações de demandas apresentadas pelos grupos, como:

A Diocese tem 54 municípios [...], o que a gente fez foi identificar junto a outras entidades quais comunidades poderia ser trabalhada e o critério inicial foi que a comunidade tivesse certo nível de organização [...], a ideia foi construir um projeto piloto que pudesse servir de modelos para outras comunidades (Entrevistad@ 01).

Ao serem selecionados, os grupos recebem esclarecimentos sobre as pretensões da entidade e, conseqüentemente, são convidados a participarem dos processos que se desdobrarão a partir das articulações concordadas. Inicialmente, é feita uma “leitura da realidade inicial” dos grupos, que consiste em exercitar um olhar crítico realizado coletivamente, pois os coordenadores entendem que a compreensão da

realidade por parte dos membros dos grupos constitui requisito essencial para alcançar o engajamento e o compromisso com as atividades dos projetos.

A equipe desenvolve atividades adotando como opções pedagógicas oficinas, encontros temáticos e seminários, procurando facilitar experiências em que todas as pessoas envolvidas nos projetos (coordenadores, executores e beneficiários) se manifestem, expressando-se sobre seu olhar em relação às realidades nas quais se inserem, além de compartilharem interpretações, relendo o mundo coletivamente e exercitando o pensar sobre suas práticas, de modo a possibilitar a “escrita” de novas realidades.

Na fase de planejamento, os problemas são postos em discussão, os contextos são apresentados e os desafios particulares são resignificados em demandas coletivas com fins comuns para o grupo. Busca-se a promoção de um dos pilares da educação do futuro - definidos no Relatório Delors (2006) e fortalecido por teóricos como Morin (2000, 2006), Freire (1979, 1996) - que é o fenômeno “aprender a conhecer”, através da leitura crítica da realidade que possibilita o autoconhecimento, nos contextos locais e globais – em que são observadas não somente as fragilidades dos grupos, mas, também, seus potenciais, suas expectativas ao positivo. O objetivo é criar motivação para pensar/acreditar em um outro mundo possível (GADOTTI, 2007). Esta leitura, ao caracterizar-se crítica, problematiza o próprio saber, saindo da ilusão epistemológica pré-estabelecida e exercitando o aprender sob a reflexão.

A promoção do autoconhecimento, pautado no diálogo, na problematização e na complexidade, permite o levantamento das situações mais significativas, ou seja, daquelas experiências vivenciadas pelos grupos que motivam e caracterizam a organização de seu cotidiano. São situações nas quais os sujeitos se reconhecem inseridos. A presença dos coordenadores, neste processo, é fundamental para motivar e orientar o olhar para além das inquietações imediatas:

Todo o processo de discussão na comunidade, em reuniões com a associação a gente tenta motivá-los a discutir melhor as questões [...] Eles se envolvem nessas dis-

cussões e se animam [...] Acabam absorvendo um pouco e... se influenciando no processo (Entrevistad@ 02).

As informações são apreendidas com foco nas dimensões particulares que envolvem os grupos (interesses pessoais, expectativas, entrosamento, organização, habilidades, lideranças, valores, cultura); nos contextos locais da comunidade (infraestrutura, população e movimentos sociais, nível sócio-econômico no que se refere à escolaridade, salário, qualidade de vida); nas concepções globais (visão de mundo, problemas planetários, relação sociedade-natureza, expressões culturais, como percebem os direitos humanos, valores sócio-culturais e redes de educabilidade).

Para chegar às situações mais significativas dos contextos apresentados, as informações e as expectativas apreendidas se inter-relacionam para configurar o cenário da realidade inicial que vai constituir o alvo da mudança. Esta realidade é estudada sob as dimensões pessoais (como as pessoas se percebem no contexto e percebem os outros) e sociais (caracterizando os arranjos internos e as influências externas às realidades). São priorizadas as atividades que promovam a interatividade e a interdisciplinaridade, para tornar a visão sobre as realidades mais ampla e sob os vários prismas. Dentre as atividades, destacam-se: conversas informais, leituras sobre os documentos oficiais das associações, interpretação de fotografias, relatos de experiências, depoimentos, dinâmicas de grupo e oficinas pedagógicas.

O uso simultâneo de várias técnicas para obtenção das informações sobre as realidades que envolvem os grupos acompanhados possibilita a compreensão da dinâmica que mobiliza as comunidades-alvo das ações dos projetos. Em seguida, os dados são sistematizados num processo de análise e síntese em que são registradas todas as informações e cujo conteúdo mantém-se aberto a novos registros e novas organizações.

A análise sobre estas realidades prossegue na perspectiva de identificar as situações significativas, sempre relacionadas aos contextos sociais, transcendendo o nível micro e avançando em direção às vinculações macroestruturais de interferência nos contextos pontuais. A escolha das situações significativas, realizada coletivamente, com a participação dos grupos acompanhados, constitui a atitude que define

o tema gerador do projeto e dele desdobram-se todas as elaborações teóricas e metodológicas da proposição idealizada.

A construção de novos cenários sociais para os grupos acompanhados acontece pela sistematização das possibilidades para a realidade futura. Embora algumas linhas estratégicas já estejam indicadas na filosofia da entidade ASDICA, outras emergem das discussões promovidas pelos processos pedagógicos participativos e orientam as elaborações metodológicas dos projetos. Esta fase tem como fundamento teórico a concepção de “Estratégia como Método”, preconizada por Morin (2007), através da qual o exercício de delinear caminhos proporciona aos sujeitos a oportunidade de posicionarem-se frente às situações e às realidades complexas em que vivem as pessoas dos grupos acompanhados.

As estratégias se retro-auto-regulam durante o processo, re-direcionando o percurso e oferecendo maior clareza sobre o melhor e mais viável caminho de atuação. Em alguns momentos, confrontando forças, buscando manter a unidade na diversidade e o envolvimento (protagonismo) dos sujeitos de forma articulada e coerente com as proposições idealizadas. As formulações acerca da definição dos caminhos a serem percorridos para alcançar os ideais das realidades desejadas têm como referência maior as situações significativas como motivadoras das intervenções a serem formuladas.

A construção do Plano de Ação (projeto de intervenção) se concretiza pela definição das táticas das linhas estratégicas a serem implementadas – o que significa escolher a melhor forma de trabalhar, envolvendo os sujeitos acompanhados. As ações iniciais junto aos grupos, quando bem sucedidas no que se refere à promoção de impactos positivos para a vida das pessoas e da comunidade, geram o fortalecimento entre os sujeitos e os motivam ao enfrentamento dos problemas. Este fato foi revelado pela voz dos entrevistados, como indicado na seguinte fala:

[...] nós conseguimos ganhar a luta com a gestão pública né? [...] Eles viram que tinha um grupo lutando com eles... Aí eles se encorajaram [...] Então eles se submeteram mensalmente às reuniões e aos encontros semanais (Entrevistad@ 02).

A segunda fase consiste no *monitoramento e avaliação* dos processos educativos (**Figura 05**). Nesta etapa, as proposições pedagógicas, no âmbito das entidades com projetos de ação social, imprimem a consciência de que a aprendizagem acontece em diferentes espaços da sociedade. No caso da ASDICA, entidade pesquisada, os espaços deste fenômeno foram a associação de catadores de material reciclável de Cajazeiras – ASCAMARC – e comunidades rurais do semiárido. As atividades foram desenvolvidas junto aos grupos acompanhados, de acordo com as especificidades requeridas em cada situação. Mediante reuniões e encontros previamente agendados, os participantes discutem e refletem sobre as ações realizadas, apresentam os desafios gerados e reconstruem as estratégias para futuras intervenções. O monitoramento das ações é realizado coletivamente, sob a avaliação contínua e recursivamente orientadora do processo.

Figura 05 – Registros Fotográficos - Atividades de monitoramento e avaliação de projetos sociais em comunidades rurais



Fonte: Arquivos da ASDICA

Outro aspecto relevante nesta etapa de atuação é que situações emergentes (não previstas no projeto) redirecionam as ações do grupo para o alcance de metas que, apesar de não serem previamente idealizadas, se tornam relevantes no processo de mudanças. As situações previsíveis e as emergentes acima referidas se constituem produtos e produtoras ao mesmo tempo dos processos em curso durante a fase de execução dos projetos.

Não se trata, portanto, de executar as ações pré-estabelecidas com metas previsíveis. As formas de atuação são dinâmicas e condicionadas por realidades histórico-espaco-temporais que estão além do controle e das táticas previstas nos referidos projetos. Desta forma, as propostas devem caracterizar-se como flexíveis e abertas a novas elaborações, inclusive de suas finalidades específicas.

A investigação sobre a fase de execução das atividades dos projetos mostrou que algumas ações não previstas foram requeridas pela emergência de fatos novos, geralmente resultantes de articulações externas ao grupo, mas que geraram efeitos sobre a dinâmica deste, como revela um@d@s pesquisad@s:

Eles participaram de mobilizações em Brasília, de capacitações e viagens de intercâmbio em que eles PERCEBIAM o crescimento de outras associações e a partir daí, eles passaram a dar valor ao saber [...] Eles foram percebendo outras realidades e suas necessidades (Entrevistad@ 02).

Os avanços e recuos exercitados durante as etapas que envolvem o Planejamento, Monitoramento e Avaliação dos projetos constituem o movimento que conduz as ações dos grupos envolvidos em projetos de ação social. Estas “etapas”, presentes em todos os momentos do processo de intervenção, se interpenetram tornando o fazer educativo, no âmbito destas entidades, aberto, flexível e incerto quanto ao percurso e às estratégias a serem seguidas. É um movimento que, além de dinâmico, é recursivo e expressa uma complexidade que não pode ser tratada com ações estanques e acabadas.

5.2.1 A complexidade no fazer educativo da ASDICA

A condução dos processos educativos a partir da execução de projetos de ação social deve pautar-se na flexibilidade, no diálogo, na possibilidade de construir princípios éticos que sejam vivenciados no presente com o ideal da partilha futura e que se perpetuem às gerações futuras, incorporados e constitutivos da própria razão do ser humano.

A compreensão de que o conhecimento é dinâmico e que deve ser, necessariamente, pertinente a cada contexto e à consciência da necessidade de um planejamento flexível e aberto, expressa posturas de um fazer pedagógico compatível com a ética planetária requerida para a educação do século XXI. Contudo, mesmo passíveis de re-significações, existem no interior dos projetos de intervenção social as antecipações pedagógicas que vão, ao longo do percurso, sendo redirecionadas para atender às demandas emergentes no fazer educativo.

No âmbito dos casos analisados – os Projetos de Ação Social desenvolvidos pela ASDICA junto a Comunidades Rurais e à Associação de Catadores de Material Reciclável de Cajazeiras – foi possível identificar que as atividades pedagógicas desenvolvidas através da ASDICA apresentam indicadores teóricos e metodológicos da Teoria da Complexidade postulada por Morin (2000). De modo específico, destacam-se: o princípio dialógico através do qual as noções antagônicas se complementam para proporcionar melhor compreensão da realidade; o princípio da recursão organizacional, constituindo um círculo gerador no qual os produtos e efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz; e o princípio hologramático, que coloca em evidência o entendimento de que não somente a parte está no todo, mas o todo está na parte, uma vez que cada sujeito no grupo exerce influência e é influenciado pelas ações individuais e coletivas.

O pensamento complexo, ao propor uma interpretação profunda acerca da realidade estudada, exige a inserção, no jogo interpretativo de situações, das noções que aparentemente se repelem e o entendimento de que estas noções são indissociáveis e indispensáveis simultaneamente. Ao conceber a complexidade como estratégia para conduzir os processos educativos, torna-se imperativa a articulação entre as certezas e as incertezas, o particular e o global, a ordem e a desordem, a separação e a junção, a autonomia e a dependência.

Nos processos pedagógicos conduzidos na ASDICA, a ação dialógica se materializa no exercício que integra as informações sistematizadas nas diferentes fases dos projetos aos dados emergentes, gerados a partir de novos contextos. Foi possível perceber a prática do deslocamento do discurso e do fazer pedagógico inicial para outro que melhor direcionou as ações, com vista à conquista de impactos significativos para os grupos e as comunidades.

Durante as intervenções junto às comunidades rurais, conforme os dados fornecidos pelo coordenador do projeto e mediante conversas informais sobre temas geradores e questões do cotidiano, as atividades são previamente elaboradas e, mesmo com a participação dos atores sociais, são, geralmente, redirecionadas, na maioria das situações conduzindo o trabalho para o alcance de objetivos e metas distanciados das proposições inicialmente planejadas.

As razões para tal re-encaminhamento são as mais diversas, ainda segundo um dos coordenadores pesquisados, dentre elas: o surgimento de fatos novos no âmbito da comunidade, como o lançamento de algum programa social dos governos em que as pessoas necessitam de assessoria para orientá-los para a inserção em tais programas; outras vezes, o curso das atividades torna-se desinteressante aos sujeitos seja pela percepção de que não é bem aquela ação que eles queriam ou pelo surgimento de novos interesses decorrentes da mobilização de ideias no interior destes espaços societários.

O percurso pedagógico seguido nos processos educativos durante a execução desses projetos se caracteriza como fenômeno dinâmico, dialógico e recursivo, cujos efeitos são imprevisíveis e gerados no próprio dinamismo, ou seja, os novos direcionamentos que precisam ser adotados têm, no próprio processo, os ingredientes que os alimentam.

O princípio da recursividade mostra-se evidente à medida que os impactos promovidos nas comunidades correspondem, não apenas, e talvez nem sempre, aos resultados das ações previstas, mas transcendem os efeitos mais complexos que resultam da interação entre os fatores imprevisíveis ou não, que constituem os cenários sociais, cada vez mais incertos, do ponto de vista dos objetivos e metas idealizados nas propostas de intervenção social.

Por outro lado, a experiência com a Associação de Catadores de Material Reciclável vivenciada pelos coordenadores e executores dos projetos da ASDICA também é reveladora da necessidade de colocar em diálogo as influências internas (particulares, cotidianas, locais) e externas (programas sociais, fronteiras institucionais, demandas da sociedade em geral) para a condução do projeto de intervenção junto ao grupo acompanhado. A ação dialógica promovida no curso dos processos pedagógicos permite que os pensamentos antagônicos se

comuniquem e se interpenetrem, para gerar alternativas viáveis de enfrentamento da realidade que se deseja modificar.

O movimento que articula as ideias e as informações no interior da Associação de Catadores de Material Reciclável e das Comunidades Rurais faz gerar novas formas de interpretar a realidade – “uma releitura de seu mundo”. Desta releitura decorrem outras articulações e, conseqüentemente, uma forma diferente de intervenção social. Como efeito deste fenômeno mobilizador, as conquistas alcançadas pelo grupo nem sempre correspondem às requeridas nos projetos, embora constituam impactos positivos, às vezes de maior alcance social, na vida da comunidade.

Há, neste movimento, a formação permanente de todos que integram os processos pedagógicos. Ocorrem estudos contínuos em referenciais específicos aos temas gerados nos grupos, bem como em aportes teóricos e pedagógicos de orientação metodológica que são constituintes fundamentais do processo de formação dos sujeitos envolvidos nos projetos. O papel do mediador das atividades consiste em inserir-se no grupo e viabilizar a socialização das expressões pessoais, práticas e experiências cotidianas entre os membros dos grupos acompanhados. São oferecidas oficinas pedagógicas, cursos, treinamentos, seminários e eventos para intercâmbio de experiências, como estratégias de capacitação e estímulo para qualificar as formas de intervenção social.

Para melhor entendimento sobre o processo conduzido no interior da entidade, apresentamos a seguir um quadro informativo (**Quadro 01**), com etapas estruturantes do percurso metodológico e sua significação para a execução das atividades dos projetos investigados.

Não há um tempo estimado para cada etapa. O período de pode ser mensal, trimestral ou semestral. A partir das relações interpessoais e entre os conceitos e as situações, os participantes desenvolvem aprendizagens significativas¹³ e enriquecem as ideias iniciais para constituir as linhas de atuação dos projetos. Os projetos são, então, conduzidos coletivamente, gerando ações e benefícios comuns. As

13 A aprendizagem significativa caracteriza-se por uma interação, não uma simples associação, entre aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações pelas quais estas adquirem significado e são integradas à estrutura cognitiva de maneira não arbitrária e não literal, contribuindo para a diferenciação, elaboração e estabilidade dos subsunsores preexistentes e, conseqüentemente, da própria estrutura cognitiva (MOREIRA, 2006).

formas de intervenção são, geralmente, redimensionadas para atender às situações que emergem do próprio processo. Com isto, nem sempre os resultados se limitam aos objetivos iniciais, mas transcendem a mera ideia de efeito ou consequência imediata para configurar uma cadeia de impactos formada por mudanças significativas na vida das pessoas.

Quadro 01 - Etapas estruturantes e orientadoras das ações dos projetos sociais - ASDICA

PLANEJAMENTO ↔ MONITORAMENTO ↔ AVALIAÇÃO	
ETAPAS	SIGNIFICAÇÃO NO PROCESSO
1 ^a Leitura da realidade inicial	Proporciona um diagnóstico significativo e amplo da realidade; analisa os impasses, potencialidades dos desafios e das alianças a serem construídas; configura um cenário, contexto ou análise de conjuntura que constitui a base para a argumentação da proposta de intervenção.
2 ^a Construção dos indicadores	Promove o levantamento dos problemas sentidos pelas pessoas, transcende as abstrações e generalizações negativas das situações; aponta problemas significativos – causas e efeitos das realidades indesejadas; possibilita a compreensão das situações para nelas intervir;
3 ^a Intervenção social	Articulação permanente envolvendo os grupos acompanhados na busca da consolidação do engajamento e do compromisso das pessoas; parcerias institucionais para viabilizar o alcance das metas; capacitações, recursividade nas ações; o protagonismo do sujeito na promoção das mudanças requeridas.
4 ^a Percepções dos Impactos alcançados	Transcendem os resultados ou efeitos decorrentes da intervenção; representam as mudanças significativas nas vidas das pessoas decorrentes da combinação de fatores, de eventos específicos.
5 ^a Formatação dos Desafios retro-alimentadores do circuito	Resulta da avaliação de resultados, efeitos e impactos em que há a incorporação de dimensões específicas fundamentais relacionadas ao projeto (sustentabilidade, envolvimento dos sujeitos); a apreensão dos desafios representa a análise das mudanças, avanços, recuos e limites ocorrentes no âmbito do projeto;

Fonte: Construído a partir do modelo em Roche e Souza (2008).

Há, nos casos estudados, uma teia de influências e a promoção do desenvolvimento humano, tanto no que diz respeito à evolução do pensamento, quanto ao nível de organização alcançado pelos grupos, conforme declarou um dos pesquisados:

O próprio catador, ele foi começando a ter credibilidade nele... os efeitos das mobilizações... a partir daí eles tiveram coragem de enfrentar a sociedade e mostrar que eram profissionais [...] Eles começaram a ir para a rua... a gente indo pra Universidade, indo pras Escolas... mostrar o que é coleta seletiva... eles começaram a se sentirem valorizados e se expressava: 'Oh! Nós somos gente!' (Entrevistado 02).

A evolução do pensamento e o fortalecimento dos grupos são fenômenos alcançados graças à interatividade que lhes é proporcionada por processos pedagógicos a partir dos quais o pensar humano sai da forma simplista, reducionista, fragmentada (concentrada no particular de cada um) para um pensamento complexo, integrador, que distingue sem isolar (gerado pelo diálogo, pelo reconhecimento do outro, pela auto-realização e visibilidade coletiva). Esta evolução, ao concretizar-se, possibilita a construção de cenários sociais melhores para os grupos acompanhados. Neste movimento, o percurso pedagógico “convive” com a permanente emergência de novos desafios.

Os processos educativos constituem formas organizadas de conduzir as pessoas ao exercício da cidadania, envolvendo as diversas dimensões do ser humano. Nos espaços societários, o arranjo organizativo se faz necessário para construir as alternativas a partir das crises, transformando-as em oportunidades para uma educação contextualizada. Deve haver, no interior das entidades, a pré-consciência de que a aprendizagem é marcada pela disposição de todos a serem abertos, flexíveis, facilitadores de processos dialógicos, compartilhados, solidários e interdependentes. Estes são os requisitos básicos a mobilizarem as ações sociais em comunidades e criarem condições de alcançarem impactos positivos nas realidades a serem modificadas.

Nesta investigação, em que foram estudados dois projetos de ação social, foi identificado um cenário composto por iniciativas de

articulações pessoais e institucionais e que desdobraram-se em uma complexa rede de interação com desafios evidentes, indicadores, intervenções, impactos e novos temas que motivam continuamente as re-elaborações e re-significações realizadas durante a execução das atividades dos projetos.

5.3 A Cadeia de Impactos Gerados por Projetos Cooperativos no Contexto da Planetarização do Ser

O contexto da planetarização referido neste estudo tem base nas postulações de Morin (2007) e diz respeito a uma tendência estrutural para a unidade na diversidade – uma unidade planetária – com uma identidade própria. Baseia-se no reconhecimento da unidade de diversidades humanas, das diversidades da unidade humana. Aponta para a compreensão de que a interdependência dos fragmentos da humanidade não gera, por si, a solidariedade; alerta para o fato de que a comunicação entre as partes não impõe a compreensão; da mesma forma que o acúmulo de informações não garante o conhecimento e que os conhecimentos não geram compreensão.

O pensamento planetário deixa de opor o universal e o concreto, o geral e o singular: o universal é simultaneamente singular, universo cósmico e concreto, o universo terrestre. A civilização de uma sociedade-mundo requer a construção de novas entidades planetárias. Entidades que se concentrem no reforço e desenvolvimento dos imperativos de associação e cooperação, uma geopolítica. Esta requer redes associativas que criem e alimentem uma consciência cívica planetária que, por sua vez, alimente a inter-relação e a recursividade entre o contexto local, o indivíduo e o contexto planetário.

A política da complexidade precisa do pensamento complexo para enfrentar os problemas que implicam incertezas e imprevisibilidades, interdependências e inter-retroações de extensão planetária relativamente rápida, com descontinuidades não lineares, desequilíbrios, comportamentos “caóticos” e bifurcações (MORIN, 2007).

Nesta pesquisa, o estudo sobre os projetos sociais desenvolvidos no interior da ASDICA, sob o contexto da planetarização, foi realizado a partir da análise de duas áreas-chave de mudanças: a “configuração da cadeia de impactos” e a “emergência de um paradigma educativa para o Século XXI” através da constituição dos indicadores da sustentabilidade. Ambas representaram, nesta investigação, o campo de expressão teórica e metodológica que proporcionou a compreensão sobre o alcance das intervenções realizadas, além de se configurarem reveladoras da contribuição que os projetos sociais oferecem à formatação de uma educação planetária para as gerações do presente e do futuro.

A investigação sobre a perspectiva da planetarização presente nas atividades dos projetos de ação social da ASDICA foi realizada com o objetivo de compreender a relação que há entre os pressupostos teórico-metodológicos orientadores das ações realizadas nos referidos projetos e os pressupostos da educação planetária requerida para o século XXI. Para atender tal reflexão, foram estudadas mudanças qualitativas relacionadas com as condições de vida dos grupos acompanhados, no sentido de construir uma compreensão sobre os fatores que influenciaram aos diferentes níveis de alcances, no que diz respeito à organização dos grupos, às relações interpessoais, à melhoria da qualidade de vida das pessoas envolvidas ou não nos projetos, às articulações com outras entidades e instituições. Outros aspectos, como os incidentes críticos, também foram considerados para apreender a abrangência e os limites dos impactos alcançados pela execução dos projetos.

O entendimento sobre a análise de impactos sociais adotado neste estudo é assim postulado por Roche (2002, p. 37): “avaliação de impactos é a análise sistemática das mudanças duradouras ou significativas: positivas ou negativas, planejadas ou não nas vidas das pessoas e ocasionadas por determinada ação ou série de ações”. O impacto é então avaliado ao se analisar o grau até onde os resultados de uma intervenção conduziram a mudanças nas vidas daqueles que se pretendia beneficiar. As mudanças que ocorrem dependem de eventos específicos, das pessoas e das condições presentes em determinada situação, bem como da ação ou atividades postas em prática. Roche (2002, p. 41-42) ainda adverte:

É importante lembrar que o desenvolvimento e a mudança nunca são o produto isolado de um processo posto em prática por agências de desenvolvimento e pelas ONGs. Mas, propriamente, são o resultado de processos mais amplos, produto de muitos fatores sociais, econômicos, políticos, históricos e ambientais, inclusive a luta pelo poder entre diferentes grupos de interesse.

É importante avaliar as mudanças (quer sejam positivas ou negativas), inclusive as consideradas não intencionais e inesperadas, em vez de simplesmente procurar ver o impacto que se espera de uma intervenção. A estas situações de mudanças inesperadas, que são reveladas nos estudos de caso, Roche (2002) refere-se como sendo “o dilema do indicador” que surge, segundo o autor, quando o estudo avança para além dos indicadores pré-determinados. O dilema do indicador também ilustra o problema de se avaliar os aspectos negativos das mudanças identificadas.

Por outro lado, a concepção de indicadores adotada neste estudo emerge do sentido lato da palavra que é originária do latim *indicare*, que significa descobrir, apontar, anunciar, estimar (HAMMOND et al¹⁴, 1995 apud BELLEN, 2006). Os indicadores podem comunicar ou informar sobre o progresso em direção a uma determinada meta, mas também podem ser entendidos como um recurso que deixa mais perceptível uma tendência ou fenômeno que não seja imediatamente detectável. O objetivo dos indicadores é agregar e quantificar informações de modo que sua significância fique mais aparente. Eles simplificam as informações sobre os fenômenos complexos, tentando melhorar com isto o processo de comunicação.

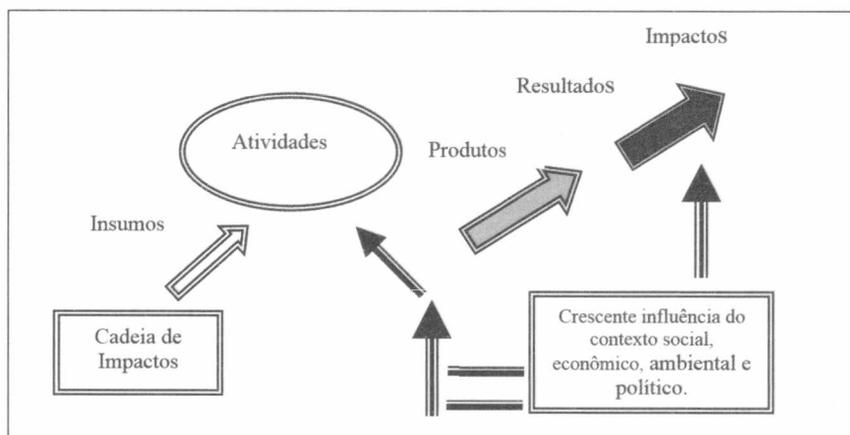
5.3.1 Configuração da cadeia de impactos

14HAMMOND, A. et al. *Environmental indicators: a systematic approach to measuring and reporting on environmental policy performance in the context of sustainable development*. Washington, DC: World Resources Institut, 1995.

Os processos educativos conduzidos no interior das entidades de ação social, a exemplo da ASDICA, acontecem em função das demandas sociais requeridas nas realidades indesejadas. Resultam de um exercício reflexivo que os grupos acompanhados e os coordenadores dos projetos realizam para encontrar uma compreensão das situações que demandam mudanças. Neste sentido, as ações educativas não ocorrem de forma linear nem obedecem aos ideais pedagógicos pré-determinados nos projetos. Outra característica de mudança não linear manifestada na pesquisa foi que as mudanças podem ocorrer de forma repentina, descontínua e imprevisível, em vez de planejada. A imprevisibilidade que caracteriza o processo de mudanças relaciona-se diretamente ao contexto que envolve as situações do cotidiano e os sujeitos, sob as diversas dimensões da condição humana.

A análise sobre a cadeia de impactos decorrentes das ações dos projetos estudados seguiu o modelo adotado por Roche (2002), (**Figura 06**), em que os parâmetros indicados estão dispostos de modo a apontar o grau de influência das atividades dos projetos sobre as mudanças alcançadas durante e após as intervenções. Neste exercício interpretativo, os contextos dos projetos se impõem como elementos determinantes na constituição dos impactos.

Figura 06 - Configuração da cadeia de impactos relacionada ao contexto social



Fonte: ROCHE, 2002, p. 43 com adaptações.

Embora a cadeia de impactos nos proporcione um meio útil de distinguir entre diferentes níveis de mudança, essas diferenças podem não ser evidentes na prática e precisam estar claramente situadas dentro do contexto e analisadas em relação a ele.

No campo da ação social, os resultados decorrem de uma combinação de fatores dos quais, determinada intervenção não ocorre de forma isolada de outras organizações. Acontece a partir do contexto local, das políticas econômicas e políticas mais abrangentes e reações daqueles a quem se pretende apoiar (ROCHE, 2002). O máximo que se pode fazer é demonstrar, por meio de argumentação razoável, que determinado empreendimento conduz logicamente a determinada mudança. Logo, a análise sobre a atribuição contribui para melhor compreensão dos impactos observados. Esta análise permite compreender, de forma contextualizada, todas as dimensões e implicações envolvidas nos projetos.

Os fenômenos no âmbito da ASDICA acontecem em cadeia, de modo diversificado e os impactos alcançados se constroem gradativamente e de forma não linear, flexível, recursiva e dialógica. Apresentamos o percurso das mudanças, situando fases do processo que representam impactos sociais em dois campos de “movimentos específicos” a constituírem o todo e serem por ele constituídos, recursivamente. O primeiro campo compõe-se de insumos (envolvendo as demandas e potencialidades); o segundo campo apresenta-se constituído pelas atividades desenvolvidas, produtos, resultados e impactos que, em interdependência com o campo inicial, constitui a cadeia de impactos identificada nesta pesquisa.

O *primeiro campo* se refere aos *insumos* e constitui a fase inicial da cadeia de impactos, que são representados pelas informações e pela realidade apreendida durante a leitura inicial. Este campo é composto pelas limitações (demandas e vulnerabilidades) e potencialidades apreendidas pela equipe dos projetos, exigindo processos educativos pautados na pedagogia da demanda. Uma ação pedagógica que, segundo Gutiérrez e Prado (2002, p. 51) “nasce do acontecer dinâmico, dos problemas sentidos na cotidianidade e da busca em função de elementos satisfatórios”. Segundo os autores, esta é a razão através da qual tais processos estão sempre vinculados aos interesses e urgências dos grupos e coletividades.

As apreensões iniciais constituem a força maior a motivar/mobilizar ações no interior dos grupos. Nos dois casos estudados, as demandas e vulnerabilidades se associam aos potenciais e capacidades para formar dois campos de força que orientam o agir da ASDICA. Um fazer educativo que conduz os integrantes dos grupos a conquistarem as mudanças requeridas por suas realidades.

A ideia fundamental, neste exercício pedagógico, é de que se torna impossível preparar-se para um futuro melhor sem partir do presente “perturbador” e deteriorado. Neste sentido, as formulações que constituem a teoria do reconhecimento de Honneth (2003) também indicam que situações indesejadas e incômodas representam, para os grupos, a motivação para ajudá-los a saírem de posturas reificadas para assumirem atitudes de resistência coletiva capaz de projetar um futuro melhor. Trata-se de uma condição característica do agir pós-moderno, que Santos (2005) interpreta como a contra-corrente em resposta aos modelos hegemônicos de uma globalização enquanto posição dominante de trocas desiguais. A este movimento de resistência contra-hegemônico, que emerge e simultaneamente compõe os processos de globalização, Santos (2005, p. 67) afirma: “a resistência consiste em transformar trocas desiguais em trocas de autoridade partilhada, e traduz-se em lutas contra a exclusão, a inclusão subalterna, a dependência, a desintegração, a despromoção.”

A partir das concepções teóricas supracitadas, os insumos constituem, nos casos estudados, o ponto de partida a orientarem, no movimento de ação-reflexão-ação, as atividades a serem projetadas e executadas durante os processos de intervenção social. As atividades decorrentes deste processo inicial constituem o fazer educativo que conduz o grupo ao alcance dos impactos idealizados, embora as mudanças ocorram para além da previsibilidade apontada nas propostas de intervenção.

O *segundo campo*, relacionado às *atividades, produtos, resultados e impactos*, expressa a não linearidade que envolve as ações, produtos e resultados (enquanto conjunto interdependente das práticas sociais), conduzindo a mudanças não programadas que se dão de modo dinâmico, controverso, dialógico e contextualizado. Este fenômeno gera, no âmbito da ASDICA, uma diversidade de situações das

quais decorrem, também, vários indicadores sobre os quais Goyder, et al.¹⁵ (1998 apud Roche, 2002, p. 64), refere-se:

Os indicadores usados para verificar o impacto podem, por definição, apenas captar a mudança que se espera e só refletirá as áreas de mudança que podem se tornar explícitas ou são acordados pelas partes interessadas. Isto deixa de fora situações onde ocorrem mudanças inesperadas, ou áreas de mudanças que podem não ter sido acordadas ou são ocultadas por uma ou outra parte interessada.

O impacto como mudanças sustentadas na vida das pessoas referiu-se não somente a quaisquer resultados ou efeitos imediatos dos projetos analisados, mas também às mudanças duradouras e sustentadas, ocorridas em decorrência das intervenções.

Ao analisar os impactos dos projetos relacionados aos objetivos iniciais, foi possível perceber que, no decurso das ações (atividades), os grupos experimentaram mudanças rápidas e imprevisíveis, como também enfrentaram desafios emergentes, por vezes conflituosos e emergenciais. Nos programas e projetos sociais investigados as ações promoveram importantes alterações e diferenças na vida das pessoas, ainda que essas mudanças não fossem permanentes.

Neste estudo, a ênfase foi dada às mudanças significativas onde insumos, atividades, produtos e resultados foram examinados de modo a se verificar os vínculos lógicos destes componentes da cadeia com os impactos alcançados. Para esta finalidade, foi analisada a eficácia das ações executadas (realizadas) através da interpretação sobre o grau de influência dos processos educativos com os resultados alcançados. Neste sentido, o impacto foi avaliado com base na relação encontrada entre os resultados da intervenção como promoção das mudanças nas vidas dos grupos beneficiados pelos referidos projetos.

A compreensão sobre a forma como estas relações acontecem está ancorada na percepção de que o desenvolvimento e a mudança não são produtos isolados, mas sim resultantes de processos mais

15GOYDER, H.; DAVIES, R.; WILKINSON, W. *Participatory Impact Assessment*. London: Action Aid, 1998.

abrangentes, que envolvem fatores sociais, econômicos, políticos, históricos e ambientais. Estes processos foram verificados durante o estudo, pois os projetos e as mudanças observadas relacionaram-se, recursivamente, aos contextos locais (envolvendo o panorama sócio-econômico-cultural do lugar e da região, além das entidades e instituições parceiras) e globais (mediante os vínculos por redes interativas de comunicação e pelas expectativas institucionais das entidades parceiras transnacionais).

5.3.1.1 Aspectos multidimensionais do Projeto relacionado à Associação de Catadores de Material Reciclável de Cajazeiras – ASCAMARC

A pesquisa nos possibilitou analisar abordagens multidimensionais, relacionadas à execução de projetos sociais, e compreender as conexões estabelecidas através do fazer educativo da entidade. Aspectos da condição humana foram levados em consideração durante todas as fases envolvidas nos projetos estudados. Foi possível identificarmos questões como: invisibilidade social, ignorância dos valores humanos, riscos à saúde pelo contato e consumo do material do lixo, como fatores que constituíram a situação inicial do grupo formado por catadores de material reciclável, carente de ser modificada. Tais demandas foram tratadas a partir de ações desenvolvidas que se voltaram, inicialmente, à promoção de reuniões com os catadores objetivando refletir sobre sua condição como associação e sobre os problemas enfrentados pelo grupo; foram também realizadas oficinas pedagógicas e visitas de intercâmbio, com a finalidade de melhorar a auto-estima do grupo e oportunizá-lo conhecer experiências consideradas exitosas, além de possibilitar a socialização de pensamentos e perspectivas.

A partir dessas intervenções, a equipe conseguiu desenvolver sentimentos positivos de estima individual e coletiva, valorização do grupo, reconhecimento de direitos e deveres, além de estimular a idealização de novos cenários para os catadores. Contudo, dificuldades como pouca participação do grupo nas reuniões, limites no engajamento e conflitos pessoais, além da ingerência do poder público sobre

seus interesses, como por exemplo, se negando a implantar a coleta seletiva do lixo urbano, ainda constituem desafios a serem enfrentados no cotidiano do grupo.

No que se refere às dimensões sócio-culturais e institucionais, identificamos que a situação inicial das famílias dos catadores representava a miséria humana: moradias sem infraestrutura de saneamento e higiene; falta de alimentação básica e de vestimentas; crianças e jovens presentes no lixão catando comida e, além disso, a comunidade não dispunha de nenhum serviço de assistência social por parte do poder público. Esta realidade foi enfrentada com a promoção de reuniões, visitas às famílias para conversas informais e orientações sobre os riscos a que estavam submetidos.

As pessoas foram estimuladas a participarem de oficinas pedagógicas, de encontros comunitários para discutirem e terem clareza da necessidade de modificar tal situação. Várias articulações institucionais foram iniciadas como suporte para as ações empreendidas pela entidade. Os catadores foram incentivados a participarem de cursos sobre Economia Solidária e das visitas de intercâmbio para apreenderem alguns procedimentos no tratamento do material reciclável. Tais intervenções geraram inclusões de famílias em programas sociais do governo federal despertando, nos catadores, o senso de responsabilidade com a associação e o compromisso de luta pelos interesses coletivos.

Por outro lado, alguns problemas não foram alcançados pelas intervenções ou se geraram a partir dos novos contextos. Como exemplos, citamos: a presença de catadores, crianças e jovens no lixão, alto índice de analfabetismo (resistência a participarem da Educação de Jovens e Adultos), envolvimento de adolescentes e jovens com drogas, furtos e prostituição, entre outros problemas, como expressões dos desafios que foram visibilizados a partir da presença da entidade na comunidade acompanhada. Este cenário revela limites nas ações de projetos sociais e, simultaneamente, reforça o entendimento de que é imprescindível trabalhar em parcerias com diversos setores da sociedade, pois os problemas são diversificados, com potencial capilaridade, podendo estender-se para a cidade como um todo e, portanto, têm que ser enfrentados dentro da sua complexidade. Neste aspecto, as

articulações institucionais se revelam o eixo-orientador para o sucesso das intervenções sociais.

Em relação às dimensões sócio-econômicas e ambientais, o estudo apontou como situações-problemas iniciais para o grupo: a presença de atravessadores na comercialização dos produtos, além da falta de espaço físico para armazenamento e processamento do material coletado. As intervenções realizadas para enfrentar esta realidade foram oficinas pedagógicas, sempre voltadas à formação e capacitação profissional dos catadores; além de visitas às famílias para acompanhamento e compreensão das mudanças requeridas.

As visitas de intercâmbio e a participação em eventos sobre Economia Solidária e articulações institucionais foram realizadas para promover tais intervenções. Com efeito, o grupo acompanhado conquistou um espaço físico (galpão); em parceria com a secretaria de cidadania e ação social foi elaborado um projeto exclusivo para catadores encaminhado aos órgãos federais, foram instalados postos de coleta seletiva e adquiridos recursos financeiros para subsidiar o processamento e comercialização do material reciclável. Os avanços tornaram-se perceptíveis, mas ainda é visível, no interior do grupo, aspectos do quadro inicial e até mesmo no interior da associação há diferenças e incompatibilidades – fato que revela descompassos presentes nos ritmos e formas de avançar, que se manifestaram de modo peculiar em cada sujeito dos grupos acompanhados.

5.3.1.2 Aspectos multidimensionais do Projeto voltado às Comunidades Rurais

A realidade inicial do grupo envolvido no projeto desenvolvido junto às comunidades rurais apresentou, sob o ponto de vista da condição humana, uma situação carente de mudanças, pois se verificou que a Associação Comunitária funcionava sob a influência de grupos políticos, dificultando a conquista de autonomia; a comunidade não tinha acesso às políticas públicas na área social e de saúde e, além disso, as vocações profissionais e econômicas locais não recebiam in-

centivos para serem desenvolvidas. Tal situação foi enfrentada, *a priori*, através da organização da comunidade (no âmbito da associação) em relação às atividades produtivas. Para este fim, foram realizadas reuniões com pessoas da comunidade; visitas de intercâmbio foram estratégias adotadas para desenvolver o autoconhecimento e a socialização de experiências; oficinas de capacitação técnica relacionadas às tendências econômicas e profissionais presentes na comunidade também foram realizadas.

As ações geraram mudanças significativas nos diferentes segmentos da comunidade, a citar: no âmbito da associação, no interior das famílias, na adoção da técnica de silagem¹⁶ que modificou o ritmo de trabalho e de produção na vida dos agricultores e pecuaristas.

Outros grupos se organizaram, a exemplo do grupo de mulheres, que se incorporaram às atividades de Economia Solidária, desenvolvendo produtos artesanais e comercializando na cidade. Apesar das conquistas evidenciadas, a pesquisa mostrou também que ainda permanece forte a influência de partidos políticos sobrepondo-se aos interesses coletivos na comunidade. No interior da associação, é presente a fragilidade cooperativa entre as pessoas. Há evidências de uma relação de subordinação ao poder público que os intimida nas reivindicações necessárias.

Em relação às dimensões sócio-culturais e institucionais, o estudo revelou como situações iniciais: a falta de água para o consumo doméstico, produção aleatória sem considerar aspectos sazonais, desarticulação na produção e comercialização do artesanato local. Através da ASDICA, foram realizados encontros com especialistas para capacitação na área de produção, silagem, zoneamento agrícola e construção de cisternas de placa. Tais orientações, associadas ao empenho da comunidade, resultaram em mudanças envolvendo vários aspectos como: foram construídas doze (12) cisternas para abastecimento doméstico, através do programa do governo federal e a silagem

16 Chamamos de Silagem ao produto resultante de um processo de anaerobiose, isto é, na ausência de oxigênio, por acidificação do material verde vegetal. A Ensilagem é o processo que dá origem a silagem e consiste no corte da planta na época ideal, o enchimento do silo (local destinado ao armazenamento da silagem) compactação da massa verde picada e vedação do silo (AGROBYTE, 2010).

passou a fazer parte dos procedimentos no armazenamento de produtos agrícolas. O artesanato local foi organizado e as mulheres passaram a interagir, participando de fóruns regionais de Economia Solidária. As visitas de intercâmbio e as articulações institucionais possibilitaram outras atividades produtivas, a exemplo da apicultura. Estas mudanças positivas foram evidenciadas na comunidade, especificamente nas famílias que melhor se integraram às atividades desenvolvidas através dos projetos.

Em relação às dimensões sócio-econômicas e ambientais, foram pontuados problemas como: deficiência na gestão associativista e produtiva; carência em tecnologias para convivência com o semiárido; manejo inadequado da biodiversidade e a escassez hídrica no âmbito familiar. As ações promovidas para enfrentar esta realidade inicial foram: cursos para orientar a reutilização da água, oficinas sobre defensivos agrícolas e produção orgânica. Visitas de intercâmbio para socialização de experiências constituíram intervenções com resultados bastante satisfatórios, fato expresso nas falas dos pesquisados.

Como consequência das atividades, as famílias passaram a utilizar água das cisternas; melhorando sua qualidade e potencializando a sua utilidade desencadeou-se um processo de produção orgânica de hortaliças (comunitária), diminuiu o uso de agroquímicos no controle das plantações, famílias se organizaram para desenvolver projetos de agricultura familiar. O cenário no campo melhorou em relação à realidade inicial, porém não se consegue adesão total dos moradores da comunidade para incorporar práticas sustentáveis na agricultura. Desta forma, algumas famílias ainda convivem com a escassez de água para atividades domésticas e para consumo. É persistente, também, o uso de queimadas para “preparação” do solo e o desmatamento para aquisição da lenha. O desafio continua e se re-configura a cada intervenção e, principalmente, no sentido de manter a comunidade envolvida e agregar outras pessoas para fortalecer o grupo. Esta consciência é forte nos sujeitos que integram o grupo estudado.

As informações geradas neste estudo constituem um recorte do encadeamento entre os fenômenos ocorridos no interior da entidade e dos aspectos pedagógicos desenvolvidos junto aos grupos acompanhados pelos projetos de ação social, no âmbito da ASDICA. Este

enfoque revela indícios dos fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos que orientam as ações educativas conduzidas pela entidade. As experiências registradas nos documentos e reveladas nos discursos dos entrevistad@s (coordenadores, executores e beneficiários) mostraram as diferentes formas de assumir uma pedagogia que não é única, mas agrega orientações de várias abordagens pedagógicas para alcançar a complexa teia de dimensões (afetiva, cognitiva, social, ética) que envolve a condição humana e o processo de formação do ser na perspectiva da planetarização.

O percurso metodológico deduzido a partir das apreensões realizadas reforça a ideia de que o fazer educativo no interior da entidade investigada supõe uma ampla visão sobre o ser humano, enquanto sujeito social e sobre a sociedade. O agir educativo é entendido como construção contínua, ancorada na participação de todos e por isso exige mudanças como:

a) Que os educadores (coordenadores, executores e idealizadores de projetos) transcendam o individualismo e trabalhem coletivamente, valorizando os sujeitos e suas informações como construtores do conhecimento, entendido como consequência da pluralidade de relações dos sujeitos uns com os outros, consigo mesmos e com o mundo;

b) Que a leitura sobre as realidades seja feita a partir dos condicionantes particulares, coletivos, sociais, culturais, políticos e ambientais, todos constituintes da experiência cotidiana dos atores envolvidos;

c) Que as informações colhidas sejam problematizadas, enriquecidas com outros dados para ampliar a compreensão acerca das realidades e gerar alternativas viáveis de execução;

d) Que a produção de conhecimentos sobre as realidades seja monitorada e avaliada permanentemente, em todas as etapas dos processos educativos;

e) Que todos os integrantes dos projetos se reconheçam aprendizes assumindo posturas abertas ao diálogo, às contradições e à cooperação, não apenas intelectual, mas que desenvolva o sentido do reconhecimento e valorização do outro, como parceiros a defenderem interesses comuns.

À medida que os sujeitos concebem o fazer educativo dentro de uma rede complexa de interações da realidade estudada como o conjunto de relações e com situações significativas sob as várias dimensões (social, individual, cultural), sua leitura sobre o objeto se amplia, rompendo com o olhar pontual e limitado em seu próprio interior (contexto). Desta forma, as situações significativas que são mobilizadas no interior dos processos educativos alimentam a reflexão acerca dos cenários apresentados, desdobrando-se em temas geradores que constituem a ideia-força das intervenções requeridas pelas realidades indesejadas.

As situações significativas levantadas nos grupos geralmente dizem respeito aos problemas imediatos, em geral particulares, como: desemprego, ausência de atendimento médico, moradia inadequada, violência, escassez de água, falta de incentivo financeiro para os processos produtivos, ausência do poder público. A partir da reflexão acerca das situações apresentadas, o grupo seleciona aquelas mais representativas, que são aprofundadas e enriquecidas com outras informações para constituir os aspectos a orientarem as intervenções. Nesta etapa, o conhecimento é organizado e se torna pertinente a partir dos processos dialógicos, cooperativos e solidários, que permitem todos se expressarem para constituir o pensamento coletivo, mobilizador da intervenção requerida.

O estudo revelou que os projetos de ação social investigados alcançaram mudanças duradouras nas políticas e práticas não apenas no interior dos grupos (representadas pelo caráter organizativo das associações e pela participação nas políticas públicas destinadas às referidas categorias profissionais), mas no nível particular das pessoas que integram o processo (visibilizadas no desenvolvimento de suas potencialidades humanas, no olhar que se ampliou sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, no desenvolvimento de atitudes solidárias, cooperativas e de alteridade), além das mudanças na dinâmica funcional das entidades envolvidas, na constituição de políticas de valorização profissional, conforme afirma um d@s pesquisad@s

Eles já se fortaleceram o suficiente pra andarem com as próprias pernas...hoje estão articulados com a Secretaria do Meio Ambiente Municipal que tem se mos-

trado receptiva. [...] Eles já se sentem valorizados, não se sentem mais sujos ou imundos ou sebosos, como eram tratados... hoje eles se sentem peças-chave nessa sociedade consumista (Entrevistad@ 02).

Antes nós era tratado..éh: tratado com um lixo hoje não hoje ta muito diferente, hoje nós somo gente... porque hoje nós tem bem dizer assim poder de ta em qualquer lugar e tal canto numa mobilização [...] hoje nós já aprendemos mais na vida... quem deve lutar é a gente... sabemo andar com nossas pernas tamém precisamos de apoio (Entrevistad@ 08)

O fortalecimento institucional pela ação-reflexão-ação, mobilizado entre os coordenadores e executores, gera novas relações e estratégias para condução dos processos de intervenção junto à sociedade.

As mudanças relacionadas às políticas públicas (**Figura 07**), configuradas como duradouras e de abrangência extra-organização ocorrem, em geral, de forma gradativa e lenta. Além disto, os processos políticos e de tomada de decisão estão sempre sujeitos a um grande número de influências, mas, ao se concretizarem, retornam para a sociedade como um novo modelo de tratar os problemas relacionados aos grupos – e isto representa impactos na vida das pessoas, perceptíveis nas imagens:

Figura 07 - Registros fotográficos – Catadores no lixão; ações educativas em áreas urbanas da cidade de Cajazeiras-PB.



Fonte: Arquivos da ASDICA

Os resultados positivos são alcançados por uma combinação de estratégias, com algumas agências assumindo linhas de atuação e outros mobilizando debates internos. São meios incertos e estão sendo, segundo os coordenadores entrevistados, constantemente adaptados ao longo do processo.

No âmbito da ASDICA, as atividades foram diversas e viabilizadas por muitos contatos e articulações institucionais, de modo a alcançar uma série de potenciais e oportunidades que emergem durante os momentos da intervenção.

A luta em função das mudanças nas políticas e práticas individuais e coletivas no interior dos grupos investigados exerce impactos duradouros nas suas vidas. Esta luta, em geral, envolve forças divergentes ou “parceiras” entre instituições e é determinada pelas relações entre elas. Nesta perspectiva, Roche (2002, p. 275) afirma:

Isso sugere que as organizações são mais que simplesmente um meio de executar projetos; são também veículos-chave para estabelecer o contexto no qual os projetos e as políticas se desenvolvem e para determinar quais projetos ou políticas serão ou não apoiadas ou executadas.

5.3.2 A emergência de um paradigma educativo para o século XXI

O movimento que emerge da crise planetária vem mobilizando reflexões, ao longo dos anos, nas diferentes áreas do conhecimento, com a finalidade de encontrar alternativas para a situação incômoda em que vive a humanidade atualmente. Ao tempo em que as reflexões são enriquecidas e aprofundadas pelo compartilhar teórico conduzido entre os diferentes campos do saber, simultaneamente estas reflexões fazem emergir novos desafios que se apresentam à educação do presente como indicadores que a orientam, de modo determinante, exigindo que os processos educativos sejam dinâmicos tanto quanto são os contextos que os envolvem. Neste sentido, princípios e valores devem se reconfigurar para atender demandas filosóficas, éticas, episte-

mológicas e metodológicas que conduzirão as pessoas e suas relações de interdependência no planeta.

O desafio educacional que se manifesta nesta Era Planetária se constitui como demandas a serem conquistadas, entre elas: a ética fundada na justiça, na solidariedade, na sensibilidade, na (re)significação dos saberes, na construção de conhecimentos pertinentes e na planetarização do ser. Estes elementos, ao se concretizarem no cotidiano das pessoas, contribuem para a materialidade do ideal da sustentabilidade. A sustentabilidade encerra, neste contexto, um projeto de civilização diferente e que constitui, no âmbito da educação, o desafio a ser conquistado. A educação representa um potencial ao qual a humanidade credita várias expectativas, porém ela sozinha não tem a força suficiente para alcançar as mudanças requeridas na perspectiva de construir outras realidades. Sobre este ponto de vista, Lima (2004, p. 12) enfatiza:

O processo educativo é um importante instrumento de mudança social e tem uma relevante contribuição a oferecer quando se trata de renovar os rumos sociais e culturais de uma determinada comunidade ou nação, mas, ele tem seus limites. Não tem o poder de resolver todos os problemas que se apresentam, nem de operar transformações com a abrangência e a profundidade que muitas vezes dele se espera.

A educação pautada na sustentabilidade refere-se ao desenvolvimento de novos comportamentos, pelo reconhecimento de novos paradigmas científicos e a recuperação de outros; pela promoção da aprendizagem. Ela está significativamente marcada pelas reflexões e orientações postuladas por educadores, cientistas, filósofos, sociólogos e pensadores, em geral, que se preocupam com o itinerário humano neste século numa visão antropolítica, conforme preconiza Morin (2007).

Enfatizamos, neste estudo, as postulações de Freire (1979) sobre a educação quando este afirma que a educação se processa em diálogos, além de ser um ato político e, portanto, relaciona-se aos direitos humanos e planetários. Nesta direção e sentido, Morin (2007) alerta a humanidade para as condições de destruição da vida no planeta e defende uma consciência planetária fundamentada na complexidade que envolve a condição humana.

Educar para a sustentabilidade significa desenvolver processos educativos capazes de contribuir para que a humanidade seja iluminada a encontrar alternativas positivas no contexto da crise planetária. Para esta finalidade, é preciso concebê-la sob algumas perspectivas, a citar: uma educação que possibilite o desenvolvimento de cidadãos ativos e solidários; que reconstrua conhecimentos a partir das experiências individuais e coletivas das pessoas; que tenha por referência os princípios da justiça, da cooperação, do respeito e valorização das diversidades em todas as dimensões; que reafirme o compromisso com a formação de sujeitos abertos, éticos, reflexivos e que construa nestes sujeitos a esperança que, de acordo com Freire (1992), é uma necessidade que move a humanidade para enfrentar as situações-limites, os obstáculos a serem superados ao longo de nossas vidas pessoais e coletivas.

Na realização deste estudo, ao analisarmos processos educativos conduzidos no âmbito da ASDICA, foram identificados alguns indicadores da sustentabilidade como metas da Educação Planetária idealizada para o século XXI. A compreensão e o sentido atribuídos à sustentabilidade vinculam-se tanto aos conceitos ecológicos como às reflexões teóricas mobilizadas no interior de grandes conferências nacionais e internacionais acerca da superação do conceito “fechado” de desenvolvimento sustentável.

A sustentabilidade de um sistema só pode ser observada a partir da perspectiva futura, de ameaças e oportunidades. É um conceito dinâmico que engloba um processo de mudanças. Nesta perspectiva, os problemas complexos do desenvolvimento sustentável requerem sistemas interligados, indicadores inter-relacionados ou a agregação de diferentes indicadores. De acordo com Gallopin¹⁷ (1996 apud Belen, 2006), os indicadores de sustentabilidade podem ser considerados os componentes da avaliação do progresso em relação a um desenvolvimento dito sustentável. Para o autor, a utilização de indicadores de sustentabilidade deve dar-se em função de sua disponibilidade e dinâmica funcional de obtenção.

17 GALLOPIN, G. C. Environmental and sustainability indicators and the concept of situational indicators. A system approach. *Environmental Modelling & Assessment*, n. 1, p. 101-117, 1996.

A utilização de indicadores é uma maneira intuitiva de monitorar complexos sistemas. Eles são elementos importantes da maneira como a sociedade entende seu mundo, toma suas decisões e planeja a sua ação. Os indicadores constituem um modelo da realidade, são sinais referentes a eventos e sistemas complexos; são pedaços de informação que apontam para características dos sistemas realçando o que está acontecendo. São importantes ferramentas para a tomada de decisão e para melhor compreender e monitorar as tendências e, portanto, úteis na identificação dos dados mais relevantes e no estabelecimento de sistemas conceituais para a compilação e interpretação dos dados.

Os indicadores da sustentabilidade apreendidos nesta investigação dizem respeito ao grau em que os projetos da ação social desenvolvidos na ASDICA contribuíram para promover modificações em realidades indesejadas e para fortalecer as organizações no sentido de alimentar os contextos desejados e torná-los duráveis. Para este intento, foram analisados dois aspectos específicos da sustentabilidade: o nível em que as mudanças em relação aos limites e vulnerabilidades existentes em nível individual, comunitário e organizacional foram reduzidas; e em que medida as capacidades foram aumentadas.

A superação das vulnerabilidades e o fortalecimento das capacidades são metas a serem conquistadas pelas ações de projetos sociais. Todavia, estas áreas de mudanças constituem impactos alcançados em longo prazo, e que resultam de uma série de ações combinadas gradativamente. Portanto, a percepção de impactos mais amplos só é possível ao analisar as mudanças atribuídas às ações realizadas, pois as modificações isoladas, imediatas, não significam a ocorrência de impactos, mas, em conjunto, podem representar transformações profundas em contextos mais amplos em relação aos projetos.

Neste texto, as mudanças identificadas estão apresentadas como resultado de um fazer educativo cujos pressupostos teóricos, filosóficos, pedagógicos e metodológicos se coadunam com a perspectiva de uma educação planetária envolvendo, também, as concepções educativas preconizadas no Relatório Delors (2006), ao orientar a educação para o século XXI, como vimos ancorada em quatro pilares educativos: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos”, “aprender a ser”.

É perceptível, no âmbito da entidade, o esforço coletivo para a superação das vulnerabilidades e para o fortalecimento das capacidades internas envolvendo os sujeitos engajados nos projetos pesquisados pois ao emergirem das demandas apresentadas pelos grupos, as ações a serem propostas buscam responder aos desafios com vistas à superação das fragilidades que geram incômodo no grupo.

Neste contexto, as intervenções são programadas e realizadas sob planejamento, monitoramento e avaliação, constituindo-se em um processo educativo cuja pedagogia não segue padrões rígidos de aplicabilidade, mas se constitui em um movimento dinâmico, não previsível e mobilizador de um engajamento social e articulações institucionais que nem sempre ocorrem de forma harmoniosa, conforme se expressa nas falas d@s pesquisad@s:

Pela necessidade dos próprios catadores em buscar políticas públicas... fomos trabalhar voluntariamente né?... garantindo esses direitos dos catadores... porque não era fácil a gestão passada... eles tentavam retirar esses catadores diariamente... na equipe... tinha uma advogada... na equipe do PASPP constava também com uma advogada e nós fomos [...] essa luta com a gestão passada... todos os secretários... prefeito... e até os advogados da gestão... porque não foi fácil essa luta com eles (Entrevistad@ 03).

Conseguimos fazer com que a *Misereor* aprovasse também... o trabalho com o catador e a partir daí conseguimos verbas pra trabalhar cursos de capacitações... então fizemos capacitação de auto-estima que era o essencial... era dar auto-estima ao grupo... fizemos oficina... de empreendedorismo... gestão... de associativismo... de alfabetização... de reciclagem... e também de espiritualidade... muitas oficinas de espiritualidade... (Entrevistad@ 02).

As demandas, inicialmente socializadas no interior dos grupos, compõem os insumos de um processo abrangente que se configurará progressivamente ao longo do tempo sob as ações recursivas e retro-alimentadoras. Nesta fase, o pilar educativo “Aprender a Co-

“nhecer” é experimentado à medida que as ações pedagógicas mobilizam informações, problematizam e refletem, de forma coletiva, acerca das realidades em pauta, construindo conhecimentos pertinentes que são compartilhados entre os integrantes dos grupos. O fazer educativo acontece por meio de táticas pedagógicas diversificadas, cujo objetivo é conduzir as pessoas a refletirem sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Significa um convite a reconhecerem-se protagonistas de seu próprio caminhar.

Ao vivenciar o processo de “Aprender a Conhecer”, o grupo também é orientado a reconhecer os limites e os potenciais que envolvem a condição humana e sua itinerância terrena, segundo a compreensão da autonomia/dependência que concede ao sujeito, de modo simultâneo, tanto a capacidade de sentirem-se atores nos processos que envolvem luta por mudanças em realidades indesejadas, como os fazem perceber que somente através de um pensamento complexo é possível entender a rede de conexões que interliga realidades, contextos e ações. Esta forma de pensar suas realidades exige dos sujeitos um olhar crítico e reflexivo sobre o seu papel na sociedade. Este movimento educativo é caracterizado por uma forma de “Aprender a Conhecer” pautada no ideal de reformar o pensamento humano e contribui para que as pessoas transcendam de uma postura rígida, determinista e de visão unilateral para uma forma de pensar complexa, capaz de desenvolver atitudes reflexivas, flexíveis e críticas, que interliguem processos considerando suas interdependências.

Quando o indivíduo conhece seu contexto social, ele cria possibilidades de transformar as realidades indesejadas através de propostas de intervenção que se realizem cooperativamente. O desafio da educação para a formação deste sujeito cidadão está em sistematizar ações que conduzam os sujeitos a assumirem seu destino; mediar processos educativos capazes de capacitar e envolver os sujeitos em práticas sociais inclusivas, cooperativas e solidárias. “Aprender a Viver Com os Outros” representa uma das necessidades que, de forma mais urgente, precisam ser trabalhadas, dado o quadro de desenlaces e degradações registrado nas sociedades contemporâneas.

A educação, através de seus processos pedagógicos, ao buscar atender a estas necessidades, estará contribuindo para a edificação de

outro pilar imprescindível para a educação deste século - “Aprender a Viver Juntos”. Este constitui o terceiro pilar educativo apresentado no Relatório Delors (2006), que se enriquece com as formulações teóricas de Morin (2000, p. 55) quando este enfatiza: “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”.

No Relatório Delors (2006), a educação voltada para “Aprender a Viver Juntos” exige o despertar da consciência de sermos solidários, de superar as incompreensões humanas. Educar para a compreensão é contribuir para o entendimento entre as pessoas e para a solidariedade intelectual e moral da humanidade. Dentre tantos desafios impostos aos processos educativos, neste início do século XXI, estes constituem condições essenciais para que a educação seja capaz de dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, para que seja autônomo, pense complexo no sentido de estabelecer relações/ações dialógicas consigo mesmo, com o outro e com o mundo (FREIRE, 1979; MORIN, 2000, 2006).

Ao possibilitar o exercício da ação-reflexão-ação na condução dos temas gerados pelas demandas locais, as táticas pedagógicas, aplicadas por meio de oficinas temáticas, debates, cursos de capacitação e viagens de intercâmbio, proporcionam às pessoas a visibilidade de capacidades emergentes no interior dos grupos, que se manifestam como potenciais com vistas à superação das fragilidades. As atividades coletivamente desenvolvidas e os efeitos compartilhados nos grupos convertem saberes específicos em conhecimentos pertinentes para as mudanças requeridas. Os grupos aprendem a conhecer suas realidades, refletindo sobre elas e reconhecendo-se mutuamente como atores comprometidos com a busca de alternativas para as realidades indesejadas. As atividades desenvolvidas nos projetos possibilitam aos membros dos grupos ações de solidariedade e cooperação, como processos indispensáveis para conquistas coletivas.

Neste processo, a convivência de respeito e reconhecimento em relação aos outros constitui a base dos projetos cooperativos, cuja meta é alcançar o bem-estar comum. De modo combinado e interpenetrante estes processos, no âmbito da entidade investigada, conse-

guem desenvolver nas pessoas um novo modo de ser e estar no mundo e com o mundo. Impulsionam o sujeito para o Ser Mais. De fato, a vocação do homem é humanizar-se, construir-se cada vez mais livre e evoluído socioculturalmente, percebendo-se em comunhão com os outros (FREIRE, 1999). Isto possibilita o exercício de um protagonismo mútuo, ao ser reconhecido pelas suas capacidades individuais e coletivas (HONNETH, 2003) e desenvolve, no sujeito, a capacidade de compreender sua itinerância terrena, à medida em que desenvolve suas potencialidades psíquicas, espirituais, éticas, culturais e sociais (MORIN, 1995).

A relação interativa entre as pessoas dos grupos acompanhados proporciona aos sujeitos a oportunidade de “Viver Junto com os Outros”, desafio para a humanidade neste século e que constitui o pilar educativo que abrange o estar com o outro, socializando percepções, informações, respeitando a diversidade no grupo – enquanto unidade. Este movimento, segundo Honneth (2003), concede às pessoas que partilham com os outros membros de sua coletividade as propriedades que os capacitam para a participação numa formação discursiva da vontade. Neste caso, ainda segundo Honneth (2003), os indivíduos se sabem membros de um grupo social que está em condições de realizações comuns, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os demais membros. Nestas relações, as formas de interação assumem o caráter de relações solidárias, porque todos os membros se sabem estimados por todos os outros na mesma medida.

Este processo constitui o que, no Relatório Delors (2006, p. 97), está referido como “A descoberta progressiva do outro”. Neste espaço organizativo, isto acontece a partir do envolvimento das pessoas em projetos comuns. Através de projetos cooperativos, a superação das vulnerabilidades vai acontecendo mediante o exercício do diálogo, do respeito e da argumentação frente aos diferentes contextos que envolvem os grupos acompanhados. Este processo intersubjetivo pela luta por mútuo reconhecimento em relação aos outros caracteriza uma educação pautada em processos que despertam uma consciência solidária e educam as pessoas para a compreensão – tanto intelectual quanto humana e intersubjetiva. Em relação a esta última, o outro é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos.

Expressam-se nos processos educativos desenvolvidos na entidade pesquisada o esforço coletivo em função de um desenvolvimento multidimensional da pessoa e do fortalecimento de suas potencialidades, através do engajamento social no sentido de tornar o sujeito ativo, dinâmico e participativo, no processo de sua aprendizagem e de seu agir sobre o mundo.

Cada sujeito dos grupos acompanhados representa, no processo, um ser humano que integra o mundo vivido e que contribui para determinar os destinos da sociedade. As pessoas “Aprendem a Fazer” tendo suas potencialidades específicas reconhecidas e orientadas a auto-reflexão histórica, para que se situem na construção de uma sociedade-mundo. É o que Morin (2007) defende como sendo a “planetarização do ser”, a partir da qual o sujeito compreende a itinerância da humanidade sobre o planeta como uma aventura incerta e desconhecida, em busca do seu destino. Compreender essa aventura e seu possível destino é o desafio principal da educação planetária.

A análise que fizemos sobre a repercussão das atividades dos projetos executados junto às comunidades nos permitiu compreender os processos que promoveram os impactos alcançados, bem como identificar algumas áreas de mudanças. Nesta perspectiva, apresentamos algumas expressões da educação planetária identificadas nos processos educativos desenvolvidos na ASDICA através da execução de projetos sociais.

As apreensões expressaram pressupostos teóricos, orientadores das atividades desenvolvidas no âmbito da ASDICA, que se coadunam com a educação planetária postulada por Morin (2000, 2007) e, neste estudo, fortalecida com as formulações de Freire (1979, 1996) e Honneht (2003).

A busca para desenvolver nos sujeitos uma cidadania planetária é percebida, nas ações da ASDICA, a partir dos processos que visam o fortalecimento das atitudes e aptidões dos integrantes dos grupos acompanhados pelos projetos de ação social. Nestes processos, categorias como diálogo, hominização, conscientização, cidadania, reconhecimento, complexidade e interdependência se coadunam e são adotadas para constituir nos sujeitos atitudes positivas na busca de sua auto-realização e das realizações mútuas.

Algumas características foram claramente percebidas no fazer educativo estudado, entre elas: a) o exercício ontológico defendido por Freire (1996), em que a pessoa é sujeito ativo e co-participativo em sua itinerância; b) O eixo estratégico-diretriz “progredir resistindo”, postulado por Morin (2007), no qual o sujeito progride resistindo quando orientado para atitudes de resistência contra o retorno a situações “incômodas”, de degradação e desrespeito e c) A luta por Reconhecimento de Honneth (2003), em que os grupos abraçam coletivamente as causas em defesa da dignidade, da preservação de sua identidade a partir do e com o outro, como resposta aos desafios que se apresentam a eles.

Há, neste movimento, um vínculo recursivo dialógico entre preservar, resistir e atuar, no tecido social que se encadeia cotidianamente sob as reflexões críticas capazes de considerar a relação autonomia/dependência que organiza o cenário social. Ao compreenderem-se integrados neste tecido interdependente, eles precisam usar “adequadamente” o espaço conquistado, pensando e atuando de forma reflexiva e autocrítica (FREIRE, 1979).

Nos espaços sociais organizativos, a exemplo do caso estudado, as atividades de intervenção desenvolvidas junto às comunidades e em co-participação com seus integrantes buscam a transformação de realidades indesejadas e para isto mobilizam uma diversidade de estratégias cujas influências repercutem não apenas na situação-problema a ser modificada, mas modificando o pensamento das pessoas envolvidas nos processos, problematizando as situações, considerando a complexidade que os envolve, fortalecendo as potencialidades que se apresentam como alternativas aos desafios colocados em pauta e promovendo ações dialógicas e reflexivas que orientam aos grupos o seu fazer e estar no e com o mundo.

Gesta-se, a partir desses processos, a consciência e a cidadania humana que, ao serem orientadas pelos ideais da complexidade, do diálogo, do reconhecimento, da sustentabilidade e da solidariedade, configuram o exercício de uma Educação Planetária cujos paradigmas estão, neste início de século, sendo construídos para enriquecer os processos educativos do presente e do futuro e atender aos desafios que estão sendo postos à humanidade.

6

Considerações e Reflexões

O presente trabalho partiu da seguinte situação-problema: **como se dá a relação entre os processos educativos conduzidos no interior das ONGs e as propostas teóricas, metodológicas, ideológicas e políticas da Educação Planetária?** A tese defendida foi a de que a Educação planetária se expressa através dos processos educativos conduzidos no interior de ONGs que desenvolvem projetos sociais cujas ações geram impactos positivos na vida das pessoas e na comunidade. Nesta perspectiva, os capítulos oferecem subsídios para compreender os meandros envolvidos nesta reflexão. As respostas elaboradas não são conclusivas, tendo em vista a complexidade do fenômeno estudado.

Através deste estudo buscamos conduzir uma reflexão sobre a relação que há entre os processos educativos desenvolvidos no âmbito de Organizações Não-Governamentais com projetos sociais e os pressupostos teóricos e metodológicos da educação planetária postulada por Morin (2007). Os cenários utilizados para nossas reflexões foram dois projetos de ação social, desenvolvidos pela entidade “Ação Social da Diocese de Cajazeiras” (ASDICA) durante o período de 2006 a 2008 na cidade de Cajazeiras-PB. Nesta perspectiva, nossa contribuição dedica-se a tornar visíveis aspectos da educação planetária manifestados nos processos educativos neste organismo de ação social.

As reflexões alcançadas traduzem as limitações de um estudo localizado e, desta forma, não podem ser generalizadas. Apenas alcançam perspectivas científicas que servirão para compreender o cenário educativo que envolve as ONGs, de modo específico expressando as-

conquistados pelas ações dos projetos, revelados pelos pesquisados (coordenadores/executores e beneficiários) foram: a contextualização dos problemas, a superação das vulnerabilidades, o fortalecimento das potencialidades, a procura de respostas nos próprios desafios, a re-significação de valores pessoais e coletivos e a constituição de políticas públicas pautadas no respeito, na ética, na democracia e na justiça social.

Os grupos acompanhados significam, para os coordenadores, por um lado, o cenário de uma sociedade desigual, desumana e injusta e, por outro, a representação maior do potencial transformador que pode constituir-se na sociedade para a reconstrução de políticas públicas, inclusivas na sua totalidade. Acrescentado a isto, os impactos provocados pelas atividades dos projetos são vistos pelos coordenadores e executores como resultado de um plano de ações coletivas, sob o monitoramento e avaliação constante, capazes de provocar as instituições, mobilizando-as no sentido de fazê-las assumir o papel social que lhes compete.

Os beneficiários das ações dos projetos visualizam as mudanças alcançadas como advindas das intervenções, às quais atribuem características como: resultantes da união entre as pessoas, possibilidade de inserção nas políticas de assistência social, reconhecimento profissional, valorização dos potenciais locais e regionais, possibilidade de caminhar coletivamente, conquista de visibilidade pública e caminho para novas conquistas.

Contudo, os participantes da pesquisa também apontaram muitos fatores como limitantes de uma abrangência mais significativa das ações realizadas. Os coordenadores, por exemplo, enfatizaram como entraves: limitações financeiras, falta de infraestrutura da entidade no que se refere aos recursos humanos capacitados, resistência manifestada por alguns órgãos e pelo poder público em apoiar as atividades dos projetos e desarticulação interna, entre as equipes que integram as coordenações dos projetos desenvolvidos na entidade.

Em relação aos beneficiários, estes também manifestaram suas percepções sobre os desafios enfrentados, entre eles: superação da individualidade no grupo, saída da condição de reificação para assumir

a educação planetária e devem orientar as propostas pedagógicas deste século, nos diferentes espaços educativos da sociedade. Tais preceitos, por seu caráter abrangente e flexível, são passíveis de adequabilidade aos variados contextos sócio-educacionais. Uma vez incorporados aos processos pedagógicos, podem fortalecer o fazer educativo no âmbito dos diversos segmentos sociais, seja no contexto da educação formal ou não formal.

A perspectiva de um mundo melhor é o ideal a ser conquistado pela humanidade e tem nos processos educativos a possibilidade de alcançá-lo através da articulação de saberes e práticas. O fazer educativo assume a intencionalidade de desenvolver nos sujeitos a compreensão da realidade em que vivem e desafia àqueles que pensam a educação como meio de articular a utopia com a realidade das relações sociais, em constante transformação.

Um projeto educativo que vise à reinvenção de certa realidade social precisa ter como base a afirmação histórica do ser humano como ente esperançoso, dialógico e sujeito ativo na construção do seu destino. Ancorada nesta concepção a educação planetária revela-se, neste século, pelo sentido complexo com que se estabelece e pela capacidade de contribuir para a re-significação e para o entendimento dos sujeitos sobre si mesmos e sobre o espaço constituído nestas relações.

Esta formulação constitui a maior contribuição que a educação planetária oferece: a de proporcionar ao ser humano uma leitura de mundo que o situe nele como sujeito de seu destino. Desta forma, as práticas educativas precisam ser pensadas em função do contexto social, pois a humanidade e o contexto que a envolve se caracterizam pela diversidade e o sujeito não existe fora da comunidade. Esta comunidade constitui o marco e a perspectiva na qual o sujeito está imerso.

As características dos processos educativos desenvolvidos pelos organismos de ação social, nesta pesquisa apresentadas, se expressam numa dimensão coletiva, de criação e recriação permanente de relações dos indivíduos com grupos, comunidades, instituições, governos locais e demais organizações sociais, na perspectiva de contribuir para a construção de uma cidadania planetária.

um cenário desproporcional de mudanças alcançadas no interior dos grupos. Sendo assim, quando alguns sujeitos conseguem evoluir de modo mais acelerado em relação aos outros, configura-se uma sobreposição de atitudes e ações entre eles, podendo constituir-se como uma relação de poder no interior dos grupos (aspecto passível de novas investigações e que, por não ser objeto desta pesquisa, não foi explorado).

Embora as realizações vislumbradas pelos grupos estejam condicionadas a uma série de fatores externos como articulações institucionais, parcerias entre entidades, tais condicionamentos não constituem impedimento para que estes grupos assumam atitudes ativas na busca de seus ideais. O sujeito protagoniza sobre sua realidade em busca de sua auto-realização, embora isto se fortaleça com o apoio de outros grupos, sejam entidades, pesquisadores, colaboradores. Nos casos estudados, foram perceptíveis os impactos gerados nas vidas das pessoas ocasionando mudanças positivas no contexto familiar, nas condições de trabalho, nas relações interpessoais, no modo de pensar o futuro e de analisar o presente.

A pesquisa mostrou que as organizações da sociedade civil, através de processos educativos contribuem para desenvolver a Planetarização do Ser, ao situá-lo no e com o mundo, ao conceder a este sujeito social um lugar de destaque nas relações humanas e tecer os fios a constituírem novos arranjos sociais. Desta forma, se constituem entidades participativas no processo de construção de uma sociedade planetária humanizante.

Ao analisar os processos educativos conduzidos no interior de uma entidade não governamental entendemos a dimensão e a diversidade que envolve os estudos no campo da educação, que se caracterizam por serem imprevisíveis e complexos. Certamente as reflexões e compreensões que conseguimos construir neste estudo, apresentadas nesta Tese, servirão de base para investigações posteriores no sentido de aprofundar questões que não fizeram parte da objetivação desta pesquisa.

Na posição de pesquisadora, pudemos refletir acerca da função social da pesquisa, uma vez que os conhecimentos gerados fizeram

REFERÊNCIAS

AGROBYTE. **Silagem**. Disponível em: <<http://www.agrobyte.com.br/silagem.htm>>. Acesso em 15 de março de 2010.

ALMEIDA, Jalcione. A Problemática do Desenvolvimento Sustentável. In: BECKER, Dinizar Fermiano. (Org.). **Desenvolvimento Sustentável: necessidade e/ou possibilidade?** 4. ed. Santa Cruz: EDUNISC, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

BAUMAN, Zigmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BELLEN, Hans Michael Van. **Indicadores de Sustentabilidade**: uma análise comparativa. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BOFF, Leonardo. **Nova Era**: a civilização planetária. São Paulo. Ática, 1994.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia Protocolo de Quioto - a convenção sobre mudança do clima. **O Brasil e a convenção** – Quadro das Nações Unidas. Brasília; C & T Brasil. (1998).

BRUNDTLAND. G. H. **Nosso Futuro Comum** - Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988.

CABRAL, Adilson. **Movimentos Sociais, as ONGs e a Militância que pensa, logo existe**.

2007. Disponível em: <http://www.comunicacao.pro.br/artcon/movsocong.htm>. Acesso em: 10 dez. 2007.

CAMARGO, Ana Luiza de Brasil. **Desenvolvimento Sustentável** – dimensões e desafios. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Papirus Educação).

estruturada para a educação”. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

DELORS, Jacques et al. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa – teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIOCESE DE CAJAZEIRAS. **Dados Históricos da Diocese de Cajazeiras – Paraíba**. Disponível em: <<http://www.diocajazeiras.com.br/htdocs/>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

DOIMO, Ana Maria. **A Vez e a Voz do Popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós -70**. Rio de Janeiro: Relume Dumará. ANPOCS, 1995.

DUQUE, José Guimarães. **Solo e Água no Polígono das Secas**. 5. ed. [s.l.]: [s.n.], 1980. v. CXLII. (Coleção Mossoroense).

FERNANDES, Marciolina. Desenvolvimento sustentável: antinomias de um conceito. In: FERNANDES, Marciolina; GUERRA, Lemuel. (Orgs.). **Contra-Discurso do Desenvolvimento Sustentável**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, 2003.

FERRERO, Elisabeth M.; HOLLAND, Joe. **Carta da Terra: reflexão pela ação**. Tradução Roberto Cattani; revisão científica J. E. Romão... [et al.]. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004. (Guia da escola cidadã; 10).

FÓRUM DE ONGS BRASILEIRAS. **Meio Ambiente e Desenvolvimento: uma visão das ONGs e dos movimentos sociais brasileiros**. Rio de Janeiro: Fórum de ONGs Brasileiras, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. v. 1. (Coleção Educação e Comunicação).

_____. **Pedagogia da Esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido / Notas**: Ana Maria Araújo Freire. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEIS, Hector Ricardo. **A Modernidade Insustentável** – as críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes; Santa Catarina: UFSC, 1999.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **O Discurso da Sustentabilidade e suas Implicações para a Educação**. Ambiente & Sociedade, NEPAM/UNICAMP, Campinas, vol. 6, nº 2, jul – dez, 2003.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação, Emancipação e Sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, Philippe P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Joel; DICHTCHEKENIAN, Maria Fernanda S. Farinha Beirão. (Orgs.) **Temas Fundamentais de Fenomenologia**. São Paulo: Centro de Estudos Fenomenológicos de São Paulo, 1984.

MATOS, Maria Izilda S. de. **Terceiro Setor e Gênero** – trajetórias e perspectivas. São Paulo: Cultura Acadêmica: Instituto Presbiteriano Mackenzie, 2005.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDINA, N. M. Breve Histórico da Educação Ambiental. In: PÁDUA, S. M.; TABANEZ, M. F. (Orgs.). **Educação Ambiental**: caminhos trilhados no Brasil. Brasília: FNMA/IPE, 1997, p. 257-270.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1998.

MISEREOR - **Obra Episcopal de Cooperação para o Desenvolvimento** - a nossa missão, os nossos princípios Disponível em: <[Http://www.misereor.org/pt.sobre_nos.html](http://www.misereor.org/pt.sobre_nos.html)>. Acesso em 31 de março/2010.

SACHS Ignacy. Desenvolvimento sustentável, bioindustrialização descentralizada e novas configurações rural-urbanas. Os casos da Índia e do Brasil. In: VIEIRA, P. F.; WEBER, J. (Orgs.). **Gestão de Recursos Naturais Renováveis e Desenvolvimento**: novos desafios para a pesquisa ambiental. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Marli Alves. **Educação para a Cidadania Global**: explorando seus caminhos no Brasil. São Paulo: Textonovo, 2006.

SATO, Michele. Formação em Educação Ambiental – da escola à comunidade. In: COEA/MEC (Org.). **Panorama da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: MEC, mar. 2000. p. 5-13.

SCHERER-WARREN, Ilse. ONGs na América Latina: trajetória e perfil. In: VIOLA, et al. **Meio Ambiente, desenvolvimento e cidadania**: desafios para as ciências sociais. 2. ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCAKE, Paulo (Orgs.). **Uma Revolução no Cotidiano?** Os NMS na América do Sul. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalizações, Política Educacional e Pedagogia Contra-Hegemônica. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 48, p. 35-51, 2008. Disponível em: <<http://www.rioei.org/rie48a01.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

SIQUEIRA, Graciano Pinheiro de. **As Associações e o Novo Código Civil**. 2003. Disponível em: < <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6416>. > Acesso em 14 de Nov. 2008.

SOCZEK, Daniel. **ONGs e Democracia** – metamorfoses e um paradigma em construção. Curitiba: Juruá, 2007.

SORJ, Bernardo. **Sociedades Civas e Relações Norte-Sul**: ONGs e dependência. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Working Paper 1, nov. 2005.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.