

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**JULIA MICHEL BENJAMIN**

**VOLUNTARIADO E PARCERIAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS:  
USOS E APROPRIAÇÕES NO CONTEXTO NEOLIBERAL**

RIO DE JANEIRO  
2008

**JULIA MICHEL BENJAMIN**

**VOLUNTARIADO E PARCERIAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS: USOS E  
APROPRIAÇÕES NO CONTEXTO NEOLIBERAL**

UFRJ

**JULIA MICHEL BENJAMIN**

**VOLUNTARIADO E PARCERIAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS:  
USOS E APROPRIAÇÕES NO CONTEXTO NEOLIBERAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre.  
Área de concentração: Políticas e Instituições Educacionais

Orientador: Prof.º Dr. Roberto Leher

Rio de Janeiro  
2008

**JULIA MICHEL BENJAMIN**

**VOLUNTARIADO E PARCERIAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS:  
USOS E APROPRIAÇÕES NO CONTEXTO NEOLIBERAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como  
requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre.  
Área de concentração: Políticas e Instituições Educacionais

**BANCA EXAMINADORA**

---

**PROF.º DR. ROBERTO LEHER**

---

**PROF.<sup>a</sup> DR. ANA MARIA VILLELA CAVALIERE**

---

**PROF. DR. ISABEL BRASIL PEREIRA**

**DATA:** \_\_\_\_\_

## RESUMO

A presente dissertação partiu de temas interconexos como educação, “voluntariado” e responsabilidade social como campo de investigação. O estudo se vale, por conseguinte, de uma abordagem sócio-histórica como orientadora das questões investigadas através da percepção dos sujeitos *relacionados* à sociedade que pertencem. A investigação objetivou: caracterizar o trabalho voluntário em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, considerando o contexto neoliberal em que essas iniciativas se situam; e, relacionar a construção da autonomia e da identidade das escolas com as práticas realizadas por voluntários e outros atores sociais. A investigação abrange apenas escolas públicas do Rio de Janeiro no período 2000-2007, embora, como pode ser visto adiante, não de forma exaustiva em termos espaço-temporais: a presença do voluntariado e parceiros nas escolas é examinada desde o início da década e o trabalho empírico mais sistemático se deu em 2007. Foram realizadas observações, aplicação de questionários e realização de entrevistas, além da análise de fontes documentais sobre os temas: projetos político pedagógicos das escolas, material informativo do projeto de voluntariado Amigos da Escola e fontes relacionadas à criação e aos primeiros anos de funcionamento na década de 80 – principalmente, do CIEP Presidente João Goulart. Em uma primeira parte do estudo, o sentido hegemônico dos referidos nexos é examinado, salientando a relevância da educação. Isto se deu a partir da revisão da literatura sobre o tema, utilizando basicamente fontes secundárias para a pesquisa. Com efeito, a presente investigação propugna que a redescoberta do voluntariado e das parcerias público-privadas também na área social acontecem em um contexto de profundas transformações no capitalismo, em particular, em um contexto em que existe uma crise estrutural a ser superada. É nesse contexto em que o desenvolvimento do chamado capital social é concebido como estratégico, pois, ampliando o capital social dos indivíduos as condições de governabilidade melhorariam significativamente. Entretanto, como discutido no capítulo dois, o sentido hegemônico pretendido por essas políticas não é implementado nas escolas de modo mecânico, unilateral e plenamente eficaz. Existe uma história não oficial no cotidiano escolar, objeto de discussão realizada no terceiro capítulo através das análises de casos. Com base nesses aportes teóricos é possível propugnar que, no cotidiano da escola, o sentido hegemônico atribuído ao voluntariado não se dá sem conflitos, contradições e tensões entre os propósitos oficiais e o que fazer cotidiano.

Palavras-chave: voluntariado, responsabilidade social, cotidiano escolar, Estado, público e privado e neoliberalismo na educação.

## ABSTRACT

The present dissertation left of interconnecteds subjects as education, volunteer and social responsibility as inquiry field, examining them by means of a social-historical boarding, objectifying: to analyze the voluntary work in two schools of the municipal net of Rio de Janeiro, being considered the neoliberal context where these initiatives if point out and to relate the construction of the autonomy and the identity of the schools with the practical ones carried through by volunteers and other social actors. The inquiry encloses only public schools of Rio de Janeiro in period 2000-2007, even so, not of exhausting form in space-secular terms: the presence of volunteers and partner in the schools are examined since the beginning of the decade and the more systematic empirical work if it gave in 2007. The empiria of the study consists of comments, questionnaires and interviews, beyond the analysis of documentary sources as: schools's pedagogical projects, informative material of the project of volunteer Friends of the School and related primary and secondary sources to the creation and the first years of functioning in the decade of 80 - mainly, of the CIEP Presidente João Goulart. In a first part of the study, the hegemonic direction of the related nexuses is examined, pointing out the relevance of the education. This if gave from the revision of literature on the subject, using basically secondary sources for the research. With effect, the present inquiry advocates that redesccovering of the volunteer one and the public-private partnerships also in the social area happens in a context of deep transformations in the capitalism, particular, a context where exists a structural crisis to be surpassed. It is in this context where the development of the call capital stock is conceived as strategical, therefore, extending the capital stock of the individuals the governabilidade conditions would improve significantly. This study supports that the hegemonic direction intended by these politics is not implemented in the schools in mechanical way, unilateral and fully efficient, what it does not mean to say that the volunteer is a practical secondary in the public education of today and, much less, that the same does not express important traces of the modern educational politics. A not official history in the daily pertaining to school exists where the hegemonic orientations have new uses by concrete practical socials. In the daily school, the hegemonic direction attributed to the volunteer is not given without conflicts, contradictions and tensions between the official intentions and what to make daily.

**Key-words:** volunteer, social responsibility, daily pertaining to school, State, private public and neo-liberalism in the education.

## SUMÁRIO

<i>INTRODUÇÃO</i>	11
<i>1 O PÚBLICO E O PRIVADO NA ESCOLA</i>	29
<b>1.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL E A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL</b>	29
<b>1.2 CONFORMANDO A ORDEM EM UM CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL: REFORMA DO ESTADO E TERCEIRA VIA</b>	35
<b>1.3 SOCIEDADE CIVIL, ESTADO EDUCADOR E VOLUNTARIADO</b>	42
1.3.1 RESPONSABILIDADE SOCIAL E MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL	46
<i>2 ESCOLA PÚBLICA, VOLUNTARIADO E PARCERIAS: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE</i>	58
<b>2.1 A ESCOLA PÚBLICA COMO REPRODUTORA E LEGITIMADORA DA ORDEM SOCIAL</b>	59
2.1.2 HERANÇA CULTURAL E <i>HABITUS</i> ; DESIGUALDADES SOCIAIS E PRÁTICAS ESCOLARES	59
2.1.3 CAPITAL SOCIAL E CAPITAL CULTURAL	66
2.1.4 O SISTEMA DE ENSINO COMO CAMPO RELATIVAMENTE AUTÔNOMO	73
<b>2.2 CONTEXTOS, USOS E CONSTRUÇÕES</b>	74
<b>2.3 PESQUISA COM O COTIDIANO ESCOLAR</b>	83

<b>3 PARCERIAS E VOLUNTÁRIOS NO COTIDIANO ESCOLAR</b>	88
<b>3.1 O CIEP PRESIDENTE JOÃO GOULART: HISTÓRIA, COTIDIANO E COMUNIDADE</b>	88
3.1.2 A CHEGADA	88
3.1.3 OLHAR SOBRE A HISTÓRIA: O PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO E O CIEP DE IPANEMA	90
3.1.4 O ESPAÇO CRIANÇA ESPERANÇA: MUDANÇAS E CONTINUIDADES	106
3.1.5 O CIEP NO CONTEXTO: ANÁLISE DE CASO 1	120
<b>3.2 – ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM NABUCO: ANÁLISE DE CASO 2</b>	134
3.2.1 ESTÁGIO SOCIAL – OFICINA DE INFORMÁTICA	138
3.2.2 OFICINA DE TEATRO – TRABALHO VOLUNTÁRIO	143
3.2.3 VISÕES DA ESCOLA: USOS E APROPRIAÇÕES	154
<b>3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES</b>	161
<b>4 CONCLUSÃO</b>	167
<b>5 REFERÊNCIAS</b>	172
<b>5.1 FONTES CONSULTADAS</b>	177



*À querida Vó Zilda que me ensinou o Amor*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar à minha família muito amada. Minha mãe, meu grande orgulho e exemplo. Meu pai, que nunca duvidou de que o trabalho seria cumprido. Mariana, que sempre soube sorrir nas horas certas. Dinda, Luís, Ana Luiza, Vinicius, Ana Paula, Yvone: teia de carinhos e consolos, estímulos e alegrias compartilhadas.

À Vó Maya que sempre me inspirou.

Aos amigos, que sem eles a vida seria muito difícil: Carol, Luciana, Pedro, Eduardo, Baby, Janis, Mirna, Nina, Lygia, Isabela, Leo, Rachel, Marco, Nívea, Rodrigo, Fernanda Jan Lucca, Fabíola, Ivano, Edmundo, Cid, Helô, Grace ...

Às escolas e pessoas que participaram da pesquisa e contribuíram para esse trabalho.

À Irene Monteiro, pelos ensinamentos.

A todos os colegas de profissão e alunos com os quais não paro um só instante de aprender.

Ao querido orientador, sempre compreensivo e atento para as questões humanas.

Aos amigos e amigas feitos ao longo do curso.

## ***1 INTRODUÇÃO***

Considerando a extraordinária mobilização dos governos e dos grandes meios de comunicação em torno dos temas interconexos educação, voluntariado e responsabilidade social, a presente dissertação partiu desse amplo complexo temático como campo de investigação.

Em uma primeira parte do estudo, o sentido hegemônico dos referidos nexos é examinado, salientando a relevância da educação. Isto se deu a partir da revisão da literatura sobre o tema, utilizando basicamente fontes secundárias para a pesquisa. Com efeito, a presente investigação propugna que a redescoberta do voluntariado e das parcerias público-privadas também na área social acontecem em um contexto de profundas transformações no capitalismo, em particular, em um contexto em que existe uma crise estrutural a ser superada (BRENNER, 2003)<sup>1</sup>. Como será visto adiante, o ajuste estrutural promovido nos países capitalistas dependentes provoca mudanças tão significativas na vida social que a problemática da governabilidade é retomada com inegável centralidade (FIORI, 1997)<sup>2</sup>. E é nesse contexto em que o desenvolvimento do chamado capital social é concebido como estratégico, pois, ampliando o capital social dos indivíduos as condições de governabilidade melhorariam significativamente.

O tema da governabilidade ressurgiu na década de 1990, inicialmente na agenda do Banco Mundial (BM) e de outras instituições multilaterais, devido à preocupação fundamental com a *governance* ou *good governance*, tanto para expressar o que são “boas” políticas tendo em vista o ajuste neoliberal, como, principalmente, a necessidade de assegurar a imprescindível estabilidade política que os negócios requerem. Sua novidade conceitual é bastante pequena, ela

---

<sup>1</sup> BRENNER, R. O boom e a bolha: os Estados Unidos na economia mundial. Rio de Janeiro: Record, 2003.

<sup>2</sup> FIORI, José Luiz. “Por que governabilidade? Qual governabilidade?” In: FIORI, José Luiz (org.). Os moedeiros falsos. Petrópolis, Vozes: 1997.

“aumenta apenas o rigor no detalhamento institucional do que seria um governo pequeno, bom e, sobretudo, confiável do ponto de vista da comunidade internacional” (FIORI, 1997, p. 38).

Com base nessa perspectiva foi que se difundiu a associação entre governabilidade e ajuste estrutural. A criação de leis que assegurem confiança aos mercados é parte disso, assim como o controle social sobre movimentos potencialmente anti-sistêmicos.

Sob o ponto de vista conceitual, conclui Fiori:

Em resumo, o conceito de governabilidade na sua acepção mais ampla ou mais específica é rigorosamente indeterminado e indeterminável do ponto de vista teórico. Na verdade não se trata de um conceito teórico. Trata-se de uma *categoria estratégica* cujos objetivos imediatos podem variar segundo o tempo e o lugar, mas que será sempre e irremediavelmente situacionista (FIORI, 1997, p. 39).

Entretanto, como discutido no Capítulo 2, o sentido hegemônico pretendido por essas políticas não é implementado nas escolas de modo mecânico, unilateral e plenamente eficaz. Como nos mostram Certeau (1994)<sup>3</sup> e Ezpeletta e Rockwell (1989)<sup>4</sup>, existe uma história não oficial no cotidiano escolar. Com base nesses aportes teóricos é possível propugnar que, no cotidiano da escola, o sentido hegemônico atribuído ao voluntariado não se dá sem conflitos, contradições e tensões entre os propósitos oficiais e o que fazer cotidiano.

As determinações oficiais a propósito do voluntariado fazem uma ode à participação (dita) cidadã nas escolas: é como se a escola fosse rejuvenescida pelo vigor de uma sociedade civil desprovida de conflitos e contradições. Entretanto, conforme Ezpeletta e Rockwell (1989) existe uma outra história no cotidiano que não coincide com as determinações e objetivos oficiais. Assim, de fato, a sociedade civil pode ser um terreno a partir do qual se estrutura uma forte ofensiva contra o público-estatal, por meio do voluntariado e das parcerias com as ONGs,

---

<sup>3</sup> CERTEAU, Michael de. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

<sup>4</sup> EZPELETTA, J. e ROCKWELL, E. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez Ed./Autores Associados, 1989.

configurando uma sociedade civil inteiramente ressignificada, lugar em que as contradições mais marcantes das sociedades de classes teriam se dissipado em favor do diálogo e da busca de micro-nichos de direitos sociais. Entretanto, como lembra Wood (2003)<sup>5</sup> usualmente a sociedade civil pode ser um lócus de opressão e de redução da esfera pública, por isso, segue Wood, Gramsci concebia a sociedade civil como o principal terreno da luta social.

A escola, foco do presente trabalho, é percebida principalmente como espaço em que existem diversos projetos para a sociedade em permanente disputa. A escola é um local especial onde esses projetos são difundidos, estando também em confronto com idéias, valores e práticas que ali se situam. A sociedade civil, categoria importante para a análise do movimento de voluntariado e de participação comunitária nas escolas públicas é vista também como lugar de disputa de classes. Isto quer dizer que o termo não pode ser substituído pela idéia de “lugar do consenso” como quer o pensamento hegemônico, onde o chamado Terceiro Setor – que não seria parte nem do Estado e nem da esfera privada relacionada ao mercado, atuando através de diversas Organizações Não Governamentais (ONGs) ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) – agiria difundindo a solidariedade apenas em nome de um pueril interesse público

Não é secundário destacar que os governos mais entusiastas dessa modalidade de parceria público-privada são justamente os que têm restringido mais asperamente o suporte do Estado na garantia do direito a educação constitucionalmente estabelecido. Justamente no período em que os movimentos sociais e sindicatos autônomos, entidades acadêmicas independentes e os representantes da sociedade política mais comprometidos com a causa da educação pública protagonizaram um amplo movimento em defesa de novos marcos gerais para a educação

---

<sup>5</sup> WOOD, E.M. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

brasileira, tanto na LDB, como no Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira, logrando a ampliação das verbas públicas para o patamar de 7% do PIB, mais os governos neoliberais e as corporações da mídia sustentaram que o problema das escolas tem de ser buscado na colaboração voluntária da sociedade civil. Não é casual que a ordem de grandeza dos recursos para o conjunto da educação pública estejam estagnados em torno de 3,5% do PIB.

Em 1999, ano em que começaram as ‘comemorações’ de ‘500 anos’ de Brasil pelo Governo Federal, foi realizada uma intensa campanha pela TV Globo que pretendia resgatar a história nacional e consolidar valores e identidades. Foi dada especial ênfase à Educação, e o projeto de destaque da campanha era o de voluntariado para a escola pública, o *Amigos da Escola*, veiculado em horário nobre, por meio de propagandas metamorfoseadas de reportagens, e por peças especificamente publicitárias anunciadas por artistas de visibilidade do sistema Globo. O objetivo: “Contribuir com a educação pública fundamental, por meio da mobilização da sociedade para o exercício da responsabilidade social”<sup>6</sup>. Ainda segundo informações disponíveis no sítio eletrônico são hoje mais de 27 mil escolas cadastradas no país.

Diante das novas tensões inscritas no cotidiano escolar advindas do voluntariado e das parcerias com organismos privados, a presente investigação objetiva desenvolver um estudo sobre as práticas situadas no espaço-tempo que é o cotidiano escolar e que compõem, por sua vez, uma “cultura” diferente dos modelos de ação previamente produzidos e estabelecidos. Neste passo, torna-se necessário analisar as formas de apropriação das representações e discursos provenientes de projetos como o ‘Amigos da Escola’ e outros tipos de ações voluntárias e/ou parcerias feitas nas instituições públicas escolares, com a intenção de desvendar a produção secundária<sup>7</sup> que se esconde no processo de utilização desses discursos.

---

<sup>6</sup>Disponível em: [www.amigosdaescola.com.br](http://www.amigosdaescola.com.br). Acesso em 10/12/2007.

<sup>7</sup> CERTAU, op. cit.

O desenvolvimento do estudo sobre o voluntariado no cotidiano escolar requer a consideração do contexto socioeconômico da educação pública brasileira a partir dos anos noventa, caracterizando as ações do poder público, considerando, em especial, a relação público-privado.

Para apreender a presença do voluntariado na escola e suas eventuais tensões, uma pergunta orientadora é crucial: o trabalho voluntário contribui para a democratização da escola pública? Esta indagação se justifica como central se concebemos que o público é o espaço universal de direitos, e, por conseguinte, uma condição da democracia – se não desvincularmos como fazem os liberais, democracia política e econômica. O que importa, em última instância, é se as chamadas colaborações voluntárias estão ampliando o direito à educação de qualidade, reforçando a escola como instituição pública ou se, alternativamente, contribuem para a desresponsabilização do Estado e para a improvisação do trabalho pedagógico, o que, em última instância, seria uma negação da democracia.

A partir dessa problemática mais ampla, dos grandes marcos conceituais indicados (público-privado, sociedade civil, governabilidade...) e das pontuações ainda que sumárias sobre o cotidiano escolar, a investigação objetiva, mais especificamente: (1) *Caracterizar o trabalho voluntário realizado na escola*. Que práticas de trabalho voluntário são encontradas no CIEP João Goulart e na Escola Municipal Joaquim Nabuco? Que saberes e representações são levados pelos voluntários? Que usos os praticantes do cotidiano escolar fazem do produto ‘voluntariado’ que ali chega para o seu consumo? Como esse trabalho está inserido no projeto pedagógico da escola? (2) *Investigar o processo de constituição do CIEP enquanto agente do poder público*. Quais são as narrativas e as memórias presentes no cotidiano escolar que constituem a base para as ações realizadas? (3) *Relacionar a construção da autonomia e da identidade da escola com as*

*práticas realizadas por voluntários e outros atores sociais (ONG's, outras instituições públicas de ensino, associação de moradores) que atuam no local.* Como são estabelecidas as relações de troca entre os diversos atores sociais que freqüentam esse espaço/tempo escolar? Como salientado, a investigação abrange apenas escolas públicas do Rio de Janeiro no período 2000-2007, embora, como pode ser visto adiante, não de forma exaustiva em termos espaço-temporais: a presença do voluntariado nas escolas é examinada desde o início da década e o trabalho empírico mais sistemático se deu em 2007.

A construção da presente pesquisa não desconsidera que a construção do objeto é deliberada e sistemática. Assim, as hipóteses que orientam a pesquisa são correlacionadas aos aportes teóricos, aos objetivos e à metodologia adotada. Longe de serem produtos arbitrários do investigador, cabe concebê-la como uma construção provisória, aproximativa, capaz de contribuir para tornar pensável o real. Nesse sentido, a presente dissertação examina as seguintes hipóteses: (a) As práticas hegemônicas do voluntariado e de maior presença da sociedade civil (ressignificada como esfera desvinculada do mercado e do Estado) nas escolas expressam uma dimensão da pedagogia requerida pelo capitalismo em um contexto de crise que requer a formação da juventude imbuída por um novo espírito do capitalismo, o capital social (Putnam, 2002)<sup>8</sup>; (b) As relações estabelecidas a partir do trabalho realizado por voluntários na escola pública constroem *identidades* e *práticas* que surgem do *cotidiano* que configuram a *história* não documentada do local e possibilitam à escola apropriar-se delas; c) A apropriação do trabalho voluntário pela escola responde a demandas internas que também estão relacionadas à comunidade na qual a escola está inserida; e (d) A escola se apropria do trabalho voluntário no movimento de construção da sua autonomia relativa. Este movimento se desenvolve,

---

<sup>8</sup> . PUTNAM, Robert D. Comunidade e Democracia a experiência da Itália moderna, Rio de Janeiro: FGV, 3ª ed., 2002.



simultaneamente, legitimando os valores hegemônicos da ordem social e reinterpretando e reinventando os usos e representações propostas pelo discurso hegemônico atual sobre voluntariado.

Para dar conseqüência à construção do objeto, a investigação adota como referência metodológica a pesquisa qualitativa na perspectiva do racionalismo aplicado. O estudo se vale, por conseguinte, de uma abordagem sócio-histórica como orientadora das questões de estudo através da percepção dos sujeitos *relacionados* à sociedade que pertencem. Isto significa considerá-los como participantes do processo histórico, marcados por uma cultura, considerada também como um processo de contínua expressão e criação. Atualmente, a questão cultural está presente não só no campo educacional, mas também em outras áreas, devido ao movimento de refluxo da ciência positivista, e do marxismo economicista ortodoxo. A cultura escolar, por exemplo, passa a ser um importante conceito de análise.

Além da investigação teórica sobre o tema do voluntariado e da participação comunitária nas escolas públicas, deu-se também um trabalho de observação aplicação de questionários e realização de entrevistas em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, mais especificamente subordinadas à 2ª Coordenadoria Regional de Educação: o CIEP Presidente João Goulart em Ipanema, e a Escola Municipal Joaquim Nabuco. Além disso, uma voluntária que desenvolve trabalho em outra escola que não pode ser identificada na pesquisa foi entrevistada.

As observações realizadas nas duas escolas citadas acima se iniciaram em outubro de 2007 e seguiram-se até o fim do período letivo, ou seja, dezembro do mesmo ano. Primeiramente, foi procurado o CIEP Presidente João Goulart. Isto se deu, pois já tinha tido um contato anterior com o prédio que abriga a escola, e a história do local pareceu instigante para

pensar questões relacionadas ao papel do poder público em relação à educação, e ao papel dos usuários dessas políticas públicas. O CIEP localiza-se em um grande prédio que era para ter sido um luxuoso hotel na década de 50, e que hoje representa um dos acessos à comunidade do Cantagalo (o elevador do prédio é utilizado para chegar à parte alta do morro). Anos após o abandono da construção do hotel, o local foi transformado em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). Foi municipalizado e chegou a ser ocupado por desabrigados das enchentes. Atualmente, o CIEP ocupa três andares do prédio, nos outros espaços funcionam diversas atividades e projetos: Espaço Criança Esperança; ONG's 'Afroregge' e 'Dançando pra não dançar'; Projeto MEL – Movimento Esporte e Lazer, parceria da Prefeitura com a Associação dos Moradores; Rádio comunitária; escola de boxe; FAETEC – unidade Ipanema e o Centro Comunitário de Defesa da Cidadania (CCDC).

Atualmente, há também a existência ali do Espaço Criança Esperança do Rio de Janeiro, o que me instigou a procurar ali a presença de voluntários participantes do projeto da Rede Globo, Amigos da Escola. Além disso, a localização do prédio e o que ele representa na comunidade pareciam-me um campo fértil para pensar a questão da educação escolar nos dias de hoje.

Na minha primeira avaliação em agosto e setembro de 2007 – depois já de ter frequentado o espaço desde novembro de 2006 para dar aulas em um curso de formação de “Guias Cívicos” para os Jogos Pan-Americanos; como havia o Espaço Criança Esperança no andar debaixo do CIEP, ali deveria existir uma presença significativa de voluntários do referido projeto uma vez que ambas as iniciativas pertencem a já mencionada emissora. Grande foi minha surpresa quando, ao conversar finalmente com a diretora sobre o assunto (já a havia conhecido anteriormente, através de lideranças locais que também atuavam no curso de “Guias Cívicos”) e

sobre a possibilidade de realizar na escola a pesquisa, descobri que lá não existia nenhum tipo de trabalho voluntário ocorrendo e que, na verdade isso não era muito comum na rotina da escola.

Mesmo assim, percebi que podia investigar a questão da participação comunitária no espaço, fosse através de parcerias com ONGs ou outras entidades, como Associação de Moradores, por exemplo. Logo no primeiro contato com a diretora, no qual apresentei uma espécie de mini-projeto com objetivos e metodologia que seriam utilizados, fui muito bem recebida. Ela colocou a escola à disposição para a realização da pesquisa - mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME). Já pude, então, perceber algumas pistas que poderiam guiar a investigação. Nesse encontro ela comentou, por exemplo, sobre uma entidade que havia realizado um bazar beneficente para comprar brinquedos para as crianças da escola. O importante para mim era perceber que significados esses tipos de ações adquiriam no contexto da escola.

Também considerei importante o que a equipe do CIEP tinha a dizer sobre o assunto 'voluntariado' – em especial ao projeto Amigos da Escola, remetendo a experiências passadas e às possibilidades futuras. Além disso, a relação com o Espaço Criança Esperança, também poderia ser um interessante foco de análise. Ou seja, as visitas e observações giravam em torno da apreciação de aspectos, práticas e posições assumidas pelos sujeitos escolares que de alguma forma tocassem questões importantes para o presente estudo. Como por exemplo: a relação entre o público e o privado na escola, as apropriações, usos e invenções realizadas no cotidiano escolar em cima dessas iniciativas, que iam interagindo na permanente construção da identidade do espaço, a caracterização das atividades pesquisadas nos discursos e práticas encontrados.

A realidade do CIEP, entretanto, incentivou-me a buscar em outras unidades escolares experiências em curso de trabalho voluntário almejando, através da observação e da realização

de entrevistas, caracterizar as práticas encontradas. Dirigi-me então a outras escolas buscando experiências deste tipo. Algumas direções e/ou funcionários, entretanto, não quiseram nem conversar sobre o assunto, alegando que era necessária a autorização prévia da SME. Para ter a autorização, por sua vez, era necessário saber em quais escolas eu desejava pesquisar. E eu só poderia selecionar as escolas, entretanto, se soubesse onde existiam voluntários.

Recorri então à Escola Municipal Joaquim Nabuco que já havia sido objeto de estudo realizado anteriormente.<sup>9</sup> Apresentei-me à diretora e a alguns membros da equipe pedagógica com aquele mini-projeto citado, e já pude observar nos murais da escola os informes e horários de diversas atividades extra classes, e talvez, desenvolvidas por voluntários. Esta hipótese foi confirmada pela orientadora educacional que ficou “encarregada” de me colocar a par destes assuntos. Ela disse na ocasião que, por conta do fim de ano, as atividades já estavam finalizando, mas que a escola durante o ano teve oficinas de: criatividade, internet, jornalismo e vídeo. Isto fora a oficina de teatro que era o trabalho mais duradouro realizado por uma voluntária – que ela insistiu: não era ‘amiga da escola’. Os demais trabalhos como fui descobrir mais tarde estavam ligados a ONGs ou entidades filantrópicas. Aliás, ‘amigos da escola’ – voluntários ligados ao projeto da Rede Globo, conforme salientado por ela, não existiam ali.

A oficina de Internet, no entanto, era uma exceção. Chamou-me atenção uma vez que era realizada por ‘voluntários’ estudantes da Escola Alemã Corcovado<sup>10</sup>. Na realidade, o trabalho fazia parte do chamado Estágio Social, obrigatório para os alunos do 2º ano do ensino médio da referida instituição escolar. Como o trabalho com o teatro estava interrompido por razões particulares da voluntária que desenvolvia a oficina, e as demais ações que estavam sendo

---

<sup>9</sup> BENJAMIN, Julia Michel. Voluntariado na escola pública: significados, práticas e apropriações, monografia de fim de curso, Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2004. Na ocasião havia voluntários ‘amigos da escola’ atuando na escola em questão.

<sup>10</sup> Uma das principais escolas bilíngües do Rio de Janeiro, com mais de 1.200 alunos freqüentada por descendentes de alemãs, em sua maioria, de classe alta.

finalizadas aconteciam em dias e horários que para mim eram inadequados, pude realizar a observação da oficina de Internet, com os ‘estagiários sociais’ a partir de novembro até o fim do ano letivo. O objetivo maior nesta etapa era a caracterização do trabalho e a percepção dos usos que eram dados a ele dentro da escola – o que representava para a comunidade escolar aquele estágio social? Como ele compunha o projeto político-pedagógico? Por que a escola estava aberta a esse tipo de iniciativa? Estas eram questões que norteavam o trabalho de campo.

Ainda surgiu a idéia de pesquisar mais uma escola quando descobri que uma pessoa conhecida desempenhava ali, através de uma ONG, um trabalho voluntário de atuação em sala de aula junto com uma professora na classe de alfabetização. A diretora da escola contatada por telefone, entretanto, alegou não tinha tempo disponível para participar da pesquisa. Mesmo assim, a voluntária preencheu um questionário e foi entrevistada, com a intenção de contribuir para desvelar as intenções, práticas e significados que ela atribuía a seu trabalho. Além disso, buscava também analisar comparativamente o trabalho das duas voluntárias, suas representações, visões de mundo e os significados atribuídos ao papel que desempenhavam.

Com a certeza de quais escolas estavam dispostas a participar da pesquisa apresentei, então, à Secretaria Municipal de Educação o projeto de pesquisa, declaração da universidade e carta de apresentação do orientador – documentos requisitados para pedidos de autorização para pesquisas. Após vinte dias, pude ter em mãos a autorização para a realização da pesquisa nas unidades escolares da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), onde fui apresentar-me. De lá, eu receberia uma autorização para levar às escolas. No entanto, na 2ª CRE, me informaram que eu deveria ter alguma “prova” de que a direção das escolas estava de acordo com a realização da pesquisa. Retornei, enfim, às escolas, pedindo que redigissem um

documento afirmando que as escolas estavam de acordo. E só então pude dar início às observações sistemáticas e encaminhamento das entrevistas.

Após obter a autorização, tentei também ter acesso alguma informação sobre o trabalho voluntário e de parcerias na própria SME – como: registro de atividades, lista de parceiros, lista de escolas que possuíam experiência do tipo, material de apoio, orientação formal da secretaria, ou qualquer outro documento que trouxesse dados ou informações sobre o tema. Fui informada no Gabinete Geral de Educação de que não havia nada sobre o tema. Ouvi que isso era assunto de cada escola, e que se uma diretora colocasse um voluntário despreparado para alfabetizar e depois um pai reclamasse, a diretora é que ia sofrer um processo administrativo. Insisti, ainda, nas semanas seguintes, em realizar uma entrevista com algum representante da SME sobre o assunto, já que a própria Secretaria já havia autorizado a pesquisa. Primeiro me foi dito que eu teria que apresentar novo projeto de pesquisa, uma vez que no projeto inicial não constava menção à entrevista com alguém da SME. Depois de alguns contatos ao telefone eles aceitaram avaliar o assunto depois que eu entregasse as perguntas que seriam feitas durante a entrevista. Mais de duas semanas se passaram até eu receber a resposta negativa sobre a realização da “polêmica” entrevista. Foi alegado que a secretaria não tinha nada a dizer sobre o tema, e que em nada poderiam me ajudar, pois a presença de voluntários e parceiros depende de cada unidade escolar, e isso é direto com a diretora que decide se aceita o trabalho ou não de acordo com seu julgamento e suas necessidades. Eu ainda ressalttei, na conversa telefônica, que no roteiro da entrevista apresentado existiam perguntas mais gerais sobre a avaliação e a posição da SME sobre o tema. Ao que me responderam que a secretaria “não é contra, nem a favor”, ou, que não existe uma posição sobre o assunto.

Ao todo, portanto, foram realizadas três entrevistas gravadas, transcritas e enviadas às entrevistadas: com a voluntária Miriam<sup>11</sup>, atuante na Escola Municipal que não será identificada a pedido da entrevistada; com Irene Alves Ferreira, voluntária da oficina de teatro da Escola Municipal Joaquim Nabuco; e com Mônica Zucarino, diretora do CIEP Presidente João Goulart que teve a participação de Cristina, orientadora educacional desta mesma escola. A direção da Escola Municipal Joaquim Nabuco, não permitiu que a entrevista fosse gravada, sendo o encontro com Márcia Meireles (orientadora educacional) e Silvia (supervisora pedagógica) registrado através de anotações que foram organizadas em um relatório encaminhado posteriormente à escola. Todos os roteiros da entrevistas, que foram semi-estruturadas, continham uma primeira parte sobre a trajetória profissional e a experiência educativa das entrevistadas.

No caso das entrevistas com membros da direção, essas informações iniciais eram completadas por dados sobre a escola – a estrutura física, os recursos e o projeto político pedagógico. Em seguida; pedia-se para caracterizar a participação da comunidade e os canais de diálogo com a escola, as parcerias com ONGs e/ou outras entidades, e os trabalhos desenvolvidos até ali por voluntários – ‘amigos da escola’ ou não; procurando perceber as tensões, os significados e os usos dados a estas ações no contexto escolar. Além disso, foram colocadas questões sobre a relação destas iniciativas com o caráter público da educação e a responsabilidade do Estado em garantir esse direito à população.

Após contatos telefônicos, Miriam, voluntária, foi entrevistada, ocasião em que também preencheu o questionário. Também a voluntária Irene preencheu o questionário em nosso primeiro encontro na E. M. Joaquim Nabuco, local em que se deu uma conversa sobre pontos que seriam abordados na entrevista, conversa esta registrada por meio de um relatório. O

---

<sup>11</sup> Nome fictício.

questionário foi produzido com perguntas fechadas e abertas, com a intenção de ser uma espécie de diagnóstico que trouxesse dados para compor o roteiro de entrevista que seria realizada posteriormente. Além de questões sobre a formação e a ocupação atual, ele inquiria sobre as características do trabalho realizado pelos voluntários, suas motivações, sua relação com os sujeitos e o contexto da escola, e possíveis contribuições. Ainda no final, trazia um espaço para a livre manifestação acerca do assunto.

As duas entrevistas realizadas com as voluntárias foram assim organizadas: na primeira parte solicito informações sobre a formação e a trajetória profissional, sobre a inserção sócio-econômica e cultural de cada uma delas. Na segunda parte indago sobre as características do trabalho: como e porque começou; o que era feito; quais eram as motivações, as dificuldades, as intenções, as contribuições e as experiências anteriores; se havia relação com outros projetos (ligados a ONGs ou ao Amigos da Escola); como se dava a interação com os demais funcionários da escola, com os alunos e os pais; como eram planejadas e avaliadas as ações; como se dava a composição com o projeto político pedagógico da escola.

A pesquisa desenvolvida, além de realizar a análise crítica das fontes orais oriundas das entrevistas realizadas à luz do referencial teórico estudado sobre o tema; contou ainda com a análise de fontes documentais – tais como: documentos escolares (projetos político pedagógicos e material informativo de entidades que fazem parcerias com a escola), documentos extraídos do sítio eletrônico do projeto Amigos da Escola (boletins informativos, reportagens, material de orientação para voluntários e funcionários das escolas), e documentos oriundos do arquivo da Fundação Darcy Ribeiro - FUNDAR que se relacionavam à história dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs e mais precisamente à trajetória do CIEP Presidente João Goulart. Esta análise procurou refletir constantemente sobre a relação entre os testemunhos, seja os



narrativos, seja os não narrativos, e a realidade testemunhada. Percebendo, portanto, que as fontes nos interessam não tanto por suas referências aos dados concretos, mas pela luz que lançam sobre a mentalidade de quem escreveu os textos. Assim, o documentos históricos são vistos como textos entranhados de história.<sup>12</sup>

A proposta está de acordo com a afirmação de que “É preciso indagar as vozes silenciadas e as vozes amplificadas nos discursos da escola e sobre a escola”<sup>13</sup>, buscando na rotina o exercício dos significados para refletir sobre as apropriações e usos possíveis. O estudo com o cotidiano apontou para especificidades que remetem a uma perspectiva onde não mais levamos “(...) os passos de uma metodologia de pesquisa, mas a abertura para irmos costurando a pesquisa de acordo com o que a realidade nos leva a fazer”.<sup>14</sup>

Percebe-se que de início fez-se necessária uma aproximação, ou melhor, uma imersão no campo para familiarizar-me com a situação e os sujeitos a serem pesquisados. Os aportes teóricos, os objetivos e as hipóteses são aqui cruciais para que a investigação possa se apropriar da riqueza da situação de pesquisa sem ceder ao empirismo vulgar. Assim, os primeiros contatos foram conversas e observações informais para auxiliar na descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos com o tema. Em seguida foi realizada uma observação sistemática das ações visando à busca de dados qualitativos para subsidiar a análise. A descrição, resultante da observação dos discursos verbais, gestuais e expressivos, veio acompanhada da preocupação em compreender os eventos procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

---

<sup>12</sup> GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros*, São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p 7-16.

<sup>13</sup> ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

<sup>14</sup> GARCIA, Regina Leite. “A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano”, in: *Método Métodos Contramétodo*, São Paulo: Cortez, 2003.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas em um segundo momento com os agentes escolares e com os voluntários. É importante notar que na pesquisa qualitativa a entrevista “(...) não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica.”<sup>15</sup> Através da contextualização dos dados obtidos devemos perceber a realidade do grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social do entrevistado.

Considerando esses aspectos, o tipo de delineamento da pesquisa foi de caráter bibliográfico e documental. As principais intenções da pesquisa, portanto, foram realizadas através da descrição e da interpretação dos dados a fim de buscar uma compreensão do tema abordado. O método da análise crítica dos conteúdos, aqui adotado, se baseia no pressuposto de que nenhum discurso é neutro ou objetivo, livre de julgamentos de valor ou despojado de ideologias. Na realidade, o próprio conjunto do processo de conhecimento - científico social é impregnado pelas visões sociais de mundo, o que não o invalida<sup>16</sup>. Mais do que isso, dentro dessa perspectiva a ação do pesquisador e os efeitos que ela propicia constituem, também, elementos da análise.

A escola pública é uma das áreas que atualmente mais recebe incentivos ao trabalho voluntário. Existem materiais didáticos sendo produzidos nesse sentido<sup>17</sup>, e diversas entidades do terceiro setor dão preferência a investimentos e ações voltadas para essa área. Há casos de escolas que já colocaram a prática como obrigatória no seu currículo escolar, e empresas passam

---

<sup>15</sup> FREITAS, Maria Teresa de Assunção. “A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa”, in: Cadernos de Pesquisa, nº 116, São Paulo, julho de 2002.

<sup>16</sup> LOWY, Michael. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen, São Paulo: Cortez, 2003.

<sup>17</sup> Como é anunciado na matéria retirada do sítio do Instituto Faça Parte “DPaschoal desenvolve programa de incentivo à leitura e cidadania dirigido a escolas e professores.”

a valorizar o currículo de quem desenvolve ações sociais<sup>18</sup>, o que reveste de relevância social um estudo aprofundado sobre as implicações político-pedagógicas desta prática.

A proposta de estudar o cotidiano escolar se justifica, ainda, na medida em que os usos<sup>19</sup> que as escolas fazem do trabalho voluntário no seu dia a dia – recriando-os a sua maneira, certamente nos permitirá entrever as potencialidades e também os limites desta prática na educação popular. A forma como este trabalho voluntário está sendo proposto e desenvolvido de fato nas escolas, os valores e visões sociais de mundo em que ele está inserido, suscita uma série de questionamentos sobre qual é a sua contribuição na democratização da escola pública em termos práticos.

Reconhecendo que a escola é espaço difusor de saberes e fazeres, percebe-se que lá também são produzidas representações sobre o mundo social, e que, portanto a análise feita sobre as representações sociais que estão sendo trabalhadas nela contribui para o enfrentamento de problemas sócio-educacionais, visando à elaboração de alternativas nascidas e desenvolvidas nas múltiplas dimensões da vida cotidiana.

O primeiro capítulo “O PÚBLICO E O PRIVADO NA ESCOLA” é iniciado com uma apresentação da Educação como direito fundamental e a sua relação com a democratização da escola pública no Brasil. Procura-se, também, realizar uma análise crítica da reforma do Estado e do projeto da Terceira Via para a educação pública nos países periféricos, a partir da conceituação de temas importantes para o trabalho como: sociedade civil, responsabilidade social e Estado educador.

O segundo capítulo “ESCOLA PÚBLICA, VOLUNTÁRIOS E PARCEIROS: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE” objetiva expor algumas interpretações do fenômeno atual do

---

<sup>18</sup> FOLHA de SÃO PAULO. Trabalho voluntário é ponto de partida, 05/08/2001.

<sup>19</sup> CERTAU, op. cit.

ressurgimento do voluntariado em escolas públicas à luz de conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu, como *capital cultural*, *capital social*, *histerese corporal*, *habitus*, *ethos*, *herança cultural*, entre outros. Além disso, algumas questões como: a relação indivíduo e sociedade, cultura e estrutura, reprodução e transformação social; também serão discutidas, na tentativa de refletir sobre críticas situadas no campo da produção do conhecimento social que procura perceber as contradições existentes nas práticas heterogêneas do cotidiano, e que se revelam numa investigação atenta especialmente para o contexto em que os dados da análise foram produzidos.

As análises dos casos e práticas observados no dia a dia das duas escolas pesquisadas são os temas principais do terceiro capítulo, intitulado “PARCERIAS E VOLUNTÁRIOS NO COTIDIANO ESCOLAR”. A trajetória do CIEP Presidente João Goulart no tempo, sua relação com a comunidade, e com as políticas públicas para a educação, em momentos históricos distintos (a época da sua criação e os dias atuais) é levada em consideração na reflexão desenvolvida sobre as formas de lutas e negociações pelo espaço (físico e simbólico) ocupado pela escola. Em relação à Escola Municipal Joaquim Nabuco, as experiências do projeto Estágio Social são analisadas de modo mais detido. Como salientado, este projeto é desenvolvido através de parceria com a Escola Alemã Corcovado. A investigação examina, também, a oficina de teatro – iniciativa levada a cabo pelo trabalho de uma voluntária. Procurou-se perceber os significados, usos e apropriações dos sujeitos envolvidos nas ações utilizando fontes documentais, orais (entrevistas), além de registros realizados através do trabalho de observação.

## ***1 O PÚBLICO E O PRIVADO NA ESCOLA***

### **1.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL E A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL**

A idéia da educação como direito universal remonta à Revolução Francesa e à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Mais tarde em 1948, este mesmo direito é reconhecido na Declaração Universal dos Direitos do Homem, criada pela Organização das Nações Unidas, após a Segunda Guerra Mundial. A conquista da educação como um direito fundamental deriva da compreensão de que ela é importante instrumento na construção da cidadania, pois possibilita aos indivíduos ferramentas para ter acesso aos bens culturais disponíveis na nossa sociedade, além de prepará-los para o exercício da democracia participativa, para sua inserção no mundo do trabalho, visando à construção de uma sociedade igualitária e justa.

Tal perspectiva afirma que a educação como direito fundamental pode tornar o cidadão capaz de se apropriar de padrões cognitivos e formativos que lhe abrem um horizonte maior e mais consciente de participação nos destinos da sociedade, o que pode colaborar para sua transformação. Tanto a escola como a sala de aula seriam espaços em que se desenvolvem os projetos sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, até mesmo como modelo educativo que se tenta por em ação<sup>20</sup>.

A educação como prática social e política pública, entretanto, revela a arena educacional como campo de disputa de projetos providos de historicidade. A idéia de educação como uma obrigação aparece no Brasil desde a época do Império, quando algumas províncias declaram a

---

<sup>20</sup> OLIVEIRA, Dalila. “A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado”, in: FERREIRA, Naura & AGUIAR, Márcia Ângela (orgs.). Gestão da Educação, São Paulo: Cortez, 2000.

obrigatoriedade do ensino primário. Até a República Velha, no entanto, a educação ainda é vista como demanda individual e não direito social. A garantia da educação como um direito, portanto, está intimamente ligada ao financiamento por parte do poder público. A educação gratuita, apesar de aparecer na legislação, não foi transformada em política pública e não foi garantida efetivamente à população. Na história da educação brasileira, somente em períodos formalmente democráticos (1934-1937; 1946-1967; 1983; 1988) ocorreu a vinculação do financiamento da educação aos recursos públicos. Em períodos autoritários (1937-1945 e 1964-1985) ocorreu a desvinculação desses recursos, o que sem dúvida, comprometeu a garantia do direito e da gratuidade da educação.<sup>21</sup>

Na Constituição de 1988, a questão do direito à educação aparece, enfim, de forma mais ampla. No art. 205 é afirmado que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Já no art. 208, é reafirmado esse direito quando se define que o dever do Estado será efetivado mediante a garantia de “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”<sup>22</sup>.

Além desse documento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou Lei nº 9.394 de 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também dispõem sobre a obrigatoriedade e a gratuidade do direito à educação. Essas leis estabelecem as normas para a organização e gestão da educação no país bem como as ações e políticas a serem efetivadas visando garantir o acesso, a permanência e a gestão democrática, assim como também a qualidade da educação.

A luta pela democratização da escola pública já possuía um caráter ofensivo, no Brasil, desde os anos 70. A defesa da democratização da educação básica envolvendo a mobilização

---

<sup>21</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho escolar e o Financiamento da Educação no Brasil, Brasília: 2006.

<sup>22</sup> Apud Ministério da Educação. Conselho escolar e o Financiamento da Educação no Brasil, Brasília: 2006.

popular ressaltava o aspecto de indissociabilidade entre educação e trabalho; escola e emprego. Os serviços públicos no Brasil caracterizam-se por serem extremamente limitados em sua rede e qualidade de atendimento, e por serem socialmente seletivos. Pode-se dizer que a universalização jamais chegou a ser completa, e os baixos investimentos no setor relacionam-se diretamente a esse fato. O Estado brasileiro no atual contexto tenta compatibilizar o atendimento das demandas com uma política de contenção dos gastos públicos sem, contudo, abrir mão da direção do processo de mudanças.

Nas últimas décadas houve avanços importantes em relação à garantia dos direitos educacionais, entretanto, ainda existe uma dívida no que se refere à oferta regular de ensino, principalmente na educação infantil e do ensino médio, além da necessidade de se alcançar a qualidade efetiva de toda a educação básica. Os resultados do quadro descrito são representados pelo grande número de adultos analfabetos existentes, no significativo número de crianças e adolescentes fora da escola e/ou que apresentam distorção série/idade e no quantitativo de crianças que não tem acesso à educação infantil.

Apesar das reivindicações do funcionalismo público, desde a década de 40, que exigiam o concurso público universal e ampliação dos direitos sociais, como educação e saúde, por exemplo, foi possível suscitar, na década de noventa, o desmonte de serviços e de conquistas que se relacionavam aos direitos da população.

Segundo Fontes (2006)<sup>23</sup>, isto foi possível através da coerção estatal, da máquina de marketing político usada pelos aparelhos privados de hegemonia sob o predomínio neoliberal, e pelas dificuldades internas que favoreceram a renovação de estratégias de neutralização (ou cooptação) de algumas parcelas do funcionalismo que ao invés da luta universal pela

---

<sup>23</sup> FONTES, Virginia. "Sociedade civil no Brasil Contemporâneo", in: LIMA, Júlio César França & NEVES, Lúcia Wanderley (orgs.), Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo, Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 231

transformação do sistema previdenciário nacional estabeleceu o setor privado como referência de “qualidade”.<sup>24</sup> Neste passo, e devido às desigualdades sociais brasileiras, as melhorias profissionais e salariais do funcionalismo não foram revertidas imediatamente em melhorias sociais para as grandes maiorias.

Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência são importados de teorias administrativas para teorias pedagógicas através de um discurso de valorização da técnica e da agilidade administrativa, na tentativa de eliminar a luta política no interior das escolas, insistindo no caráter neutro da técnica e da educação. Como consequência houve a adoção de uma racionalidade administrativa no setor educacional que pretendia promover a descentralização e o controle dos resultados. Os pressupostos adotados pelo Estado seriam de que frente à falta de recursos, deveriam se introduzir relações contratuais de competição e de controle para aumentar a qualidade; e desta maneira os consumidores (supostamente) teriam mais possibilidade de controlar e avaliar o andamento dos serviços públicos.<sup>25</sup>

Por considerar a crise educacional como uma questão de natureza administrativa, o Estado irá atribuir relativa centralidade à gestão da escola na formulação de políticas públicas para a educação básica.<sup>26</sup>

Nos anos noventa, foi dado um peso maior à defesa da qualidade do que já existia do que à generalização dos serviços públicos. Mesmo assim, houve a constituição de movimentos sociais por esses direitos, próximos das lutas sindicais, em prol da generalização de serviços essenciais. A luta específica pela democratização da educação básica se dava com relação à ampla defesa do direito à escolarização para todos, à universalização do ensino e à maior

---

<sup>24</sup>FONTES, op. cit., p. 231.

<sup>25</sup> OLIVEIRA in: FERREIRA & AGUIAR, op. cit.

<sup>26</sup> Ibid., p. 101.



participação da comunidade na gestão da escola. Estas reivindicações acabaram sendo, de alguma maneira, contempladas na Constituição de 1988.

Boa parte desses movimentos, entretanto, enfrentou dificuldades, sobretudo quanto a recursos. O direcionamento de grande parte do fundo público para o pagamento da dívida pública, realimentada por taxas de juros que estão entre as mais altas do mundo desde a Crise da Dívida de 1982, conforma um quadro de crise permanente do financiamento educacional. Nos anos 1990, os neoliberais difundiram a idéia de que o problema da educação pública não era a falta de recursos, já suficientemente abundantes, mas a suposta ineficiência do uso desses recursos. Tal argumento vem sendo acompanhado da necessidade de instituir formas mais flexíveis de gestão que contemplem a possibilidade de captação de recursos e o maior envolvimento da sociedade nos mecanismos decisórios.

Políticas mais recentes dão ênfase ao planejamento descentralizado e aos processos de avaliação, como critérios de financiamento e custeio. As reivindicações de maior autonomia para as escolas têm sido respondidas pelo Estado com a possibilidade de descentralização administrativa e financeira. A autonomia pedagógica, no entanto, teria um caráter limitado, uma vez que confere a cada escola a liberdade de construir seu projeto político pedagógico dentro de critérios de produtividade previamente definidos e garantidos pelos processos de avaliação.

O pressuposto de propostas governamentais para o aprimoramento da gestão era de que o poder público seria incapaz de gerenciar e financiar a educação. Além disso, propagou-se a idéia de que era preciso mobilizar a sociedade para participar da construção de um sistema público de melhor qualidade, através, por exemplo, de mecanismos de gestão colegiada nos sistemas de ensino e nas unidades escolares e da solicitação de provisão direta ou indireta de recursos financeiros, materiais e/ou humanos – entre eles o trabalho voluntário e as parcerias com ONG's

e empresas com projetos de responsabilidade social. A sociedade e o empresariado foram então convocados pelo Estado para contribuir na educação, a qual é atribuída papel estratégico, constituindo-se como fator produtivo.

Em estudo realizado no Estado de São Paulo por Souza (2000)<sup>27</sup>, cujo objetivo era mapear e caracterizar parcerias entre escolas públicas estaduais e empresas, observou-se posições que corroboram com as afirmações acima: a idéia de que investir na educação básica gera maior produtividade; de que a educação é exigência da sociedade contemporânea; de que existe ineficácia e ineficiência das ações governamentais – havendo, portanto, a necessidade de novas fontes de financiamento do ensino público; a transferência de critérios de eficiência da economia privada para a gestão da área social. Concluindo a autora, que, as iniciativas de responsabilidade social apresentavam uma fusão de filantropia e de defesa dos interesses econômicos das empresas.

Como consequência do processo que vem sendo descrito, as ONGs foram favorecidas e experimentaram importante expansão, uma vez que contavam com recursos externos e, em seguida, com recursos públicos. Assim, temas populares como a igualdade e a solidariedade tornaram-se agenda obrigatória, senso comum no cenário social e político, trazidos pela disputa entre projetos sociais diferentes.

A expansão das ONGs, neste sentido, acarretou uma diluição do significado de engajamento social, pois velava a composição de classes sociais no interior da concepção de sociedade civil. Mais do que isso, o significado de democracia também se tornou um amplo abrigo para concepções da sociedade idealizada, onde todos colaborariam, sem conflitos de interesses, projetos ou classes sociais.

---

<sup>27</sup> SOUZA, Sandra M. Zákia. “Escola e Empresa: iniciativas de parceria no Estado de São Paulo”, in: FERREIRA & AGUIAR (orgs.), op. cit.

## **1.2 CONFORMANDO A ORDEM EM UM CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL: REFORMA DO ESTADO E TERCEIRA VIA**

O mundo pós-guerra fria é marcado profundamente pela intensa mobilidade do capital e pelo crescimento de um mercado global hegemônico pelo capital portador de juros que requer profundas transformações no espaço-tempo dos países. Essas transformações econômicas que imprimem novas formas de inserção dos diversos países na economia-mundo não se dão, entretanto, pela força irresistível da mão invisível do mercado, ao contrário. Sem um robusto sistema de Estados e organismos internacionais a eles associados essas redefinições não teriam êxito em um intervalo de tempo tão curto como o período que compreende as duas últimas décadas do século XX e a primeira década do XXI.

No caso da América Latina, desde a crise da dívida de 1982, a política de reformas estruturais sob a égide do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial vem interferindo, por meio de recontextualizações de suas agendas, nas políticas econômicas, no redesenho do Estado e na reconfiguração dos direitos sociais. De fato, os grandes delineamentos das medidas conhecidas como Consenso de Washington<sup>28</sup> se generalizaram em toda América Latina, mas mediados em sua amplitude, ritmo e profundidade pelas frações dominantes locais de cada país, pela força da tradição histórica de cada uma das dimensões da agenda e, não menos importante, pela capacidade protagônica das lutas populares.

As conseqüências sociais desse ajuste foram tão ásperas que, no caso dos países mais frágeis em termos da aparelhagem estatal e de desenvolvimento das forças produtivas, a miséria que se alastrou acabou gerando guerras, violência urbana e o “clima adequado para os negócios”. Esse quadro foi concebido pelo BM como de crise de governabilidade que, desde então, trabalha

---

<sup>28</sup> Precisa de nota?

a questão da ‘pobreza’ como um problema político. Em virtude da ausência concreta de alternativas econômicas viáveis capazes de inserir o exército de reserva no mundo do trabalho regulado, o Banco passou a teorizar e propugnar políticas de ‘alívio a pobreza’ e ações focalizadas do Estado nas políticas sociais (LEHER, 1998,1999, 2002)<sup>29</sup>. Com a persistência das crises, em especial na América Latina, muitas das idéias da chamada Terceira Via (GIDDENS, 1997)<sup>30</sup> foram incluídas na problemática da governabilidade, em especial a da participação de uma sociedade civil inteiramente reconfigurada. De lugar de lutas e confrontos, conforme o BM, a sociedade civil é reconvertida em espaço de colaboração entre as classes<sup>31</sup>. Advém desse movimento a valorização da participação comunitária nas escolas e nas demais políticas sociais.

O discurso legitimador criado, incorporando fragmentos das demandas populares, planeja a condução de ações estratégicas focalizadas e restritivas, e ao mesmo tempo, de incentivo ao pluralismo e à democracia de caráter aparentemente universalista, mas em uma democracia que não toca na desconcentração econômica.

Na década de 90, especialmente nos países pobres, novas funções foram atribuídas ao Estado, que passa a ser gestor de compensações que garante a conformação de uma determinada ordem social. São estimuladas ações de natureza extra-econômica na condução de diversas políticas sociais. Entre as novas funções do Estado estariam: “a garantia da lei e da ordem, a normatização jurídica, a proteção da propriedade privada, a prestação de serviços sociais básicos

---

<sup>29</sup> LEHER, Roberto. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. Tese de Doutorado, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

Idem, “Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo”, in: Outubro, n. 3, 1999, p. 19-30.

Idem, “Movimentos sociais, democracia e educação”. In: FÁVERO, O. & SEMERARO, G. (orgs.) Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 187-211.

<sup>30</sup> GIDDENS, Anthony. “Admirável mundo novo: o novo contexto da política”. In: MILIBAND, D (Org.) Reinventando a esquerda. São Paulo: UNESP, 1997.

<sup>31</sup> BANCO MUNDIAL. Do confronto à colaboração: relação entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial. Washington D.C., 2000.

e a proteção do meio ambiente”<sup>32</sup>. As restrições apresentadas por esse próprio Estado, portanto, seriam sanadas através da participação de empresas, sindicatos, famílias e grupos comunitários no apoio voluntário ao movimento de desregulação, descentralização e privatização. É exigida uma participação mais “humanizadora” e “participativa” do capitalismo para os países periféricos, a fim de diminuir as tensões sociais causadas pelos ajustes e reformas que têm como objetivo principal manter e ampliar a capacidade dos países de pagamento da dívida externa, de fornecer mercados estáveis e de enfim, manter uma ordem social sem sublevações nem possibilidades de mudança dessa decisão dos países quanto à aceitação de sua própria exploração.

Neste sentido, podemos afirmar que a atuação da sociedade civil – ressignificada, na redefinição das fronteiras entre o público e o privado desses países é considerada uma forma de gerir melhor os interesses dos representantes do capital mundial, uma vez que existe a preocupação em garantir uma conformação social ao projeto de sociabilidade capitalista e de garantir a lucratividade dos investimentos passados e futuros. O deslocamento do foco das causas da desigualdade social da esfera econômica para a esfera social acaba responsabilizando as comunidades locais e a própria população<sup>33</sup>. As crises e guerras localizadas aprofundam o clima depressivo, e o sentimento de impotência desagrega as coletividades, fortalecendo o individualismo como valor moral radical, uma vez que reúne indivíduos para tratar de seus problemas específicos, desvinculados das questões sociais gerais e estimula formas despolitizadas de associativismo.

---

<sup>32</sup>MELO, Adriana Almeida de. “Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico”, in: NEVES, Lúcia M. Wanderley (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia*, São Paulo: Xamã, 2005, p. 75.

<sup>33</sup> Como exemplo, pode-se citar o projeto Amigos da Escola que sentencia: “O futuro está no jovem cidadão consciente, voluntário e protagonista”.

Neste passo, a consciência política é desligada da posição do indivíduo nas relações de produção, difunde-se a idéia de que é possível definir e realizar os próprios objetivos e metas, independentemente das condições concretas que os cercam, estimula-se a associação para a participação política em processos mais simples, sem que isso signifique incentivo a algum senso de pertencimento a uma classe social. A grande política, que contava com a presença de sujeitos políticos mobilizados e comprometidos com a luta por uma outra hegemonia, cede espaço à pequena política, estimulada por e propositora de um conceito de cidadania restrita que enfatiza as ações locais e as demandas de espaços comunitários através de projetos de auto-ajuda. Esta concepção está presente, por exemplo, no trecho retirado da entrevista com voluntária que não pode ser identificada:

**J- E você acha que esse trabalho seu e da ONG ajuda difundir uma idéia de cidadania?**

M- Sem dúvida. Muito.

**J- Por que?**

M- Porque as crianças sabem, todos eles sabem, que nós estamos lá só por amor. A professora fala “machucou a tia Miriam, que é voluntária. Ela vem pra cá trabalhar com vocês, só trata com carinho, só faz agradar e vocês machucam a tia Regina. Ela não ganha nada, gente”. Então eles têm essa noção, assim, de que a gente tá lá e que a gente não tem retorno financeiro, nada. Eu acho que pras crianças saberem isso é legal, né?

O século XXI caracteriza-se como um momento em que larga faixa da população mundial é constrangida a aceitar as relações vigentes como a única solução possível de convivência social. O desemprego e a pobreza, muitas vezes vistos como conseqüências do infortúnio ou da incapacidade individual, seriam enfrentados através de valores morais universalmente válidos, no contexto do capitalismo dito responsável. A democracia e a participação social seriam ações que contribuiriam para a construção de uma sociedade que funcionaria sem resistências, sem confronto social, plena de ações virtuosas em defesa do projeto de sociabilidade do capital.

O cenário social criado pelas políticas públicas que vêm sendo implementadas no Brasil há várias décadas é o de prioridade para ajustes fiscais, superávits financeiros, acúmulos de reservas para pagamentos da dívida externa, cumprimento de exigências de acordos e empréstimos internacionais, etc. A orientação é de descentralização e buscar novas formas de gestão dos fundos públicos. Ou seja, propõe-se uma reestruturação do papel do Estado: de produtor de ações, ele passa a gestor e repassador de recursos, em outras palavras, privatizador de serviços essenciais. Concomitantemente, surgem novos parceiros para as questões sociais, a estratificação desse atendimento segundo a lógica de mercado, a flexibilização, a desregulamentação das políticas sociais, enfim, a retirada de direitos.

Nas escolhas e projetos dos gestores públicos há a lógica do “presentismo” – nos discursos e nas práticas. Neste cenário de demandas e tensões, há a retomada dos movimentos urbanos, um novo associativismo se desenvolve, articulado por diferentes redes sociais. Os parâmetros muitas vezes não são mais as necessidades da população, mas a lógica financeira. Segundo Gohn (2005),

Os direitos dos cidadãos só são lembrados nos discursos; na ação concreta, a política de interesses de grupos particulares prevalece, não a política de direitos porque essa teria de visar a universalidade<sup>34</sup>

O Estado do Bem – Estar Social já havia utilizado estratégias educadoras no sentido da garantia de direitos e na redução das desigualdades para garantir a reprodução do modo capitalista de convivência social, evitando, assim, a adesão ao projeto socialista de sociabilidade. Isto gerou uma ampliação dos direitos de cidadania. No atual contexto, entretanto, de

---

<sup>34</sup> GOHN, Maria da Glória. O protagonismo da sociedade civil, São Paulo: Cortez, 2005, p. 12.

aprofundamento do modelo societário neoliberal, emerge um programa de ações e diretrizes conhecido como Terceira Via.

O desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho e das condições de vida de uma parte cada vez maior da população, têm como consequência a necessidade por parte do capitalismo de redefinir suas estratégias de busca do consenso. Segundo Lima e Martins (2005), a Terceira Via parte das questões centrais do neoliberalismo incorporando um discurso aparentemente forjado no contexto do reformismo social-democrata para torná-lo mais compatível com sua própria base e princípios constitutivos. Mas, diferente do Welfare, não está colocado aqui a distribuição da mais-valia por meio da valorização relativa do trabalho. O objetivo seria seguir aprofundando as reformas neoliberais do capitalismo, mas sem provocar a irrupção de lutas e movimentos anti-sistêmicos. As preocupações da Terceira Via, por conseguinte, não se relacionam genuinamente aos efeitos negativos que se abateram sobre os trabalhadores, mas sim ao grau de governabilidade e estabilidade político-social vivida pelas nações. Não são questionados os princípios básicos do capitalismo, como a extração da mais-valia, a expropriação e a exploração.

Partindo da constatação de um mundo em crise e repleto de incertezas, é condenada a concepção de homem como sujeito político e coletivo que pode definir os rumos da história. E, ao negar a história como processo de luta de classes restaria aos homens, apenas, ajustarem-se à realidade. A naturalização do sistema capitalista como algo inumano e fora da história contribui na manutenção das relações sociais vigentes. Mais do que isso, são colocados em questão importantes valores universalistas da modernidade, como a idéia de progresso, de racionalidade e de igualdade. Segundo Eagleton (1997), a suposição dominante é de que o sistema é



inexpugnável, o pressuposto do pós-modernismo é o de uma grande derrota política frente o capitalismo<sup>35</sup>.

Utilizado segundo os interesses privados do grande capital nacional e internacional, o programa da Terceira Via sugere a negação dos conflitos de classes e da própria divisão da sociedade em classes. A centralidade da categoria trabalho para a constituição humana é reduzida à idéia de ocupação/emprego. A democracia, vista basicamente como o direito à participação formal, à livre iniciativa e à possibilidade de diálogos entre indivíduos com a aparelhagem do Estado para solucionar problemas controversos. É ressaltada a importância da liberdade individual, e no contexto da globalização este é um dos valores difundidos em decorrência da intensificação da comunicação global instantânea e do transporte de massa que contribui para transformar identidades locais e disfarçar a hierarquização planetária que centraliza a riqueza e amplia a desigualdade. O significado para uma sociedade civil ativa deixaria de ser, então, o da reivindicação coletiva de direitos para ser o da prestação de serviços<sup>36</sup>.

O trabalho aqui desenvolvido tem como pressuposto teórico a conceituação gramsciana de sociedade civil, considerando-a o conjunto de aparelhos privados de hegemonia, espaço fundamental da luta de classes em sociedades capitalistas modernas, com mercados eleitorais e conquistas (e reivindicações) democratizantes. A noção de classes sociais remete às diferentes formas de extração do sobre trabalho em cada momento histórico, em que certos grupos detêm a propriedade, controlam o processo produtivo e se apresentam como doadores do trabalho àqueles que recriam o mundo sob as mais variadas relações de subordinação. Por conseguinte é adotada a concepção de História como processo de movimento das lutas de classes. Pretende-se, ainda,

---

<sup>35</sup>EAGLETON, Terry. "De onde vêm os pós-modernistas?", in: WOOD, E. M. & FOSTER, J. B. (orgs.). Em defesa da História: Marxismo e Pós-modernismo, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

<sup>36</sup>Cf.: NASCIMENTO, Themis de Faria. Amigos da Escola: uma análise da política do voluntariado no Brasil a partir da década de 1990. Da participação reivindicatória e vigilante à colaboração, Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2007.

refletir sobre os meios que ocorrem a subalternização educativa de setores da sociedade, ao mesmo tempo que pretende atentar para as manipulações desenvolvidas sobre o discurso dominante por aqueles que são os chamados “usuários” dessas idéias.

### **1.3 SOCIEDADE CIVIL, ESTADO EDUCADOR E VOLUNTARIADO**

Segundo Virginia Fontes (2006)<sup>37</sup>, as origens do termo sociedade civil remetem ao pensamento contratualista de base anglo-saxônica exposto nas idéias de Hobbes. Neste momento histórico, Estado e sociedade civil erguiam-se de fato como a antinatureza que deveria controlar a natureza humana. Este pensamento, no entanto, poderia ser criticado na medida que descarta o papel da sociabilidade na conformação dos seres singulares e secundariza a capacidade de transformar da própria humanidade. Em outras palavras, naturaliza e desistoriciza as relações sociais.

A reflexão liberal de Locke sobre o conceito propõe que todos os homens são integrantes da sociedade civil, mas que somente são integralmente membros os detentores de propriedades. A sociedade civil, local da natureza humana, se dedicaria a organizar as formas de governo e as instituições para que exerçam a função de garantia da vida e da propriedade.

Para Rosseau, a sociedade civil, ao expressar o espaço da propriedade privada, adquire conotação negativa, como elemento de corrupção da natureza humana. Com Hegel, entretanto, é atribuída uma localização histórica e social precisa com valoração também negativa para o termo. A sociedade civil é expressão dos interesses particulares da burguesia, é parte do Estado – mas o limita.

---

<sup>37</sup>FONTES, Virginia. “A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980”, in: LIMA & NEVES (orgs.), op. cit.

Marx e Engels desenvolvem a idéia de que o Estado é elemento histórico, coligado à existência de classes sociais, que embora se apresente como universal, reduz-se de fato a uma parcialidade. A sociedade civil seria, pois, o terreno de interesses de classes, forjados no terreno da produção da vida material. O Estado representaria a generalização dos interesses dominantes. A sociedade civil burguesa, entendida como o conjunto das relações econômicas (sociais de exploração), imbrica-se no Estado por ser este indissociável das relações sociais de produção. Seu papel seria, exatamente, o de assegurá-las.

Antes de Gramsci, portanto, a sociedade civil seria percebida no âmbito dos interesses, do mercado, da concorrência. Este último autor, no entanto, irá questionar-se sobre a organização e o exercício de dominação de classes e também sobre as condições em que os setores subalternos empreendem suas lutas de forma a direcioná-las para a superação do capitalismo. O conceito de sociedade civil desenvolvido por ele procura elucidar os fundamentos da organização das vontades coletivas e de sua conversão em aceitação da dominação, através do Estado<sup>38</sup>. Em outras palavras, o foco de Gramsci é a produção coletiva de visões de mundo, de consciências sociais, de ‘formas de ser’ adequadas ao mundo burguês ou, capazes de se opor a esses interesses em direção a uma outra hegemonia. Sua reflexão incide diretamente sobre o processo de luta de classes e de conquistas populares no âmbito do Estado capitalista, uma vez que a partir da conquista do sufrágio universal coloca-se às classes dominantes a questão de como assegurar a adesão dos setores subalternos.

Esse convencimento se consolida em duas direções – dos aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias no Estado e, em sentido inverso, do Estado, da sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações de classe dominantes por meio da sociedade civil, fortalecendo a partir do Estado seus aparelhos privados de hegemonia.

---

<sup>38</sup> FONTES, Virginia. “A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980”, in: LIMA & NEVES (orgs.), op. cit., p. 211.

A dominação de classes se fortalece com a capacidade de dirigir e organizar o consentimento dos subalternos, de forma a interiorizar as relações sociais como necessárias e legítimas.<sup>39</sup>

Tal entendimento de sociedade civil a mantém ligada ao mundo da produção de interesses, antagonismos e da subordinação fundamental. Neste passo, a educação e a formação de um consenso estariam forjando um ser social adequado aos interesses e valores hegemônicos. Neves (2005) afirma que este processo ocorre também através da tentativa de conformação cognitiva e comportamental deste “novo homem”<sup>40</sup>. Tais mecanismos estariam contribuindo para a naturalização da privatização de políticas públicas neoliberais, trazendo uma visão homogeneizadora da sociedade civil, retirando sua dimensão política de enfrentamento de classes.

Por meio do envolvimento da sociedade civil com a sociedade política temos o “Estado Educador”, que compreende a função estatal de educação atuante na mesma direção dos interesses dirigentes, isto é, através de partidos políticos, tanto os oficiais, quanto os que, extra-oficialmente, difundem as visões de mundo, como a imprensa, agrupando intelectuais de diferentes tipos: uns que representam uma reflexão técnica especializada em seminários, congressos, encontros e por meio de periódicos especializados; enquanto outros são os repetidores, que são encarregados da vulgarização das idéias e da ampla difusão das visões de mundo.

Em relação ao sentido hegemônico atualmente conferido ao termo sociedade civil, percebe-se que está ligado à esfera pública não-estatal de cidadania, que aglutina esforços na direção do bem comum e do interesse público. Aqui, vale a pena ressaltar o papel educativo da

---

<sup>39</sup>FONTES, Virginia. “A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980”, in: LIMA & NEVES (orgs.), op. cit., p. 212.

<sup>40</sup>NEVES, Lúcia. “A Sociedade Civil como espaço estratégico de difusão da Nova Pedagogia da Hegemonia”, in: NEVES, 2005, op. cit, p. 97.

Rede Globo e Fundação Roberto Marinho na conformação de uma nova cultura cívica. Possuem ampla gama de parceiros como: instituições públicas internacionais e nacionais, organizações da sociedade civil e empresas; e, têm papel pioneiro em programas de responsabilidade social. Além da iniciativa voltada para estimular o voluntariado na escola pública - o 'Amigos da Escola'; desenvolve os projetos Ação Global, Globo Serviço, Criança Esperança, Portal do Voluntariado, *Merchandising Social* e Geração da Paz<sup>41</sup>.

Especificamente sobre o projeto de voluntariado, Amigos da Escola, a partir da análise de documentos encontrados no site, onde o voluntário é definido como:

(...) o cidadão que doa seu tempo; trabalho e talento; de maneira espontânea e não remunerada, a causas de interesse social e comunitário

Percebe-se que o termo é diretamente associado a: cidadania ativa, bem comum, aprendizagem, trabalho não-remunerado, mobilização, espontaneidade, novidade, doação, transformação social, solidariedade, responsabilidade social, qualidade na educação. É interessante perceber como um grande percurso discursivo é percorrido para que se possa estabelecer a associação entre trabalho voluntário – atividade não remunerada, e qualidade na educação.

É ressaltada pelo projeto a importância de compartilhamento de valores e visões de mundo. Pode-se afirmar que a intenção é formar ou fortalecer uma comunidade de sentido desconsiderando as eventuais tensões e conflitos que possam existir em relação a outras visões de mundo e propostas para a sociedade. A utilização do termo sociedade sugere uma idéia de homogeneidade, livre da disputa de interesses particulares:

---

<sup>41</sup> NEVES, 2005, op. cit., p. 100.

O que é o trabalho voluntário? (...) é uma atividade não remunerada – pautada pela ética – exercida em benefício da sociedade, que fortalece o sentido de solidariedade e de responsabilidade social.

Na afirmação citada a seguir, encontra-se um “elogio” à escola pública, que, indiretamente ajuda a imbuir de significados positivos o próprio nome dado ao projeto da rede global: Amigos da escola.

O Amigos da Escola (...) propõe a valorização de professores, diretores, funcionários e alunos – a comunidade escolar-, por entender que **são estes os primeiro e principais Amigos da Escola.** (...) é necessário mobilizar a sociedade para mobilizar a escola pública (...) (grifo meu).

Mais do que isso, o discurso difundido no site do projeto ignora as iniciativas de voluntariado anteriores - que existem há mais tempo nas escolas, ou se apropria delas, renomeando-as unilateralmente: “É nesse processo de participação, de reconhecimento de papéis (...), que surge o voluntariado educativo – cujos protagonistas são Amigos da Escola”

### 1.3.1 RESPONSABILIDADE SOCIAL E MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL

No Brasil, a expressão sociedade civil se difundiu nos anos 70. Isto aconteceu apesar de durante o período do AI – 5 (1968-1979) ter parecido desaparecer as características da sociedade civil analisada por Gramsci (aquela acoplada à socialização da política e ao aumento da participação popular). A acepção do termo ‘civil’ se deu, por conseguinte, como oposto ao termo ‘militar’<sup>42</sup>.

Enquanto no plano internacional surgiam movimentos populares emancipatórios e de caráter reivindicativo, no Brasil surgiram movimentos similares, de base popular, como os que chamavam a atenção para a questão da urbanização e das favelas, e também as lutas estudantis contra ditadura. Os anos 70 e 80 foram ricos na constituição de organizações tanto de base

---

<sup>42</sup> LEHER, R. & SADER, E. Público, estatal e privado na reforma universitária. Texto elaborado para o INEP, 2004. *Mimeo*.

empresarial quanto popular. Foram momentos de intensas lutas sociais, que se davam, também, em torno do significado de sociedade civil. Segundo Fontes (2006), entretanto, teria se dado uma extensão acrítica do termo, ao ocorrer a identificação entre forma de governo e Estado. A recusa da ditadura manifestava-se, em alguns casos, como recusa da luta no âmbito do Estado e dos partidos políticos, que representariam a limitação da liberdade desses movimentos sociais.

O contexto apresentado também foi marcado por disputas pelos recursos públicos entre empresas que voltavam a criticar o tipo de intervenção do Estado na economia, demandando maior espaço para a atuação privada; e pela volta dos exilados, desencantados com o regime soviético, que contribuíam para um clima de desconfiança dos partidos comunistas e políticos em geral, vistos como ‘aparelhamento’ organizações populares, e para o abandono de uma reflexão social de base classista.

As análises desses “novos movimentos sociais” criticavam as abordagens calcadas em conceitos como classes sociais, “considerando-as como não lastreadas na experiência imediata dos envolvidos ou como não suficientemente empíricas”<sup>43</sup>. Os setores populares foram instados a permanecerem no terreno de suas reivindicações mais imediatas, e os intelectuais a abandonarem suas expectativas revolucionárias.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de críticas à ineficiência e à burocracia do Estado provedor, foi realizada uma reestruturação do Estado, com as privatizações, complementadas pelas propostas de descentralização, fragmentação e focalização das políticas sociais, e pelas estratégias de coesão social e de educação de uma nova cidadania, “ativa e responsável”, baseada na prestação de serviços pelos indivíduos e por grupos de “serviços sociais”.

---

<sup>43</sup> FONTES, op. cit., p 218.

O Programa Comunidade Solidária, por exemplo, foi um pólo aglutinador de forças político-sociais para implementar ações educadoras da sociabilidade neoliberal e para a elaboração de seu arcabouço jurídico com a Lei das Organizações Sociais, a Lei do Voluntariado e a Lei nº 9.790/99 que cria as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). Este quadro indica uma desresponsabilização direta do Estado pela proteção ao trabalho e estímulo ao associativismo prestador de serviços sociais de “interesse público”, em oposição ao associativismo reivindicativo de direitos dos anos 80. A idéia era reduzir o déficit público e abrir o mercado nacional, incluindo maior participação do mercado e das organizações da sociedade civil na provisão de bens e serviços sociais.

Este novo tipo de Estado apontado, o Estado Gerencial possibilitou a emergência de uma sociedade civil que se apresenta ativa, mas que possui um cunho assistencialista, estimulando os cidadãos em uma perspectiva despolitizadora a não mais reivindicarem seus direitos em organizações de classe, mas a colaborarem individualmente, fazendo “a sua parte”, permitindo, assim, consolidar o fenômeno do voluntariado.<sup>44</sup>

É nesse emaranhado de redes de significados que surge o contexto de constituição das Organizações Não Governamentais, muitas delas com a participação de ex-exilados com fontes de financiamento internacionais, não mais ligadas a partidos políticos e a um projeto social comum, mas a demandas específicas. A maioria estava vinculada a entidades ligadas às igrejas cristãs, à benemerência internacional ou, a setores diretamente empresariais, fortemente internacionalizados.

Neste passo a concepção de autonomia sofre um deslizamento de sentido. A autonomia de classe, entendida como a capacidade de construir uma contra-hegemonia, uma outra visão de

---

<sup>44</sup> NASCIMENTO, op. cit.



mundo para “(...) além dos limites corporativos e do terreno do estrito interesse”<sup>45</sup> passa a significar a organização de diversos grupos em torno de demandas específicas. Estes movimentos estariam, portanto, mantendo-se no terreno da luta imediata na qual haviam se constituído recusando reflexões que articularassem tais lutas a projetos sociais mais amplos, educando de forma contra-hegemônica.

Reduzia-se o engajamento direto numa luta comum e crescia a ‘oferta de serviços de apoio’ a lutas com cujas causas estariam, supõem-se de acordo. O argumento central era a questão democrática, e era em nome da democracia que o conjunto dessas atividades se articulava.<sup>46</sup>

Foi nesse contexto que se deu a profissionalização da assessoria aos movimentos populares, com um cunho de apoio à cidadania e à democracia. Isto possibilitou que a militância fosse transformada em emprego através da remuneração obtida com recursos das agências financiadoras. A sociedade civil passou, então a ser percebida, sobretudo, como o local dos movimentos populares, esquecendo-se o peso histórico e social das organizações de base empresarial, gerando uma idealização do conceito que tinha como pressuposto a associação entre Estado e ditadura, ambos ligados à idéia de ineficiência ou incompetência.

Neste movimento de reforço da contraposição entre sociedade e Estado, segmentos empresariais e entidades representativas retomam o mote da prevalência da propriedade e do mercado sobre qualquer ingerência popular politicamente organizada que pudesse vir a controlá-la socialmente. Na Constituinte de 1988, por exemplo, o antiestatismo funcionou como proposta aglutinadora do empresariado e dos conservadores. A sociedade civil, como um espaço de luta de classes que se dá por meio de organizações nas quais se formulam e moldam as vontades

---

<sup>45</sup>FONTES, op. cit., p. 220.

<sup>46</sup>Ibid., p. 223.

coletivas; portanto, é também espaço em que formas de dominação se irradiam também como convencimento.

No caso do voluntariado proposto pela Rede Globo, é demonstrada a concepção estanque, que opõe Estado e sociedade. Em trecho extraído do site do Amigos da Escola: “O voluntariado não substitui o Estado nem se choca com o trabalho remunerado, porém mostra a capacidade da sociedade de assumir responsabilidades e agir por si mesma”. Além de não problematizar o conteúdo de sua afirmativa, esse “agir por si mesma” refere-se indiretamente ao Estado como se este não fosse constituído pela própria sociedade. Apesar de não especificar o caráter dessa ação, claro está que não se preocupa em abranger a reivindicação de direitos que deveriam estar sendo assegurados pelo próprio Estado – como a qualidade da educação pública, por exemplo.

Este processo de ressignificação de conceitos e práticas importantes para a sociedade atual requer um trabalho educativo no sentido de garantir a hegemonia do projeto em andamento, obtendo a direção política e cultural da sociedade no sentido de formar um consenso sobre democracia, ética e participação através do partilhamento de valores e idéias dominantes pelo conjunto da nação ou população. Faz-se necessária, portanto, uma educação que difunda os novos hábitos mentais e comportamentais para que sejam diminuídas ao máximo as possibilidades de difusão da luta por uma hegemonia socialista no espaço escolar.

Assim, temas antigos são abordados distanciados do conflitivo e antagônico processo social que os define. São construídas mediações simbólicas entre sujeitos e realidade em uma perspectiva de conservação das realidades sociais onde desigualdade e exploração socioeconômica coexistem com a liberdade e a igualdade cívicas. No trecho abaixo, encontram-se motivações e pretensões do projeto Amigos da Escola que contribuem para ocultar as tensões mencionadas, no sentido de usar expressões e palavras de ordem que, seriam universais:

(...) o despertar de valores universais e de solidariedade para (...) cultura de cidadania e de paz, necessária para o desenvolvimento social do país (...) a formação de estudantes mais críticos e atuantes.

Mantendo fora da pauta de discussão as contradições concretas do atual projeto societário, procura-se difundir a idéia de que o incentivo à doação, a atuações voluntárias e fraternas na defesa de um interesse comum que permearia toda a sociedade, seria suficiente para que, efetivamente, não houvesse mais excluídos. Neste contexto, os que estão em condição de miséria são denominados como aqueles que *ainda não foram* incluídos.<sup>47</sup> A incorporação dos pobres à ‘comunidade de desenvolvimento’ ocorreria a partir de projetos de incentivo e promoção de oportunidades focalizados para os mais carentes. A sociedade civil, como lócus de organização da vontade coletiva, constitui-se de aparelhos privados de hegemonia com o objetivo de obter do conjunto da sociedade consenso ativo ou passivo sobre seus interesses, em uma tentativa de convencimento quanto à legitimidade de seus interesses específicos.

No governo Lula, a mesma política econômica de Cardoso é mantida e, no plano político, busca-se a formação do novo homem coletivo – conformado cognitivamente e comportamentalmente, para o projeto neoliberal da Terceira Via, um neoliberalismo com preocupação com a miséria e que admite políticas focalizadas para os segmentos compreendidos em um dado perfil de renda, como o programa Bolsa Família destinado as pessoas que, em janeiro de 2008, possuíam uma renda de até R\$ 120,00 por membro da família nuclear.

Neste sentido, é interessante ressaltar o fato de a escola ter a função primordial de formar intelectuais de diferentes níveis. Para a formação deste “homem empreendedor/colaborador”, com uma nova capacitação técnica e capacidade dirigente visando a “humanizar” as relações de

---

<sup>47</sup> NEVES, 2005, op. cit., p. 33.

exploração e dominação, é proposto um “pacto nacional”, ou, a submissão consentida com a reeducação técnico-ético-política que implica, de certa maneira, na formação de uma subjetividade neoliberal. Nesta ótica, o chamado Terceiro Setor seria uma construção teórica e ideológica neoliberal para os novos aparelhos privados de hegemonia que naturalizam as privatizações de políticas públicas neoliberais e trazem uma visão homogeneizadora da sociedade civil, retirando sua dimensão política de enfrentamento de classes.

Desta maneira, o governo pretende consolidar um consenso acerca de suas ações que, na realidade, se propõem a garantir a inclusão mínima das massas “excluídas”. Dentro de uma agenda de cunho democrático-filantrópico, que caracterizou a perda do poder político das forças contra-hegemônicas na atual conjuntura, o tema da igualdade, a partir dos anos 90, foi substituído pelo da pobreza como foco.

Neste sentido, o Estado não é mais um produtor de bens e serviços, ele é coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil. A força de trabalho também não é mais vista como sujeito de direito. Ocultado em sua centralidade pelo capital fetiche, o trabalho – para o pensamento dominante de hoje – perde a sua centralidade na vida social.

A idéia é potencializar o que o Banco Mundial denomina “capital social”, ou, a capacidade de articulação dos grupos de pessoas ou de toda uma comunidade local na busca da solução de seus interesses imediatos, usado freqüentemente para orientar políticas sociais neoliberais focalizadas; a proposta e realização de um pacto social para a resolução pacífica dos conflitos em benefício da ordem capitalista vigente, da defesa da liberdade individual e do Estado como instância acima e imune aos conflitos de classes, a economia livre de um rígido controle e a naturalização das desigualdades sociais. Além disso, pretende-se a promoção da “coesão cívica” e nacional. A “sociedade civil ativa”, lócus da ajuda mútua, da solidariedade, da

colaboração e da harmonização das classes sociais, seria o novo agente histórico por excelência, em lugar das classes sociais polarizadas.<sup>48</sup>

Nessa medida, a idéia de responsabilidade social conformaria mais diretamente segmentos maciços do proletariado urbano às idéias, ideais e práticas de expropriação e de dominação burguesas. Mais do que isso, constituiria importante estratégia de minimização dos efeitos da superexploração da classe trabalhadora, e importante mecanismo mobilizador em uma sociedade em que a caridade representa, desde as origens, um valor fundamental. É difundida a idéia de que a realidade não pode ser mudada de outra forma.

Deve-se também ressaltar na análise do tema proposto o triunfo de uma lógica organizacional e sistêmica centrada sobre eficiência e eficácia, baseada em operações que têm um fundamento puramente utilitário ou estratégico imediatista, sem priorizar uma visão de longo prazo ou das implicações societárias. Segundo Dupas (2003), estaria ocorrendo uma “(...) desnormatização progressiva do sistema social, incluindo procedimentos particularizados (...) e o fim de toda referência a uma normatividade comum”<sup>49</sup>. Mais do que isso, existe uma rejeição às noções de processo histórico e causalidade inteligíveis, o que impediria qualquer ação humana sobre essas estruturas. O máximo que poderíamos esperar é um bom número de resistências particulares e separadas.

São, ainda, utilizadas estratégias de superexploração da força de trabalho em detrimento das estratégias de aumento da sua produtividade. Para a obtenção do consenso ao trabalho alienado é feito um convite aos “programas de responsabilidade social” com ações de voluntariado – abdicando de sua função militante. Tais programas passam a ser, inclusive, fator de competitividade para as empresas. Existe, por exemplo, um ranking empresarial, veiculado

---

<sup>48</sup>NEVES, 2005, op. cit, p. 53.

<sup>49</sup>DUPAS, Gilberto. Tensões contemporâneas entre o público e o privado, São Paulo: Paz e Terra, 2003, P. 42.

pela Carta Capital, com as empresas que têm programas de responsabilidade social, nele percebe-se forte presença de empresas estatais e do capital financeiro na execução de estratégias educadoras do Estado, que tomam a cultura, o lazer e o esporte como expressão. Pode-se vir a considerar tal processo uma tentativa de “despolitização da política”, pois pretende inviabilizar projetos de sociedade contestadores das relações capitalistas de produção de existência, limitando as possibilidades de mudança aos marcos do reformismo político.

Movimentos sociais populares, organizados numa dinâmica que reforça a fragmentação de suas lutas, vêm prestando serviços sociais e lutando contra discriminações extra-econômicas como aquelas apontadas pelos “Objetivos do Milênio” da ONU, financiados em grande parte por recursos públicos e por programas de responsabilidade social/empresarial. É importante lembrar a participação de organismos internacionais como o BM e o BIRD nas definições destas políticas educacionais, que já colocavam o combate à pobreza como estratégia para a estabilidade econômica de “países em desenvolvimento”. Como aponta BRUNO:

(...) a educação deixou de ser uma questão nacional e passou a ser pensada em termos globais: a formação de novas gerações da classe trabalhadora passa a ser equacionada tendo como princípio essa divisão global, em que se perpetuam e se agravam as distâncias no que se refere à qualificação entre os diferentes segmentos que a compõem, e entre aqueles condenados ao exercício de trabalhos mais simples, insalubres e mal-remunerados, e outros que se ocupam dos trabalhos e das funções mais complexas na economia mundial.<sup>50</sup>

A retórica humanitária, cuja finalidade seria o combate à pobreza, é justificada através de benefícios sociais, como analisou Oliveira e Fonseca (2001):

Esses objetivos seriam alcançados pelo incremento da eficiência na condução de políticas públicas e da competência operacional dos agentes envolvidos para o aumento

---

<sup>50</sup>BRUNO, Lucia. “Reorganização Econômica, Reforma do Estado e Educação”, p. 17, in: HIDALGO, Ângela & SILVA, Ieizi (orgs.) Educação e Estado, Londrina: UEL, 2001.

da produtividade em cada setor, medida pela relação custo-benefício, em nível individual, institucional e social.<sup>51</sup>

Como exemplo do fenômeno tratado podemos citar a “Conferência Mundial de Educação para Todos” em Jomtiem, na Tailândia, em 1990; e o “Plano Decenal de Educação para Todos”. Ambos sustentam uma concepção de caráter flexível do compromisso do Estado para com a Educação Básica<sup>52</sup> Além disso, a Teoria do Capital Humano é adotada pelo BM e outras instituições que passam a defender a educação como a solução para os problemas econômicos, sociais e políticos. Segundo Nascimento (2007)<sup>53</sup>, esta teoria tem sua raiz em Adam Smith que já defendia que o conhecimento detido por um trabalhador é ferramenta que aumenta sua produtividade, o que como consequência gera mais lucros ao seu patrão. Ainda segundo essa autora, na década de 60 Teodoro Schultz defendia que instrução, saúde, treinamento prático e a busca de conhecimentos, formavam um conjunto de habilidades que elevavam a produtividade do trabalhador individual, gerando aumento de salário e aumento da renda nacional.

Estas posições, entretanto, tratam a Educação como investimento e não como direito; estabelecem distinções entre custo e benefícios sociais e privados, e as taxas de retorno do investimento feito em educação. Mais do que isso, este investimento passou a ser visto como necessário para implementar projetos de desenvolvimento ancorados no modelo da industrialização e modernização, cuja finalidade fundamental é atender à acumulação capitalista.

No novo contexto do capitalismo global - com o fim do regime soviético, e a afirmação do mercado; sociedade civil passa a ser identificada como uma arena de liberdade fora do Estado, um espaço de autonomia, de associação voluntária e de pluralidade. Neste espaço seria

---

<sup>51</sup> OLIVEIRA, Dalila Andrade & FONSECA, Marília. “O Banco Mundial e as Políticas de Formação Docente: a centralidade da Educação Básica”, p. 43-44, in: HIDALGO & SILVA (orgs.), 2001, op. cit.

<sup>52</sup> NOGUEIRA, Francis Nogueira. “As orientações do Banco Mundial e as Políticas Educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da Educação Básica”, in: HIDALGO & SILVA, op. cit.

<sup>53</sup> NASCIMENTO, op. cit., p.22.

celebrada a diferença e a diversidade, em contraste com a abordagem marxista que se preocuparia com questões gerais da economia e de classe. A isto se soma uma preocupação liberal antiga de legitimação do poder político através da limitação dos poderes do Estado, onde o controle seria feito pela defesa da liberdade de associação e organização autônoma dentro da sociedade. Segundo Dupas, “A difamação das instituições públicas acompanhou o discurso dos que promoveram a sociedade civil, o que levou à perda da noção de espaço público como promoção do bem coletivo.”<sup>54</sup> Tende, assim, a desaparecer de vista as relações de exploração e dominação que constituem a sociedade civil e que também acabam por definir as funções coercitivas do Estado.

O discurso hegemônico neoliberal explicitado no “Consenso de Washington” em relação aos países periféricos era o de “abrir, privatizar, estabilizar”; os gastos públicos com políticas sociais deveriam ser reduzidos ao mínimo. Os efeitos sociais desses orçamentos apertados, entretanto, foram perversos e decepcionantes, o que contribuiu ainda mais para reduzir a legitimidade dos governos e das classes políticas.

Nesse contexto, as responsabilidades sociais são apenas secundariamente dirigidas aos Estados nacionais. Ocorre um deslocamento dessas responsabilidades para o “Terceiro Setor”, uma instância que não faria parte nem do mercado nem do Estado, composta por entidades sem fins lucrativos. Existe de fato um cálculo econômico do retorno cidadão feito pelas empresas que decidem abraçar a causa<sup>55</sup>. Os direitos de cidadania se apresentam como valor agregado à imagem da empresa. Há uma “(...) *eficácia simbólica*, devidamente realçada por um aparato

---

<sup>54</sup>DUPAS, op. cit., p. 40.

<sup>55</sup> ARANTES, Paulo Eduardo. Esquerda e direita no espelho das ONGS, cadernos da ABONG, nº 27, maio de 2000.



retórico condizente com o atual estágio da reprodução social.”<sup>56</sup> Enfim, confere-se uma “aura positiva” às ações voluntárias sem fins lucrativos.

A visão de mundo, difundida nesse processo, parte da realidade, caracterizada pelas desigualdades sociais, como algo ahistórico, ou seja, algo dado. Neste modo de pensar, a realidade que incomoda poderia ser apenas amenizada, a partir de ações individuais, voluntárias, que seriam por sua vez neutras ou apolíticas; uma forma de aliviar a situação de opressão, mantendo, porém, as consciências imersas nela.

---

<sup>56</sup> ARANTES, op. cit., p. 169.

## ***2 ESCOLA PÚBLICA, VOLUNTARIADO E PARCERIAS: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE***

O presente capítulo pretende expor algumas possibilidades de análise do voluntariado em escolas públicas à luz de conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu, como *capital cultural*, *capital social*, *histerese corporal*, *habitus*, *ethos*, *herança cultural*, entre outros. A base para o desenvolvimento das hipóteses que serão aqui apresentadas se encontra em seus textos que abordam a Educação ou o Sistema de Ensino.<sup>57</sup> Além disso, algumas questões e problemáticas que perpassam seu pensamento, como a relação indivíduo e sociedade, cultura e estrutura, reprodução e transformação social, também serão discutidas, na tentativa de refletir sobre algumas críticas realizadas ao autor por aqueles que procuram uma produção do conhecimento social percebendo as contradições que existem nas práticas heterogêneas do cotidiano, e que se revelam numa investigação atenta especialmente para o contexto em que os dados da análise foram produzidos.

Na primeira parte, tentarei utilizar o arcabouço teórico de Bourdieu, desenvolvendo uma reflexão sobre os seus conceitos mais utilizados para explicar a Escola. E, apontando possibilidades de análise do trabalho voluntário na escola pública no contexto da década de noventa, apresentar algumas hipóteses que foram interpretadas ao término das observações e entrevistas no CIEP João Goulart e na Escola Municipal Joaquim Nabuco.

Em seguida, procurarei discutir algumas críticas e interpretações realizadas sobre a abordagem bourdiesiana, incorporando elementos teóricos de outros autores que também sirvam como ferramentas na análise do objeto de estudo da pesquisa desenvolvida.

---

<sup>57</sup> NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). Pierre Bourdieu. Escritos de Educação, Petrópolis: Vozes, 2004.

## **2.1 A ESCOLA PÚBLICA COMO REPRODUTORA E LEGITIMADORA DA ORDEM SOCIAL**

### **2.1.2 HERANÇA CULTURAL E *HABITUS*; DESIGUALDADES SOCIAIS E PRÁTICAS ESCOLARES**

Algumas questões colocadas por Bourdieu em seu artigo “Sobre as artimanhas da Razão Imperialista”, editado como prefácio do livro organizado por Nogueira e Catani (2004), são bastante pertinentes e geradoras de reflexões sobre o discurso produzido pela grande Mídia, Organizações internacionais e nacionais sobre o voluntariado.

No citado texto, é criticada a forma desistoricizada pela qual uma determinada sociedade impõe tópicos - associados às suas particularidades, como universais. Tais visões seriam sustentadas poderosamente por espaços pretensamente neutros como organismos internacionais, e, contariam com a insistência midiática na naturalização dos esquemas do pensamento neoliberal. Através desse processo, estariam sendo remodeladas relações sociais e práticas culturais em conformidade com um padrão que se apóia na pauperização do Estado, mercantilização dos bens públicos e generalização da insegurança social.

Esta análise do mundo contemporâneo centrada nos mecanismos que favorecem a “globalização” de certas problemáticas, com a difusão de representações e práticas sociais, deve ser levada em consideração na interpretação do fenômeno do voluntariado na escola, uma vez que seus usos são, muitas vezes, justificados e colocados como necessários frente aos problemas da educação pública, sem a consideração devida às condições estruturais que levaram a esses problemas, e muito menos, ao contexto particular em que esses problemas se mantêm. Em outras palavras, a visão de mundo difundida nesse processo parte da realidade, caracterizada pelas desigualdades sociais, como algo ahistórico, ou seja, algo dado. Assim, a realidade que incomoda

poderia ser apenas amenizada, a partir de ações individuais, voluntárias, que seriam por sua vez neutras ou apolíticas; uma forma de aliviar a situação de opressão, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Ou ainda, segundo Bourdieu em relação aos conceitos “Made in USA”<sup>58</sup>, estaria ocorrendo a despolitização dos problemas sociais, sem referências a qualquer espécie de dominação simbólica, gerando um discurso neutralizado.

Neste passo, o autor propõe uma investigação debruçada sobre a gênese das idéias sobre o mundo social, associada à análise dos mecanismos sociais de circulação dessas idéias.

Pierre Bourdieu se dedica a analisar a Escola na França em um momento específico e com características bem definidas. Ele investiga os efeitos da ampliação do acesso ao ensino a camadas populares antes excluídas da escola, o aumento da produção de certificados escolares – e sua conseqüente desvalorização pela intensificação da concorrência, o crescimento dos investimentos educativos por parte das categorias que já utilizavam o sistema, e, também, as condições de sucesso e fracasso escolar naquela sociedade. O movimento citado é também visto como uma crise de “queda de nível” decorrente do ensino de massa que gera um número cada vez maior de educandos que não domina a herança cultural da classe social de seus predecessores. Além disso, ele analisa atitudes negativas em relação à escola e desordens até então desconhecidas; considerando o jogo entre as mudanças do aparelho de produção e as mudanças no sistema de ensino que está na origem das defasagens entre o habitus e as estruturas.

Passa-se, portanto, à descrição dos “(...) mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas.” (p. 41). Um elemento considerado muito importante é a *herança cultural* possuída pelos alunos. Isto significa considerar que cada família transmite a seus filhos certo capital cultural e certo ‘ethos’ - sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados. Esta herança deixada pela família seria responsável pela diferença inicial das

---

<sup>58</sup> NOGUEIRA & CATANI (orgs.), op. cit.

crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. Isto é confirmado em suas pesquisas que indicam que, na maioria das vezes, o êxito escolar da criança é proporcional ao nível cultural da família<sup>59</sup>. Ele ressalta que a língua escolar, por exemplo, só é “materna” para as crianças oriundas de classes cultas, e que a influência do meio lingüístico de origem não cessa jamais de se exercer sobre elementos, como riqueza, fineza ou estilo da expressão, que são levados em consideração na escola. Neste passo, o sistema de ensino estaria contribuindo na reprodução da estrutura social ao sancionar a transmissão hereditária do capital cultural.

Traçando um paralelo com o momento de constituição dos CIEPs<sup>60</sup> no Rio de Janeiro, na década de 80, observa-se que a tentativa da nova proposta pedagógica era realizar mudanças na instituição escolar de modo que houvesse a legitimação da cultura popular para que esta pudesse vir a tornar-se capital cultural. O objetivo era a “transformação democrática da escola pública, no sentido de fazê-la servir a sua clientela majoritária, que é o aluno oriundo de classes sociais mais carentes”. Esta iniciativa baseava-se na idéia de que “(...) o ponto crítico do sistema de ensino público” - reconhecendo, também, Darcy Ribeiro uma “crise” na escola pública ligada à ampliação do acesso às classes populares;

(...) é o grande número de reprovações e repetências nas classes de alfabetização e que a causa primeira deste fracasso reside na inadaptação da escola à realidade de sua clientela majoritária, que é a criança pobre.<sup>61</sup>

Segundo Bourdieu, as condições e oportunidades objetivas dos grupos sociais são estimadas empiricamente pelas famílias e crianças, que progressivamente as interiorizam, e acabam

---

<sup>59</sup> As variáveis dessa pesquisa sobre o êxito escolar são: o nível cultural dos antepassados da primeira e da segunda geração, e a residência.

<sup>60</sup> Tema que será aprofundado no capítulo 3

<sup>61</sup> FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO (FUNDAR). Série I Governo Brizola, dossiê 1986.11.04, pasta 2.

reproduzindo de alguma maneira a estratificação social em suas atitudes e expectativas em relação à escola e em relação ao futuro. Cabe aqui, uma reflexão sobre o projeto “Amigos da Escola” da Rede Globo, na medida em que suas orientações e práticas poderiam estar refletindo: 1) uma tentativa de alterar as condições e oportunidades objetivas daqueles atingidos pelas ações de voluntários, e daí mudar suas esperanças subjetivas, e/ou, 2) uma tentativa de mudar a apreensão dessas mesmas oportunidades - ressignificando algumas práticas culturais no âmbito da escola, e daí mudar as expectativas e as atitudes diante da escola, e da sociedade de uma forma mais geral.

É muito importante perceber, além disso, que os ideais e atos dos *indivíduos* são considerados por Bourdieu dependentes do *grupo* ao qual pertencem e dos fins expectativas desse grupo. Desta maneira, o capital cultural e o ethos de classe, combinados, definem condutas escolares e atitudes diante da escola e do princípio de eliminação diferencial das crianças de diferentes classes sociais. Na verdade, esta antecipação prática que está no princípio da “causalidade do provável”<sup>62</sup> dever-se-ia ao *habitus* – matriz geradora de respostas previamente adaptadas às condições objetivas idênticas ou homólogas às condições de sua produção.

Além disso, sanções positivas ou negativas da instituição escolar trariam reforço às certezas práticas da estatística espontânea que levam a sentir como normal ou impossível o acesso aos diplomas. O Espaço Criança Esperança e os certificados distribuídos em cursos que lá se realizam, através de parcerias com ONGs, nesse caso, podem ser vistos como uma tentativa de alterar essa percepção, ou mesmo de duvidar daquela prerrogativa.

Bourdieu chega a essa conclusão também ao analisar as “formas escolares de classificação”<sup>63</sup> transmitidas na e pela prática: seriam formas de pensamento, expressão e apreciação produzidas

---

<sup>62</sup> NOGUEIRA & CATANI (orgs), op. cit., p. 111

<sup>63</sup> Idem, p. 187-200.

e reproduzidas pelo sistema escolar. Estes julgamentos estariam sendo aplicados à “pessoa em seu todo”, inclusive a seu corpo, socialmente tratado e lido como sinal da qualidade e do valor da pessoa:

O hexis corporal<sup>64</sup> é o suporte principal de um julgamento de classe que se ignora como tal: tudo se passa como se a intuição concreta das propriedades do corpo percebidas e designadas como propriedades da pessoa estivessem no princípio de uma apreensão e de uma apreciação globais das qualidades intelectuais e morais<sup>65</sup>

Refletindo sobre o voluntariado, em alguns momentos da pesquisa, foi percebida uma preocupação para que as ações realizadas se desse no sentido de, indiretamente, melhorar esses julgamentos. Nas palavras da voluntária Miriam:

Faço muito trabalho assim “ih, menino, vem cá que você correu muito no recreio e você tá fedido, vamo lavar...” Que eles não tomam banho em casa e eu chego lá e vou passando sabonete na nuca, no braço, “vamo lavar esse braço”. Tem vez que não consegue respirar perto das crianças...

Bourdieu chega a reconhecer um princípio geral para a “superseleção” das crianças das classes populares e médias: elas que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar aos anos mais avançados do sistema de ensino. Com o desenvolvimento de suas análises, ele explica como a Escola ajuda a reproduzir as hierarquias sociais, legitimando-as enquanto hierarquias escolares produzidas de forma supostamente neutra, por um sistema que, *a priori* para desenvolver essa função (de reprodução e legitimação das desigualdades sociais), não deve reconhecer que ela existe:

---

<sup>64</sup>. NOGUEIRA E CATANI (orgs), op. cit. Cf. nota, p. 169: “(...) conjunto de propriedades associadas ao uso do corpo em que se exterioriza a posição de classe de uma pessoa”.

<sup>65</sup> Ibid., p. 193.

(...) a linguagem escolar contribui para tornar possível o funcionamento dos mecanismos ideológicos que não podem operar a não ser determinando os agentes a agir segundo sua lógica, o que supõe que eles lhe proponham seus objetivos de forma irreconhecível.<sup>66</sup>

A taxinomia escolar, portanto, definiria de forma implícita a excelência como as qualidades apropriadas por aqueles que são socialmente dominantes, consagrando sua maneira de ser e seu estado.

Neste passo, o autor realiza uma profunda crítica ao que chama de “mito” da escola libertadora, uma vez que a tão propalada “democratização” do Sistema de Ensino não garante o êxito escolar, e que, o próprio êxito escolar não garante mais o acesso a posições sociais que podiam ser alcançadas com os certificados escolares. Isto acontece posto que os benefícios materiais e simbólicos deste capital cultural institucionalizado dependem também da sua raridade. Neste sentido podemos apontar mediante a realização da investigação nas escolas que ao receber voluntários na escola para desenvolverem atividades extracurriculares as diretoras poderiam estar investindo em uma tática<sup>67</sup> para conferir certa raridade à formação do aluno (ao seu capital cultural incorporado), mas que não se converte numa raridade de seu certificado escolar, já que essas atividades sequer constam nos currículos ou históricos escolares, apesar de alguns já terem proposto que constassem ou que a realização do trabalho voluntário gerasse um certo certificado que valeria “pontos” no mercado de trabalho.<sup>68</sup>

Outra crítica de Bourdieu se refere ao fato de que “A *igualdade formal* que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às *desigualdades reais* diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, “exigida.”<sup>69</sup>. Ele acusa a tradição pedagógica de, apesar das idéias inquestionáveis de igualdade e

---

<sup>66</sup>NOGUEIRA & CATANI, op. cit., p. 198.

<sup>67</sup> CERTAU, op. cit.

<sup>68</sup> BENJAMIN, op. cit.

<sup>69</sup>NOGUEIRA & CATANI, op. cit., p. 53.



universalidade, se dirigir àqueles que possuem uma *herança cultural*, que está de acordo com as exigências culturais da escola, creditando ao ‘dom’ um grande número de desigualdades que seriam, antes de tudo, desigualdades sociais. Em outras palavras, acusa a escola de favorecer os mais favorecidos.<sup>70</sup>

Esta seria uma das funções que as classes cultas, detentoras do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural, atribuiriam à instituição escolar: organizar o “culto” de uma cultura que pode ser proposta a todos, porque está reservada aos membros da classe as quais ela pertence, uma vez que a escola pressupõe e consagra um capital cultural sem exigi-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente. Em relação aos projetos de parcerias e de voluntariado – como o Amigos da Escola, pergunto-me se as ações constituem uma ênfase nessa proposta da cultura dominante a todos (mas que mantém o seu caráter elitista), ou, na possibilidade de circulação na escola de uma cultura diferente daquela das classes cultas que domina, por assim dizer, a escola. Há pelo menos a possibilidade de confronto dessas duas concepções e, portanto, possibilidades de práticas alternativas.

Neste passo, o sucesso excepcional de indivíduos que escapam do “destino coletivo” daria a aparência de neutralidade à seleção escolar e ao “mito da escola libertadora”, além de enfraquecer a consciência da privação, pois confere ao privilégio de alguns sinais exteriores de legitimidade.

(...) podemos ainda interrogar-nos sobre a verdadeira função da política que consiste em encorajar e sustentar tais organismos marginais e pouco eficazes, enquanto não se tiver feito tudo para obrigar e autorizar a instituição escolar a desempenhar a função que lhe cabe, de fato e de direito, ou seja, a de desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres.<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> NOGUEIRA & CATANI, op. cit., p. 55.

<sup>71</sup> Ibid., p. 62.

### 2.1.3 CAPITAL SOCIAL E CAPITAL CULTURAL

O conceito de *capital social* como conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma ‘rede durável de relações’, mais ou menos institucionalizadas de inter-reconhecimento, ou, à vinculação a um grupo cujos agentes são dotados de propriedades comuns e de ligações úteis e permanentes; pode ser uma ferramenta teórica interessante para perceber o interesse tanto da escola e dos alunos em receber os voluntários, como também o interesse do voluntário que se dispõe a trabalhar na escola.

Estas ligações, fundamentadas em trocas materiais e simbólicas, ajudam a tecer uma rede de relações que podem ser mobilizadas, mas, de acordo com o volume de capital que cada agente possui. É necessário lembrar também que, esta rede é produto do trabalho de instauração e de manutenção que se faz necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos.

Em relação à voluntária entrevistada, que atua em sala de aula junto à professora, na classe de alfabetização de escola da rede municipal que não pode ser identificada, nota-se que ela mobilizou e mobiliza capital social para a realização dos fins a que se propõe.

A minha filantropia era muito assim: eu pegava os meus recursos financeiros mais os meus recursos sociais, que eu morava num lugar, bem, freqüentava, coisa e tal... condomínio de casas muito bonito e ia nos meus vizinhos, todos ricos, e pedia coisas que em outra oportunidade eu não teria se eu não tivesse aqueles vizinhos cheio de dinheiro.

(...) tem otorrino, tem fono, tem tudo, tudo quanto é voluntário, sabia? Que atende as nossas crianças sem cobrar. Que são também por influência sócio-econômica, a gente pede pras pessoas conhecidas se elas podem dedicar uma hora por semana pra atender quem for encaminhado.<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> Omo eu cito ENTREVISTA?

Além disso, quando voluntários se dispõem a trabalhar na escola, estão muitas vezes, passando a fazer parte de um grupo de pessoas que têm em comum estarem inseridas em ações filantrópicas, que comungam de determinados valores e visões de mundo que ajudam a criar uma comunidade de sentido, um inter-reconhecimento, gerando uma rede de relações como aquela descrita anteriormente. Neste caso, os voluntários fazem novas amizades, fortalecem seus discursos, reconstróem suas identidades e participam do capital coletivo simbolizado pelo o que o grupo representa: cidadania solidária, caridade ativa, etc. Mais do que isso, ao fazer parte do cotidiano da escola se inserem numa rede de relações próprias da comunidade escolar que pode gerar os lucros que estão na base da solidariedade que torna o próprio grupo possível. É o caso, por exemplo, de um voluntário entrevistado em 2004<sup>73</sup>. Ex-aluno da escola em que atuava na ocasião como voluntário, e estudante de Letras - futuro professor, percebia ali nitidamente a possibilidade não só de obter experiência extra na sua carreira profissional, como também de fortalecer os laços com outros membros daquela comunidade, o que poderia lhe gerar mais a frente indicações para empregos ou simplesmente uma identidade no grupo que não deixa de estar ligada a certa afetividade.

Por outro lado, coloco como hipótese de trabalho que, o atual estímulo da ida de pessoas à escola para trabalharem como voluntários, e, a permissão e aceitação das diretoras mediante uma seleção; cujos critérios são definidos pelas demandas da escola, e pelo cuidado em manter a relação das práticas propostas e perfis de voluntários em sintonia com o projeto político pedagógico da escola; seja uma *tática* para atrair para este lugar, e principalmente para os alunos, um capital social que pode ser intermediado pela presença dos voluntários. Isto seria, a meu ver, um investimento para obter um melhor rendimento do capital cultural no qual além da aprendizagem técnica estaria sendo transmitida a familiaridade com a cultura da classe

---

<sup>73</sup> BENJAMIN, op. cit.

dominante, o domínio dos signos e emblemas da distinção, em um momento de translação da estrutura de oportunidades de acesso ao sistema de ensino.

Seguindo este raciocínio, as relações estabelecidas a partir do trabalho realizado por voluntários na escola pública estariam contribuindo para construir *identidades* e *práticas* que surgem no *cotidiano* e que podem gerar lucros na medida em que os agentes (no caso os alunos envolvidos nos trabalhos, que se dão muitas vezes na área cultural) se apropriam desses saberes e contribuem com ações, palavras, enfim, com a sua própria pessoa, para honrar o grupo. Desta maneira, as identidades e práticas construídas no cotidiano dialogariam com a *história* não documentada do local e possibilitariam também à escola apropriar-se delas.

Ambas as reflexões estariam de acordo com a afirmação de Bourdieu de que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social, que pode ser posto a seu serviço. Faz-se necessário lembrar, entretanto, que “(...) os grupos instituídos delegam seu capital social a todos os seus membros, mas em graus muito desiguais (...)”<sup>74</sup>

Outra hipótese similar é a de que o trabalho voluntário e com parceiros na escola pública possa também ser uma estratégia para incrementar o processo de *transmissão do capital cultural* nas unidades em que isso acontece, contribuindo para o sucesso escolar, uma vez que as crianças ou adolescentes atingidos pelas ações apresentam melhoras em seus rendimentos, auto-estima e comportamento como relataram algumas diretoras<sup>75</sup> em estudo anterior. Esta foi também a opinião das entrevistadas da equipe pedagógica e direção das escolas pesquisadas, além das duas voluntárias.

---

<sup>74</sup> NOGUEIRA & CATANI, op. cit., p. 69.

<sup>75</sup> BENJAMIN. op. cit.

Indo contra o pressuposto das “aptidões” naturais, Bourdieu revela o que seria, segundo ele, o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos: a transmissão doméstica do capital cultural:

(...) o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço.<sup>76</sup>

No caso estudado trata-se de indivíduos que tiveram ou têm uma fraca transmissão doméstica desse capital, o que indica que a hipótese sobre o uso dos voluntários na escola como uma forma de transmitir capital cultural à comunidade escolar pode ser válida, pois representa uma demanda.

Bourdieu defende que o capital cultural poderia ser analisado em seus três estados: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. O capital cultural em seu estado incorporado está ligado ao corpo, é inculcado e assimilado, custa tempo investido pessoalmente, é, enfim, um trabalho do sujeito sobre si mesmo, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um “habitus” Por isso o estado incorporado deste capital teria um grau de dissimulação mais elevado do que o capital econômico, e estaria, portanto, mais predisposto a funcionar como capital simbólico. Ele chega a afirmar que a economia da assistência, da generosidade, dos donativos, repousam sobre propriedades do capital cultural que possui um “valor de raridade”<sup>77</sup>..

O capital cultural pode, também, ser objetivado em suportes materiais, o que o faria transmissível em sua materialidade. Neste passo, os bens culturais poderiam ser objeto de uma apropriação material que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que

---

<sup>76</sup>NOGUEIRA & CATANI, op. cit., p. 74.

<sup>77</sup>Ibid., p. 75.

pressupõe o capital cultural incorporado. O capital cultural no estado objetivado também tem sido, pelo que parece, “transmitido” a alunos da rede pública através do projeto “Amigos da Escola”: em 2003, por exemplo, a equipe do “Casseta e Planeta”, que é *amiga da escola*, foi responsável pela reforma completa da biblioteca e pela doação de computadores uma escola municipal no Leblon. Acredito que, nos dias de hoje, o computador pode ser considerado uma espécie de capital cultural em seu estado objetivado, além dos livros e instalações da biblioteca. A voluntária Irene (que realiza oficinas de teatro na E. M. Joaquim Nabuco, e não é ligada ao projeto Amigos da Escola), no entanto, comenta as dificuldades de, na prática, realizar ações desse tipo: “Mas eu, por exemplo, eu não consegui nunca levar essas meninas ao teatro, porque tinha que pedi autorização, levar, pedir a mãe... nem pra ver minhas peças eu consigo.”

O estado institucionalizado do capital cultural, já citado em análises anteriores, reflete um dos modos de neutralizar certas propriedades do capital cultural, que no estado incorporado tem seus limites. É uma certidão de competência cultural que confere a seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido, revelando uma relativa autonomia em relação ao capital cultural que seu portador possui em um dado momento histórico.

(...) institui uma diferença de essência entre a competência estatutariamente reconhecida e garantida e o simples capital cultural, constantemente intimado a demonstrar seu valor.<sup>78</sup>

Sobre os projetos de parceria e voluntariado, talvez, também se possa afirmar que é um dos seus objetivos que os usuários na escola consigam institucionalizar seu capital cultural desenvolvido ao longo de sua formação através da obtenção dos diplomas. Entretanto, como o reconhecimento institucional do certificado escolar permite uma comparação entre diplomados e

---

<sup>78</sup> NOGUEIRA & CATANI, op. cit, p. 78.

os benefícios materiais e simbólicos do certificado dependem também da sua raridade, podemos afirmar que

As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital<sup>79</sup>

Indo mais longe, poderíamos afirmar que a escola que consegue trabalhar bem com o voluntariado revela sua *competência econômica*<sup>80</sup> que se revela como um ‘sistema defensivo’ orientado para a minimização das despesas, como um conjunto de meios-conhecimentos capazes de fundamentar estratégias, selecionados em função das disposições éticas (*ethos*) que lhe conferem uma coerência prática.

Segundo Bourdieu, entretanto, os consumidores estariam, de fato, reduzidos à impotência pela “(...) impossibilidade em que se encontram de organizar coletivamente suas estratégias.”<sup>81</sup> Esta afirmação parece se confirmar no caso dos agente envolvidos com o trabalho voluntário nas escolas pesquisadas. Não foi encontrado o que, em oposição a isso, poderia ser chamado de “verdadeiras ações coletivas”, tais como reivindicações, greves, manifestações, levadas a cabo por um grupo mobilizado pela e para a realização de uma estratégia comum.

Outra reflexão importante se mostra em relação ao poder nesta sociedade. Ao considerá-lo como apropriação antecipada, um futuro apropriado, que mantém as relações entre os agentes para além da criação contínua das interações ocasionais<sup>82</sup>, Bourdieu afirma que ter o poder é possuir em potência o uso exclusivo ou privilegiado de bens e serviços formalmente disponíveis a todos. A partir daí pode-se observar no trabalho de Bourdieu a tentativa de compreensão do

---

<sup>79</sup>NOGUEIRA & CATANI, op. cit., p. 79.

<sup>80</sup> Ibid., p. 92.

<sup>81</sup>Ibid., p. 93.

<sup>82</sup>Ibid., p. 97.

efeito da garantia escolar sobre o mercado de trabalho. Ele considera o papel determinante do sistema de ensino nas “lutas de classe cotidianas”<sup>83</sup>, o que faz do próprio sistema de ensino um objeto de luta política. Análise esta que perpassa as investigações da pesquisa sobre o voluntariado e as parcerias.

Ele também ressalta que o desenvolvimento desses processos só é compreensível à luz das transformações do modo de dominação que, tendo substituído a repressão pela sedução, a força pública pelas relações públicas, a autoridade pela publicidade, os modos ríspidos pelos mais afáveis, espera a integração simbólica das classes dominadas mais pela imposição das necessidades do que pela inculcação de normas.<sup>84</sup>

Ou seja, o crescimento maciço da população escolarizada teria gerado formas denegadas de eliminação (como o atraso ou a repetência) e por conseguinte a outorga de diplomas desvalorizados, mas, a confusão das hierarquias e das fronteiras entre os eleitos e os excluídos, “contribui para impor a eliminação suave e a aceitação suave dessa eliminação”<sup>85</sup>

Em outro momento, entretanto, Bourdieu aponta que o brusco desligamento das oportunidades objetivas com relação às esperanças subjetivas poderia determinar uma ruptura da adesão que as classes dominadas atribuem aos objetivos dominantes, que foram até aí tacitamente aceitos, e então poderiam se tornar possíveis a invenção ou a imposição dos objetivos de uma verdadeira ação coletiva. O trabalho voluntário e parcerias oriundas de programas de responsabilidade social de empresas – principalmente; nas escolas públicas, poderia, neste sentido, tornar-se um instrumento para impedir essa ruptura de adesão uma vez que pretende ampliar e consolidar aquelas esperanças subjetivas, ou mesmo diminuir o número

---

<sup>83</sup> NOGUEIRA & CATANI, op. cit., p. 136.

<sup>84</sup> Ibid., p. 170.

<sup>85</sup> Ibid., p. 173.



dos chamados “excluídos do interior” – aqueles que são obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais

#### 2.1.4 O SISTEMA DE ENSINO COMO CAMPO RELATIVAMENTE AUTÔNOMO

Uma das primeiras colocações de Bourdieu no texto “O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução” é de que o sistema de ensino vem se tornando a instância dominante de produção dos agentes sociais, possuindo uma função de reprodução técnica e social. Como “aparelho de produção de produtores<sup>86</sup> competentes”, entretanto, o sistema de ensino é também um aparelho jurídico que garante a competência através do diplomas, que são dotados de um valor universal e relativamente intemporal. Nele residiria a autonomia dos agentes econômico dotados de diplomas em relação ao jogo livre da necessidade econômica: o diploma garante competência de direito. Neste passo, o autor enxerga que a massa dos agentes, cujo valor no mercado de trabalho depende da garantia escolar, tende a constituir uma força social cada vez mais importante.

Os membros das classes dominadas, no entanto, entrariam na luta ‘de forma desordenada’: “(...) a ação coletiva, simples soma estatística de ações individuais não coordenadas, conduz a um resultado coletivo irreduzível ou antinômico aos interesses coletivos (...)”. Além disso, a luta de classes representada na luta concorrência seria uma luta integradora, pelo simples fato dos concorrentes reconhecerem implicitamente a legitimidade dos fins perseguidos por aqueles que o perseguem.

A autonomia da escola, entretanto, pode também abranger a capacidade de se identificar/diferenciar em face de outros sistemas, como também de se relacionar com eles através da inovação e da criatividade para dar respostas originais e dinâmicas a problemas

---

<sup>86</sup>NOGUEIRA & CATANI, op. cit, p. 131.

singulares e complexos que tem de enfrentar. Isto significa considerar a margem de liberdade dos atores, da sua capacidade de escolher a sua conduta dentro de um leque mais ou menos largo de condutas possíveis. Deve-se, portanto, observar os atores no contexto local, que apesar de condicionados pela estrutura sistêmica, interagem entre si, estruturando suas ações em função de objetivos coletivos próprios.

Além disso, em alguns casos tem ocorrido um movimento descentralizador, dando à escola autonomia para sua gestão. Isto implicou um aumento do poder de decisão na escola a nível financeiro, curricular, e gestão de recursos.

É também importante ressaltar a percepção da autonomia como um conceito relacional: sua concretização depende de um contexto de interdependência e de um sistema de relações. Segundo Barroso, a autonomia é, por isso, “uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram em seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis”<sup>87</sup> Neste passo, a possibilidade de autonomia da escola passa pela capacidade de efetuar trocas com outros sistemas que envolvem a escola, ou seja, ela vai se construindo na inter-relação, de modo que a escola vai criando sua própria identidade.

Devemos estar atentos, entretanto, para a importância do *poder* na inter-relação entre os sujeitos, que muitas vezes assume as formas de negociação e conflito. Considerar isso, nos ajuda a compreender a autonomia como o “resultado de forças numa escola entre os diversos detentores de influência”<sup>88</sup>

## 2.2 CONTEXTOS, USOS E CONSTRUÇÕES

---

<sup>87</sup> Apud: MOURA, Rui. O Conceito de Autonomia de Escola: algumas reflexões, in: Educare/Educere, 7, 85-94.

<sup>88</sup> MOURA, op. cit.

A partir da crítica às interpretações baseadas em dados estatísticos, que, pela falta de contextualização dos critérios considerados; acabam reificando as noções de contexto, de ambiente, de sociedade, de estrutura; colocando diante disso indivíduos isolados; fazendo de duas apreensões, distintas da mesma realidade de interdependência; dois objetos realmente separados, Bernard Lahire<sup>89</sup> se propõe a estudar o sucesso escolar nos meios populares, através da análise dos processos de construção de esquemas cognitivos ou comportamentais, destacando as modalidades efetivas de “transmissão” desse capital cultural.

Ao perceber as diferenças de estratégias de apropriação dos objetos culturais pelos filhos das famílias estudadas, este autor descobre a importância do “lugar simbólico” para o “escolar” na esfera doméstica – refletido na atribuição de valores às experiências escolares que se dá através de comportamentos cotidianos. Buscando desvelar realidades heterogêneas permeadas por elementos contraditórios apoiando-se no referencial teórico de Bakhtine, o autor afirma que: “(...) é preciso interrogar-se a respeito da pluralidade das condições e das modalidades concretas de ‘transmissão’ ou de ‘não-transmissão’ das disposições culturais”<sup>90</sup>

Ele discute, então, o sentido de “transmissão” como uma reprodução idêntica ou uma ação unilateral, que, no contexto utilizado por Bourdieu não seria suficiente para explicar os fenômenos sociais que estão aí inscritos, uma vez que a noção não considera o *trabalho* – de *apropriação* e de *construção* – efetuado pelo “aprendiz” ou pelo “herdeiro”.<sup>91</sup> Esta reflexão se torna interessante, a meu ver, na medida em que percebe as diferenças de modo de inscrição nas relações sociais dos agentes, e de suas configurações sociais de referência, considerando a própria consciência social formada e adquirindo existência através das múltiplas relações que eles próprios estabelecem no mundo e com o outro.

---

<sup>89</sup> LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares, Ed. Ática: São Paulo, 1997.

<sup>90</sup> Ibid., p. 345.

<sup>91</sup> Ibid., p. 341.

Outro autor que propõe um ponto de vista diferente é Michel de Certeau (1994) que defende que a elucidação do aparelho por si mesmo não vê as práticas que lhe são heterogêneas e que reprime ou acredita reprimir. A crítica do autor se dá sobre as técnicas que constroem fenômenos sociais, explicando-os, encontrando lógicas, renovando interpretações e produzindo o próprio discurso. Através da análise diferente do imenso campo de uma “arte de fazer” é revista a posição dos próprios observadores/pesquisadores, uma vez que não há neutralidade. A crítica se estende ao critério da cientificidade, que delimita e simplifica seus objetos, extraíndo os dados e as interpretações do seu contexto histórico, eliminando as *operações* dos locutores: “(...) nossos saberes parecem considerar e tolerar apenas um corpo social de objetos inertes.”<sup>92</sup> Ele parte da compreensão de que tanto os bens simbólicos como os materiais

(...) são *marcados por usos*; apresentam à análise as *marcas de atos* ou processos de enunciação; significam as *operações* de que foram objeto, operações relativas a situações e encaráveis como modalizações conjunturais do enunciado ou da prática; (...) indicam portanto uma *historicidade* social na qual os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais só como quadros normativos mas como *instrumentos manipuláveis por usuários*.<sup>93</sup>

Isto significa que a lógica dos jogos de ações (que envolvem o conhecimento e a aplicação de certos códigos) estaria articulada à ocasião, campo onde os atores não possuem autonomia. Isto não quer dizer, entretanto, que não existem manipulações desses espaços impostos. Segundo Certeau, as fabricações dos consumidores seriam tanto menos visíveis como as redes de enquadramento se fazem mais apertadas, ágeis e totalitárias. Centralizando sua análise sobre o *uso*, e conferindo inestimável importância aos “contextos de uso”, o autor pretende destacar as ‘relações de força’ que definem redes onde se inscrevem e delimitam as circunstâncias de que se podem aproveitar os mais fracos, quando através de movimentos diferentes, “utilizam os

---

<sup>92</sup> CERTAU, op. cit., p. 82.

<sup>93</sup> Ibid., p. 82

elementos do terreno”; ou, traçam “trajetórias indeterminadas”, aparentemente sem sentido, não coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam.

A esta ação, o autor chama de *tática*, por se encontrar calculada no lugar do outro. E que, por isso,

(...) não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. (...) Aproveita as ocasiões e delas depende sem base para estocar benefícios, (...) prever saídas. O que ela ganha não se conserva. (...) Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário<sup>94</sup>

Acredito que o trabalho desenvolvido até aqui de reflexão teórica associada à construção de ferramentas para análise da pesquisa foi importantíssimo para o aprofundamento de algumas hipóteses e questões de trabalho.

Na proposta de estudar o cotidiano escolar, através de uma pesquisa qualitativa, optou-se por abordar em que medida os usos<sup>95</sup> que as escolas fazem do trabalho voluntário e das parcerias no seu dia a dia – recriando-os a sua maneira, o que talvez nos permita entrever as potencialidades e também os limites desta prática na educação popular. A forma como este trabalho voluntário está sendo proposto e desenvolvido de fato nas escolas, os valores e visões sociais de mundo em que ele está inserido, suscita uma série de questionamentos sobre qual é a sua contribuição na democratização da escola pública. Este movimento se desenvolve reinterpretando e reinventando os usos e representações propostas pelo discurso hegemônico atual sobre voluntariado.

Outras contribuições também se dão: ao realizar entrevistas e interpretações de seus conteúdos, é necessário estar atento a algo já colocado por Certau: “(...) o trajeto passado se

---

<sup>94</sup> CERTAU, op. cit., p. 100, 1001.

<sup>95</sup> Ibid..

conserva sob a forma de uma disposição frente ao futuro”<sup>96</sup>. Neste passo, estaríamos, mais uma vez, lidando com a idéia do *habitus*, que representaria “a inércia do grupo”<sup>97</sup> através de esquemas de percepção, apreciação e ação que tendem a assegurar a conformidade das práticas para além das gerações como um “suporte material da memória coletiva” que assegura a hereditariedade social dos caracteres adquiridos e oferece ao grupo um dos meios mais eficazes para perpetuar-se enquanto grupo: a salvaguarda de sua maneira distinta de existir.<sup>98</sup> Torna-se importante acrescentar, a meu ver, que esta mesma memória coletiva é objeto de constantes disputas, conflitos e antagonismos, posto que define identidades no presente e, portanto, é construída e reinventada de diversas maneiras de acordo com os interesses do grupo que a utilizam.

Pela importância dessas questões é que se deve insistir no trabalho de análise dos “bens culturais”, pois eles constituem o repertório com o qual os usuários procedem a operações próprias, muitas vezes empregando táticas que representam uma hábil utilização do tempo ou da ocasião.

A perspectiva teórica utilizada requer atenção especial para o estudo das chamadas “culturas escolares” que observam processos internos, cotidianos e específicos da escola, desnaturalizando a instituição escolar, historicizando a própria institucionalização do sistema educacional, discutindo de forma articulada os tempos, espaços, sujeitos, materiais e conhecimentos envolvidos na escolarização da sociedade<sup>99</sup>.

Operando com uma diversidade maior de fontes faz-se necessária a confrontação das fontes oficiais (de órgãos estatais ou documentos prescritivos) com outras fontes fundamentais para o

---

<sup>96</sup> CERTAU, op. cit, p. 112.

<sup>97</sup> Ibid., p. 112.

<sup>98</sup> Ibid., p. 113.

<sup>99</sup> FILHO, Luciano Mendes de Faria & VIDAL, Diana Gonçalves. As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil, São Paulo: Autores Associados, 2005.

entendimento do cotidiano e das práticas escolares, assim como o alargamento da interlocução com uma variada gama de disciplinas acadêmicas a fim de aprofundar o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido, dirigindo-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo.

O esforço deste referencial teórico é o de compreender a história como operação que faz parte da “realidade” da qual trata, e de que essa realidade pode ser apropriada enquanto atividade humana, enquanto prática<sup>100</sup>. A problematização do processo de produção do conhecimento se dá no sentido de reconhecer os autores como sujeitos e objetos da narrativa, e as fontes também como peças do jogo político que institui a memória (e produz o esquecimento) nas constantes lutas de representação<sup>101</sup> travadas no interior do campo.

É importante problematizar a construção da verdadeira versão sobre o tema. Ou seja, devemos ler de maneira menos diretamente documental as fontes e compreender nos seus significados simbólicos os comportamentos individuais ou os ritos coletivos. Este tipo de pesquisa exige uma reflexão do pesquisador sobre suas próprias práticas e modos de construir as narrativas e as análises históricas. Isto requer a incorporação das ambigüidades que perpassam as ações e a produção dos agentes históricos, o que abre um leque mais rico de significados à interpretação da pesquisa por considerar a tensão entre as capacidades inventivas dos indivíduos ou comunidades e as restrições e convenções que limitam o que lhes é possível pensar, dizer e fazer. O movimento dos Annales<sup>102</sup> já apontava a necessidade de privilegiar os usos individuais

---

<sup>100</sup> CERTAU, op. cit.

<sup>101</sup> CHARTIER, Roger. A História Cultural entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL/ Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

<sup>102</sup> Movimento historiográfico surgido em torno do periódico acadêmico francês *Revue des Annales*, fundado por Marc Bloch e Lucien Febvre, em 1929, tendo destacado-se por incorporar métodos das Ciências Sociais à História.

em desfavor das distribuições estatísticas, ou melhor, contra a suposta eficácia dos modelos e normas culturais, considerar as modalidades específicas da sua apropriação.

Levando isto em consideração ao analisar a educação - muitas vezes tratada como o próprio veículo da cultura e da civilização, ao operar na transmissão dos valores e dos ideais sociais; e a nova relação com os saberes desencadeada com a escolarização em massa que carrega o mecanismo de seleção chamado fracasso escolar; o horizonte de referência para o conceito de cultura utilizado é o de um conjunto de ações e de produtos por meio do qual um grupo social atribui sentido e valor a suas práticas sociais imprimindo características específicas a sua identidade. Podemos afirmar que, assim, a escola se localiza entre as táticas culturais e as estratégias institucionais. E, se a cultura é um “fazer” portador de sentido, pretende-se, nessa pesquisa, pensa-la da perspectiva de seus atores. É preciso, no entanto, atentar para a questão de que a herança da representação instituída, da referência comum, que é sempre objeto de conflitos e de negociações no decorrer do tempo.

A perspectiva da História Cultural, adotada no presente trabalho, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.<sup>103</sup> Ou, captar os mecanismos das lutas simbólicas pelos quais os grupos impõem ou tentam impor a sua concepção de mundo social e os valores que são seus como os únicos, ou os melhores, valores possíveis, onde “a aparência vale pelo real”<sup>104</sup> Nessas lutas de representações o que está em jogo é a hierarquização da própria estrutura social.

A tentativa de trabalhar com as narrativas das práticas comuns requer introduzi-las nas experiências particulares, nas frequentações, nas solidariedades e lutas que organizam o espaço onde essas narrativas se dão, e vão abrindo caminhos, que significa delimitar um campo de

---

<sup>103</sup> CHARTIER, op. cit.

<sup>104</sup> CHARTIER, op. cit., p. 21.



investigação e conhecimento. Nessas narrativas encontramos memórias coletivas e individuais que possuem contradições e divergências sobre as maneiras como usam, astutamente, aquilo que é colocado no mercado para consumo. Segundo Certau,

Como os utensílios, os provérbios ou outros discursos, são *marcados por usos*; apresentam à análise as *marcas de atos* ou processos de enunciação; significam as *operações* de que foram objeto, operações relativas a situações e encaráveis como modalizações conjunturais do enunciado ou da prática; (...) indicam portanto uma *historicidade* social na qual os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais só como quadros normativos mas como *instrumentos manipuláveis por seus usuários*<sup>105</sup>

As manipulações feitas pelos usuários revelaria o movimento de apropriação dentro de uma lógica de jogos de ações, entendidas como conhecimento e aplicação de códigos, relativos a tipos de circunstâncias. As ações estariam, portanto, articuladas a ocasião, e às formalidades das maneiras de fazer ocasionais. Nesta perspectiva, o uso de táticas se diferenciaria do de estratégias. Enquanto estas últimas produzem, mapeiam e impõem operações, as primeiras utilizam, manipulam, alteram os produtos segundo os interesses de seus agentes. Entendida assim, a tática sugere a existência de maneiras de utilizar certo produto (seja material ou cultural), sem sair do lugar onde os sujeitos têm que viver e onde é imposta uma lei. O uso de táticas instaura a pluralidade e a criatividade na arte da intermediação que provoca efeitos imprevistos e operações de reemprego.

Recentemente, os significados de cidadania participativa e responsabilidade social são atribuídos ao voluntariado. Eles vêm sendo usados em larga escala por agências internacionais, como a ONU; no Brasil, por agências governamentais, por Organizações Não-Governamentais que ganharam força política a partir dos anos oitenta, por uma parcela do empresariado brasileiro e, principalmente, pela mídia. Nesse novo universo, procura-se afastar a conotação religiosa e às

---

<sup>105</sup> CERTAU, op. cit, p. 82.

vezes até política para trabalho voluntário, que supostamente passa a assumir o valor da solidariedade como homogêneo e universal.

O trabalho voluntário na escola é uma prática que possui algumas raízes, antigas, basicamente ligadas à assistência social cristã. Esta prática, inclusive, foi e ainda é considerada por vertentes da esquerda perniciosas para o avanço social, pois estaria substituindo o papel que deveria ser cumprido pelo Estado. Deste modo, trabalho voluntário também está, para alguns, associado ao assistencialismo conservador.

Pode-se afirmar, entretanto, que na última década, tem havido um movimento, respaldado por diversos setores da sociedade, de resignificação do voluntariado. Através da Lei 9608/98 o Governo Federal definiu o que é e pretendeu normatizar este tipo de trabalho:

Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.

Parágrafo único. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim.

Isto demonstra o intuito de criar um dispositivo legal para absorver a oferta de novos voluntários, que veio aumentando na década de noventa, com o incremento de ações e campanhas voltadas para a valorização e legitimação dessa prática enquanto sinônimo para cidadania.

Nestes discursos, a escola é local privilegiado, entendido como foco de difusão do desenvolvimento e lugar estratégico para mudança social. Isso traz uma série de consequências

que vêm sendo consideradas polêmicas no âmbito político-pedagógico: a ida indiscriminada de pessoas às escolas para que contribuam, cada qual, com seu talento individual; a desqualificação do profissional da educação, cujo trabalho passa a ser, em tese, passível de ser realizado por qualquer pessoa com um pouco de boa vontade; e o barateamento da educação pública, que compromete a sua qualidade.<sup>106</sup>

### **2.3 REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA COM O COTIDIANO ESCOLAR**

A intenção de estudar o espaço/tempo do cotidiano da escola se dá na direção de compreender sua relação com a cultura, ou, com a criação de acontecimentos culturais. As pesquisas do/no cotidiano, segundo Nilda Alves<sup>107</sup>, apresentam algumas tendências. A primeira, mais forte nos EUA, enxerga o cotidiano como a “caixa preta” da escola, o que aponta para a impossibilidade de saber, de fato, o que se passa dentro da escola.

O cotidiano, portanto, seria negligenciável, uma vez que não possui as características necessárias a um objeto ou problema de pesquisa científica. Com o surgimento de novos paradigmas em currículo, e a partir de um novo referencial teórico-epistemológico (Escola de Frankfurt e Gramsci, por exemplo) é proposta uma metodologia com a participação ativa dos sujeitos com a chamada pesquisa participante, muito utilizada com movimentos sociais.

Ainda segundo aquela autora, uma outra tendência de pesquisa representada pelo trabalho de Robert Stake aponta para a necessidade do cruzamento de fontes, observação, e a impossibilidade de generalizações devido à multiplicidade e à complexidade dos fenômenos culturais do cotidiano. Neste passo, a idéia do professor-pesquisador incorpora os sujeitos do

---

<sup>106</sup> LOZZA, Carmem [et al]. *Jornal, Solidariedade e Voluntariado*, Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

<sup>107</sup> ALVES, Nilda Alves: “Cultura e cotidiano escolar”, in: *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, nº 23.

cotidiano escolar e propõe o questionamento de suas práticas através da pesquisa que por sua vez gera intervenções no cotidiano, como alternativas às propostas oficiais.

Espeleta e Rockwell (1989) sugerem o estudo das escolas em sua realidade: o que nela se faz e se cria seria a saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos da comunidade escolar. A contribuição de Boaventura de Souza Santos<sup>108</sup> se daria no sentido de enfatizar as redes de subjetividades que tecem as construções cotidianas da escola. A maioria dessas contribuições aponta no sentido de compreender o cotidiano da escola como *processo*, realizando uma crítica à visão dicotomizada da relação entre sujeito e objeto que indica ser possível estudar um objeto, em si, sem a compreensão dos múltiplos processos em que está inserido, sem considerar o contexto formado por essa relação e como cada termo é profundamente influenciado pelo outro. Desta maneira, o estudo do cotidiano faz questionamentos aos Métodos da Ciência Moderna: eles seriam limitados na compreensão dos *contextos* a serem analisados.

Desenvolve-se, portanto, a idéia de construir um outro objeto de conhecimento, uma vez que ocorre a insatisfação com as formas usuais de falar da prática escolar, que não colocam no centro da produção teórica a própria realidade da escola. Ou seja, ao invés de dizer o que não há na escola, realizar um esforço de vê-la em si mesma, de estudar realidades concretas imersas em histórias nacionais e regionais, a fim de tornas possível uma prática transformadora. Há “(...) necessidade de olhar o movimento social a partir de situações e dos sujeitos que realizam anonimamente a história”<sup>109</sup>

A referência é a idéia de construção social da escola, que mesmo imersa em um movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular nesse movimento. A partir dessas expressões locais tomam forma internamente as correlações de força. É preciso

---

<sup>108</sup> Apud: ALVES, op. cit.

<sup>109</sup> EZPELETTA, J. e ROCKWELL, E., op. cit., p. 11.

conhecer essa trama, pois é o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas.

“Construir um objeto de estudo é um problema fundamentalmente teórico”<sup>110</sup>. Há a necessidade da prática e da intencionalidade política e educacional. Segundo as teorias tradicionais, a escola é instituição ou aparelho de Estado, tanto nas versões positivista quanto crítica. De acordo com a história documentada o poder estatal possuiria uma existência homogênea e a escola seria difusora de valores universais ou dominantes. Na versão positivista, é vista como canal para a realização dos direitos civis e da justiça social. Na versão crítica, é ressaltado o caráter reprodutor da ideologia dominante e das relações sociais de produção. Em ambas, o conceito de escola é homogeneizante, com determinação estatal e estrutural.

Ao tentar trabalhar com a história não documentada nos deparamos com múltiplas realidades cotidianas. A versão documentada é parcial. “A realidade escolar, sem dúvida, exige que se considerem as dimensões políticas entre aquelas que a constituem”<sup>111</sup>. Mas, como reconstruir essa história não documentada? Ginzburg (2006)<sup>112</sup> nos aponta para novas análises de velhos documentos sendo complementadas com as estratégias da história oral e das reconstituições das memórias coletivas. Em relação à escola, se daria a busca da compreensão da existência cotidiana como história acumulada. O cotidiano apareceria, então, como um momento do movimento social.

Sob a perspectiva do Racionalismo seria do campo do “não-investigável” boa parte da realidade social pela variedade e heterogeneidade do cotidiano. Mas, historicamente, as fronteiras entre o cognoscível e incognoscível modificaram-se justamente com o processo de construção teórica. Ao realizar opções metodológicas, devem-se realizar reflexões

---

<sup>110</sup> EZPELETTA, J. e ROCKWELL, E., op. cit., p. 12.

<sup>111</sup> Ibid., p. 13.

<sup>112</sup> GINZBURG, Carlo, O queijo e os vermes, São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

epistemológicas. Em outras palavras, observação, análise, reflexão e debate teórico caminham juntos.

Foi preciso, portanto, ampliar a visão e desconfiar das categorias tradicionais em um trabalho permanente de análise de registros e esforço compreensivo. Foram buscadas redes e recorrências, confrontos de visões ou versões alternativas, explicações de eventos, que, mesmo quando esporádicos, revelam forças e conflitos pouco visíveis na sua rotina diária.

Espeleta e Rocwell (1989) chamam a atenção para a tendência positivista de enxergar uma progressividade na história dos fatos sociais. É também criticada a atemporalidade e a ahistoricidade das categorias herdadas dessa ciência. Faz-se um alerta para o perigo da continuidade entre o âmbito da pesquisa e da burocracia (baseada nos dados oficiais, que são categorias normativas e organizacionais que estão em jogo na escola), sem o questionamento da estrutura básica de sua conceituação de escola. “A continuidade no tempo e a permeabilidade através da ambiência social limitam o poder decisório do Estado com relação à realidade de cada escola”<sup>113</sup>. Segundo essas autoras, o Estado “Relativiza, de acordo com sua estimativa de participação comunitária e privada, sua própria obrigação constitucional de prover educação básica, laica, universal e gratuita”<sup>114</sup>. Há, enfim, a importância da memória coletiva na constituição efetiva da escola.

A heterogeneidade aparece, portanto, como produto de uma construção histórica. “Qualquer registro de atividades cotidianas da escola apresenta incongruências, saberes e práticas contraditórias, ações aparentemente inconseqüentes”<sup>115</sup>. A definição de um sujeito cognoscível se dá através do conjunto de relações sociais que possuem um caráter histórico e específico.

---

<sup>113</sup> EZPELETTA, J. e ROCKWELL, E., op. cit., p. 19.

<sup>114</sup> EZPELETTA, J. e ROCKWELL, E., op. cit., p. 20.

<sup>115</sup> Ibid., p. 25.

O eixo de análise, portanto, é a construção de processos, permitindo articular o observável, na prática cotidiana, com o movimento social significativo em outras escalas. Buscou-se mostrar as alternativas de construção e de conhecimento do social no embate e no confronto de cada momento. A reprodução e transformação das relações sociais, o controle e a apropriação de instituições, a criação, conservação ou destruição de conhecimentos, a socialização ou individualização da vida social, são alguns dos processos que podem ser identificados.

Em alguns momentos, a leitura reproducionista é até convincente, dada a predominância de práticas e ideologias alienantes, identificáveis com os interesses de um Estado capitalista. Mas “(...) o conceito de reprodução é insuficiente para dar conta de ‘tudo’” Há, pois, a exigência de historicizar o processo de reprodução<sup>116</sup>. De forma diferente do conceito de socialização, que geralmente supõe uma ação homogeneizante da sociedade sobre o indivíduo, com sua resultante ‘inclusão’ na sociedade, a análise da apropriação concentra-se na ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos.

Não se pretende, porém, uma generalização empírica ou representativa das descrições. Vê-se a possibilidade de generalizar a construção teórica que se elabora na análise. “Buscamos novas categorias, ou seja, um novo conhecimento que permita interações mais reais com os processos que se dão em seu interior. Estas são inquietações que nos levam a participar da própria construção social da realidade escolar”<sup>117</sup>

---

<sup>116</sup>Ibid., p. 28.

<sup>117</sup> EZPELETTA, J. e ROCKWELL, E., op. cit., p. 30.

### **3 PARCERIAS E VOLUNTÁRIOS NA ESCOLA**

#### **3.1 O CIEP PRESIDENTE JOÃO GOULART: HISTÓRIA, COTIDIANO E COMUNIDADE**

##### **3.1.2 A CHEGADA**

Para chegar ao espaço térreo do prédio onde fica o CIEP deve-se entrar pela Rua Alberto de Campos, em Ipanema, um dos bairros mais nobres da cidade. De lá de baixo pode-se perceber, entre os prédios de classe média e alta, as casas sem acabamento da favela que crescem em direção ao alto. Na entrada, perto dos elevadores, existe um mural com avisos gerais para a comunidade (informações sobre cursos, empregos, vendas, datas comemorativas, etc). A entrada no prédio possui uma espécie de saguão com algumas paredes pichadas e outras grafitadas. Também existem, perto da parte externa, restos de material de construção abandonados e lixo. Em frente vê-se a imensa parede de pedra.

Por ali, para chegar ao andar que dá acesso à comunidade do Cantagalo, Pavão Pavãozinho<sup>118</sup>, e também ao Espaço Criança Esperança, existem duas alternativas: o elevador ou os vinte e cinco lances de escada. Dos seis elevadores existentes apenas dois estão em uso, sendo que de maneira alternada – quando um funciona, o outro pára. Existem dois funcionários da prefeitura, ligados à escola, que atuam como ascensoristas. Eles se revezam em turnos e horários

---

<sup>118</sup> O complexo de morros do Cantagalo-Pavão-Pavãozinho está cravado no centro da zona sul carioca. No morro, são observadas as vistas mais privilegiadas do Rio: a lagoa Rodrigo de Freitas e o mar. Porém, os moradores têm problemas de falta d'água, esgoto a céu aberto, sofrem com as chuvas e enchentes, além do tráfico de drogas. Os jovens do complexo estão no centro nervoso do Rio e têm acesso a tudo de forma mais fácil, é melhor informado culturalmente, mas convive mais de perto com o apelo da prostituição infantil, que ocupa os calçadões e boates de Copacabana à noite.



de funcionamento dos elevadores, mas nem sempre o horário que está previsto é o que se realiza. Às vezes o elevador quebra e fica parado em manutenção. Quando isso acontece, ou sobe-se de escada – o que nem todos conseguem, como as pessoas mais idosas, por exemplo, ou chega-se ao Espaço Criança Esperança e ao CIEP através da ladeira da Rua Saint Roman, em Copacabana, que dá acesso às comunidades do Pavão, Pavãozinho e Cantagalo. Na área contígua ao prédio do CIEP existe uma base da Gpae (Grupamento de Policiamento em Áreas Especiais), onde há um estacionamento com viaturas, e sempre alguns policiais militares presentes.

No caminho para a escada existe uma sala utilizada pela academia de boxe Nobre Arte. A escada, por sua vez, assusta a alguns. É mal acabada, escura e suja, além de extenuante. Minha primeira experiência com o lugar se deu em novembro de 2006 quando trabalhei como professora de Cidadania e Turismo, durante oito meses, em um curso para a formação de “Guias Cívicos”. Este curso, fruto de uma parceria entre a Secretaria Nacional de Segurança Pública, órgão do Governo Federal (SENASP), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), dirigia-se a jovens de comunidades pobres da cidade do Rio de Janeiro que deveriam frequentar durante três meses aulas de: uma língua estrangeira (inglês ou espanhol), além das disciplinas já referidas. O objetivo era que atuassem durante os Jogos Pan-americanos. A carga horária era de 20 horas semanais, que deveria ser cumprida em pelo menos 75%, para que eles recebessem uma bolsa-auxílio de R\$ 175,00 por mês – compromisso este que só foi honrado com o atraso de alguns meses e muita burocracia, o que estimulou a evasão ocorrida.

Não me estenderei na análise do que foi realizado então, no entanto, agora percebo como esta experiência se insere no contexto geral do que está sendo estudado. Este trabalho ocorreu em uma das salas da parte do prédio onde fica o CIEP - que hoje está reintegrada ao Estado. A sala

era utilizada também pelo Projeto Movimento Esporte e Lazer (MEL) da Prefeitura do Rio de Janeiro.<sup>119</sup>

Antes de chegar ao local haviam me indicado “É no Brizolão de Ipanema”, como o prédio é conhecido. É interessante perceber como apesar de, atualmente, a escola ocupar apenas três andares do prédio, todo ele é conhecido como “Brizolão”. Inclusive, na entrada do saguão pela Rua Alberto de Campos em Ipanema, não há indicação do Espaço Criança Esperança, como existe na entrada que se dá pela comunidade, através de um enorme e visível cartaz. Nesta entrada por Ipanema existe a indicação do CIEP Presidente João Goulart e da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC – CETEP, com centros de idiomas e informática).

Atualmente, o CIEP Presidente João Goulart – unidade escolar da rede municipal – funciona utilizando os espaços de três andares do prédio, os outros foram reintegrados ao Estado. A fim de traçar comparações entre aspectos do projeto político pedagógico, assim como das políticas públicas aplicadas à época em que o CIEP foi criado, e as e dos projetos existentes hoje em dia, apontarei algumas características da trajetória deste espaço no tempo. Este esforço busca ajudar na compreensão do que significa a situação atual da escola em relação aos parceiros, voluntários e outras instituições que ocupam o prédio, relacionando a análise dos documentos escritos às fontes orais produzidas durante a investigação na escola.

### 3.1.3 OLHAR SOBRE A HISTÓRIA: O PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO E O CIEP DE IPANEMA

---

<sup>119</sup> Segundo informações disponíveis em: <http://noticiasrio.rio.rj.gov> (acesso em 13/01/2008), o Projeto MEL atende a 900 comunidades em 300 núcleos, oferecendo prática de esportes, passeios e atividades culturais e de lazer.

A escola, aqui, é vista como local de circularidade cultural – de valores, práticas, visões de mundo. A bricolagem realizada então não é harmônica, pelo contrário, faz dela um campo de disputas. A perspectiva adotada, portanto, procura abordar as raízes culturais e a identidade nacional, por exemplo, como construções processuais. Isto implica, por sua vez, enfatizar a complexidade das relações entre escola e cultura, e na impossibilidade de ver naquela o simples veículo ou reflexão de uma cultura posta como uma entidade una e homogênea.

O primeiro comentário a ser feito sobre a constituição da escola refere-se à denominação que lhe foi dada: Presidente João Goulart. Os nomes das novas escolas eram de personalidades que se consideravam exemplares para a infância e para a sociedade. Nomear, segundo Machado (1976)<sup>120</sup>, implica designar, proferir, chamar, criar, instituir, eleger, escolher. Assim, demonstrava-se uma tentativa de inscrever valores que deveriam ser consagrados, seguidos, imitados. É interessante, pois, perceber a carga simbólica agregada ao nome dado ao CIEP: Presidente João Goulart. Poucos anos após o fim do regime militar, que havia deposto Jango e o banido do país como o homem que teria atentado contra a Constituição brasileira; seu nome, precedido do título que lhe haviam tomado, é dado ao CIEP de Ipanema. O fato claramente assinala a transição por que passava a sociedade brasileira, e mais especificamente o pensamento educacional e as políticas públicas do Estado para a educação.

Durante o primeiro governo Brizola (1983-1987), Darcy Ribeiro acumulou os cargos de secretário estadual de Ciência e Cultura e de presidente da comissão coordenadora do Programa Especial de Educação (PEE), que implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's). É nos arquivos da Fundação que leva seu nome que são encontradas diversas menções à trajetória pedagógica e administrativa do referido espaço. Na Fundação Darcy Ribeiro

---

<sup>120</sup> Apud: MIGNOT, Ana Crystina Venâncio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987), Estudos Avançados, vol. 15, nº 42, São Paulo, 2001.

(FUNDAR), em Santa Teresa, encontram-se os arquivos com aproximadamente 1.000 caixas com documentos, correspondência, recortes de jornais, textos, etc. As séries referentes ao 1º e 2º Governo Brizola foram objetos de investigação na busca de informações sobre o CIEP Presidente João Goulart.

Na vida política nacional, durante o governo Brizola, organizações da sociedade civil reivindicavam a redemocratização da educação, traduzida em gratuidade e universalidade. Entidades de educadores reivindicavam participação na definição de políticas educacionais, até então afastadas das necessidades do cotidiano das escolas públicas e das lutas coletivas por melhores condições de vida e trabalho. Neste passo, os CIEP's procuravam investir na gestão escolar, na redefinição de currículos, em planos de carreira e formação continuada de seus profissionais (CUNHA, 1991)<sup>121</sup>.

Segundo Mignot (2001), os CIEP's, como “escola do futuro”, representavam uma pretensão de mudança radical em relação à rede já existente de ensino. Apesar de a escola estudada encontrar-se em um prédio já construído anteriormente, o que é uma exceção, os demais CIEP's são fruto de projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer, inseridos em uma preocupação em romper com o tradicional, com todo o legado do autoritarismo, através do investimento em uma concepção de escola comprometida com os ideais democráticos que inauguravam os novos tempos. A nova proposta pedagógica priorizava atividades voltadas para a saúde, a cultura, a nutrição e o esporte.

O enorme prédio que abriga o CIEP Presidente João Goulart foi construído na encosta da pedra do Cantagalo com a finalidade de ser um luxuoso estabelecimento: o antigo Panorama Palace Hotel. Em 1983, o prédio foi tomado pelo governo do Estado do Rio de Janeiro para que

---

<sup>121</sup>CUNHA, Luiz Antonio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo, Cortez, 1991

fosse criada a escola comunitária no bairro de Ipanema, como um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP).

Levando em consideração que,

A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.<sup>122</sup>

podemos atentar para o fato de o CIEP de Ipanema ter sido criado nas bases do referido hotel cuja construção havia sido interrompida há 20 anos, o que rendeu um certo *marketing* para o governo:

(...) onde seria antes um hotel internacional de alto luxo, o Centro Educacional Comunitário I (BRIZOLÃO), localizado 'estrategicamente' em Ipanema onde é mais chocante, pela proximidade física, o contraste entre os níveis de vida dos moradores das favelas e da elite da zona sul.<sup>123</sup>

Na citação acima se percebe a preocupação em caracterizar e ratificar a imagem de um governo que dava prioridade aos mais pobres. Foi feita ampla divulgação em relação à proposta pedagógica do CIEP de que no lugar de uma instituição historicamente voltada para a instrução, objetivava-se compensar carências emocionais, nutricionais, intelectuais, culturais e sociais. Ainda segundo Mignot (2001), Darcy Ribeiro teria escolhido o apelido, o que reforçaria a hipótese de que os CIEP's fundamentam a constituição de uma identidade para a escola pública

---

<sup>122</sup> ESCOLANO, Agustín Escolano. "Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo", in: VIÑAO FRAGO, Antonio & ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1998, p. 19-58, apud: MIGNOT, op. cit.

<sup>123</sup> FUNDAR, Série I Governo Brizola, dossiê 1983.04.27.

de tempo integral, ficando muitos em lugares de visibilidade estratégica, representando “(...) monumentos à educação, a um partido político e a seus idealizadores.”<sup>124</sup>

Mais um exemplo do fenômeno apontado se expressa no artigo publicado na “The Times Educational Supplement”, intitulado “Porque as meninas e os meninos se dirigem para Ipanema” em 13/09/1985, onde “Sue Branford relata como o Governador Radical do Rio está criando oportunidades para os pobres e um trampolim para si mesmo”<sup>125</sup>. Sua afirmação reconstitui a imagem intencionalmente construída em torno da escola e do governador:

Para a consternação dos ricos do Rio, ele tomou posse de um hotel luxuoso semi-construído em Ipanema – a região de imóveis mais valorizados do país – e o está transformando numa imensa escola que deverá abrigar quatro mil crianças das favelas das redondezas.<sup>126</sup>

Eram 24.000 m<sup>2</sup>, distribuídos em nove pavimentos, com amplos e desafogados espaços. A localização, a 75 metros de altura junto à encosta do morro do Cantagalo possuía um duplo acesso: pelos morros Pavão, Pavãozinho e Cantagalo - por caminhos e trilhas existentes; e pelos seis elevadores previstos – dos quais três estavam em funcionamento na época. Pretendia-se também aperfeiçoar as trilhas citadas anteriormente e transformá-las em caminhos para o prédio. Ele seria, portanto, especialmente adequado a uma grande escola, “(...) onde se pressupõe a integração da educação formal com o esporte, a recreação, as artes e a convivência comunitária.”<sup>127</sup>

A partir de uma crítica realizada ao sistema público de educação, quanto à insuficiência de vagas e ao fracasso escolar, cuja causa principal seria a inadequação da rede à nova clientela de estudantes – oriundos das classes populares, o Governo Brizola elabora um Plano Educacional

---

<sup>124</sup> MIGNOT, op. cit.

<sup>125</sup> FUNDAR. Série I Governo Brizola, dossiê 1984.08.03.

<sup>126</sup> Ibid.

<sup>127</sup> FUNDAR. Série I Governo Brizola, dossiê 1983.04.27

de Emergência que procurava levar em conta a realidade sócio-cultural do aluno. A implantação do CIEP de Ipanema, o caso estudado, situava-se em uma proposta curricular experimental de caráter interacionista e construtivista que visava à

(...) aquisição e desenvolvimento dos instrumentos básicos do pensar, estimulando ao máximo a livre experiência, permitindo liberdade de expressão emocional e conseqüentemente uma base sólida para a aquisição do conhecimento.<sup>128</sup>

Tal perspectiva de resgate da subjetividade e da experiência pessoal e cultural do educando pode ser chamada de “virada construtivista” a qual, segundo Sacristán, () preconiza que,

Todo conhecimento escolar tem que considerar as concepções prévias do aluno, as representações culturais, os significados populares próprios do estudante como membro de uma cultura externa real à escola.<sup>129</sup>

Ainda segundo este autor, a cultura é objeto de reconstruções singulares na escola, onde existem conflitos que marcam a cultura escolar encapsulada no currículo. Aqui, currículo é visto como seleção ‘sui generis’ da cultura. Desta maneira, a discussão curricular dos CIEPs aproximava-se muito mais da categoria “aprendizagem” do que da categoria “conteúdo”.

Através da Resolução nº 001/83, publicada no Diário Oficial em 04/05/1983, foi criado um Grupo de Trabalho com representantes da Secretaria Estadual de Educação, da Secretaria Municipal de Educação e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro para elaborar planos administrativo, pedagógico e assistencial da escola<sup>130</sup>. No “Projeto Brizolão”, apresentado por

---

<sup>128</sup> FUNDAR. Série I Governo Brizola, dossiê 1983.06.10, pasta 9, Centros Integrados de Educação Pública CIEPs Proposta Básica.

<sup>129</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. “Escolarização e Cultura: a dupla determinação”. In: SILVA, Luiz Heron da et al (orgs.). Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996, p. 52.

<sup>130</sup> FUNDAR. Série I Governo Brizola, dossiê 1983.04.27.

Jacyara Vilhena de Aguiar e Yolanda Carvalho podemos perceber alguns dos ideais e objetivos que guiavam as ações. Segundo este documento,

Não basta querer educar o povo, nem é possível impor-lhe essa vontade. É preciso convencê-lo das vantagens da educação. (...) No caso do Brizolão (...) se faz necessário uma ampla penetração das idéias-força no espírito do povo que vive nas favelas: Pavão, Pavãozinho e Cantagalo.

Estas frases demonstram a importância crescente que vinha adquirindo a educação popular no contexto de redemocratização do país. Segundo Gadotti (2000), o paradigma desta educação, encontrava na *conscientização* sua categoria fundamental. Além disso,

A prática e a reflexão sobre a prática levaram a incorporar outra categoria não menos importante: a da *organização*. Afinal, não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar.<sup>131</sup>

A iniciativa representada pela construção dos mais de 500 CIEPs relacionou-se diretamente a esses temas na medida em que os objetivos das atividades culturais dirigiam-se à “(...) ativação cultural e integração comunitária; integração de educação e cultura; valorização do patrimônio cultural local”. A política educacional do governo buscava a “prioridade a educação de baixa renda, buscando, com a participação da comunidade, diminuir as desigualdades sociais.”<sup>132</sup>

Havia ainda, nas propostas de atividades para o CIEP de Ipanema, um discurso que pregava movimento de dentro para fora das comunidades, e não o inverso, apontando especialmente para a questão da reivindicação de direitos públicos. Sobre a população que habita

---

<sup>131</sup> GADOTTI, Moacir. “Perspectivas atuais da Educação”, in: São Paulo em Perspectiva, vol. 14, nº 2, São Paulo, abr/jun 2000.

<sup>132</sup> FUNDAR. Série I Governo Brizola, dossiê 1983.06.10, pasta 9, Centros Integrados de Educação Pública CIEPs Proposta Básica.



os entornos da escola, afirma-se: “É preciso estimulá-la de maneira que ela própria reclame a assistência que *de direito* lhe é devida”<sup>133</sup> (grifo nosso). O documento finaliza com a recomendação de instalação de um Pré-escolar no Brizolão.

Uma das coisas que também chamava a atenção de muitos que trabalharam ou fizeram projetos de trabalho para o prédio era a grande quantidade de possibilidades que oferecia (e ainda oferece) o amplo espaço. Exemplo disso é encontrado no “Pré-Plano das Atividades Esportivas (Educação Física) do Brizolão” de 21/04/1983, produzido pelo professor Tadeu Arino Gomes Viscardi, e enviado para Darcy Ribeiro. O professor, após ressaltar que a proposta do Brizolão era inovar com métodos e sistemas já aprovados no campo da Educação, avalia que

Dentro dos padrões normais de ensino (...) a Educação Física não está contribuindo para o complexo educacional tanto quanto sua potencialidade permite. (...) Enfim, como espaço não é problema no Brizolão, não seria justo deixar de experimentar outras atividades físicas que possam vir a somar ao projeto.<sup>134</sup>

Segundo ele, o diferencial do espaço seriam treinamentos esportivos diários durante todo o ano.

Quanto às instalações, bastaria a construção de um Ginásio Polivalente, para, complementando as áreas já existentes, tais como a piscina e os salões de artes marciais, de ginástica e musculação para que o complexo esportivo do Brizolão possa atender às necessidades.<sup>135</sup>

Percebe-se subjacente à fala do professor dirigida ao presidente da comissão coordenadora do Programa Especial de Educação e secretário estadual de Ciência e Cultura (dois cargos importantes dentro do poder público no âmbito do Estado do Rio de Janeiro), um grande

---

<sup>133</sup> FUNDAR. Série I Governo Brizola, dossiê 1983.04.27.

<sup>134</sup> Ibid.

<sup>135</sup> Ibid.

otimismo e confiança em relação à ampliação dos gastos e da assistência do Estado à escola, que parece assumir abertamente a responsabilidade pela educação pública. Mais do que isso, esta explicitação da responsabilidade ocorre no sentido, inclusive, de ampliação das atribuições dessa instituição – como o desenvolvimento de forma integrada de outras atividades extra-classe tais como educação física (natação, ginástica, etc); recreação; atividades artísticas (música, dança, teatro); etc. No caso específico do “Brizolão de Ipanema” as condições pareciam ser muito favoráveis à diversificação e experimentação do trabalho.

Esta expectativa tinha fundamentos baseados na caracterização do Programa Especial de Educação, que representou a maior parte dos investimentos (no período de 1991-1993) no segundo governo de Brizola<sup>136</sup>, como

(...) a tradução concreta da prioridade fundamental do Governo Leonel Brizola: ‘assegurar à infância e à juventude do Rio de Janeiro um melhor sistema de educação pública especialmente ao nível de 1º grau’. Nele se insere a proposta de implementação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, definidos como ‘modelo das escolas públicas do futuro’.<sup>137</sup>

A meta era alcançar “a educação global do Homem, visando o aprimoramento de suas condições econômicas, morais, físicas, artísticas e educacionais”<sup>138</sup>, através de atenção pedagógica, alimentação e assistência médico-odontológica. Para isso, os CIEPs contavam com salas de leitura, área de esportes, consultórios médico-odontológicos e refeitório. Os prédios construídos com concreto pré-moldado projetados por Niemeyer teriam capacidade máxima para mil alunos, em horário integral. No horário noturno, ocorreria a Educação Juvenil, que deveria ensinar basicamente aos alunos com defasagem série/idade, as habilidades de “ler, escrever e

---

<sup>136</sup> FUNDAR, Série II Governo Brizola, Subsérie Assuntos Gerais, dossiê 1990.06.08.

<sup>137</sup> FUNDAR. Série I Governo Brizola, dossiê 1983.06.10, pasta 9, Centros Integrados de Educação Pública CIEPs Proposta Básica.

<sup>138</sup> FUNDAR. Série I Governo Brizola, dossiê 1983.04.27.

contar”<sup>139</sup>. O CIEP também abrigaria como residentes menores pobres da comunidade, assistidos por casais preparados para orientá-los. No projeto estavam previstos dois apartamentos “amplos e confortáveis”<sup>140</sup> para esse fim. Além disso, nos fins de semana, feriados e férias, os CIEPs deveriam ficar abertos, uma vez que não visavam apenas – como as escolas antigas – a instruir seus alunos, mas sim dar um apoio efetivo a todas as crianças do bairro.

Este projeto, portanto, implicaria na mobilização do pessoal capacitado para o novo sistema de ensino que propõe ao CIEP “(...) funções mais amplas como centro comunitário de educação, de cultura e de lazer(...)”<sup>141</sup>. Ou ainda:

(...) assistência ao educando na perspectiva de melhores condições para o desempenho escolar, mas também contribuindo para o desenvolvimento comunitário através de programas de educação para saúde.<sup>142</sup>

Já no segundo Governo Brizola, em 18/10/1991, a assessora especial da Secretaria Extraordinária de Programas Especiais, Maria de Nazareth Gama e Silva, explicita mais uma vez as intenções do poder público quanto ao espaço, que havia sofrido mudanças ao longo dos anos:

Estamos tomando, também, as providências necessárias para a reativação do CENTRO INFANTIL DE CULTURA DE IPANEMA em todas as suas dimensões – a de um duplo CIEP que funcione como ESCOLA DE DEMONSTRAÇÃO pela qualidade de ensino que ministra a seus alunos, oriundos seja das favelas de Cantagalo, Pavão ou Pavãozinho, seja de Ipanema, ou da Lagoa.

Ali funcionará também o NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOS ANIMADORES CULTURAIS, a FÁBRICA DE TEATRO, a BIBLIOTECA INFANTIL e o SALÃO DE EXPOSIÇÃO DE BRINQUEDOS. E ainda, dois núcleos de Informática Educativa.<sup>143</sup>

---

<sup>139</sup> FUNDAR, Série I Governo Brizola, dossiê 1983.06.10. Pasta 9, Centros Integrados de Educação Pública CIEPs Proposta Básica.

<sup>140</sup> Ibid.

<sup>141</sup> Ibid.

<sup>142</sup> Ibid.

<sup>143</sup> FUNDAR. Série II Governo Brizola, Subsérie PEE, dossiê 1989.01.00.

Segundo Mignot (2001, p. 6), para os idealizadores dos CIEPs

Reverter o quadro de abandono da escola pública envolvia expandir a rede física escolar, rever objetivos e metodologia, fornecer material didático aos alunos e professores, prover assistência médica e nutricional às crianças.

Pode se afirmar também que a nova escola era apresentada como a solução para o combate à violência. Por meio dela haveria “um sistema educacional destinado a não produzir mais trombadinhas”<sup>144</sup> Em correspondência enviada a Darcy Ribeiro, em 16/08/1993, um colaborador da Secretaria Extraordinária de Programas Especiais cita a declaração do Presidente do Conselho Estadual de Entorpecentes, Marco Antonio Constantino, de que por causa do horário integral, “O CIEP ajuda a combater o narcotráfico”<sup>145</sup>, concluindo que “Divulgar que o CIEP evita a criar o traficante de amanhã, pode ser interessante (...)”<sup>146</sup>. Indo um pouco mais além, em carta a Darcy Ribeiro, Maria José Alves Faria, coordenadora do Projeto Alunos Residentes afirma que “A Escola pública hoje é o eixo para o encaminhamento das questões sociais.”<sup>147</sup> O projeto cuidava do acolhimento, nas residências construídas nos CIEPs, de grupos de, no mínimo, 15, no máximo, 24 crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos. O aluno residente era a criança que, diante de uma situação social crítica, precisava de apoio para que pudesse frequentar a escola. Estava previsto, ainda, um trabalho junto às famílias, sempre que algum vínculo familiar existisse, de forma que a residência no CIEP não fosse definitiva e, solucionado o problema, a criança pudesse retornar ao convívio dos parentes.

Ainda sobre a relação entre educação e cultura, característica do paradigma do trabalho com camadas populares, inspirado na metodologia desenvolvida por Paulo Freire e, sobretudo,

---

<sup>144</sup> RIBEIRO, Darcy. Jornal do Brasil, 06/07/1986:6, apud MIGNOT, op. cit.

<sup>145</sup> FUNDAR. Série II Governo Brizola, Subsérie PEE, dossiê 1989.01.00, pasta 6.

<sup>146</sup> Ibid.

<sup>147</sup> FUNDAR, Série I Governo Brizola, dossiê 1985.07.08.

pela experiência da Escola Parque criada na Bahia por Anísio Teixeira, estimula-se a compreensão de que, nesse processo, todos são colaboradores do processo educativo. É interessante perceber que esta compreensão sobre o processo educativo parece existir ainda hoje nas duas escolas pesquisadas. O PEE, por exemplo, propunha que o momento histórico vivido naquela época era de aumento da participação comunitária nas principais instituições da sociedade, o que iria justamente ao encontro da “proposta democratizadora do CIEP”<sup>148</sup>

Esta posição é percebida também no “Relatório Final do Projeto Alunos Residentes em CIEPs”, referente ao período de 1985-1987. A presença de educadores não-profissionais nos CIEPs, como os casais residentes<sup>149</sup>, segundo Maria José Alves Faria,

(...) ajuda a criar condições concretas para que o CIEP seja um lugar em que todos aprendam, rompendo-se, assim com a prática da educação vertical, tão autoritária quanto estéril.

Como aproximação do trabalho cultural da educação, podemos citar a proposta de animação cultural que pretendia integrar as escolas às comunidades que as acolheram. Em fevereiro de 1987, havia em 130 CIEPs 385 animadores culturais, distribuídos em 17 pólos com 16 coordenadores.<sup>150</sup> Eles eram

Artistas, produtores de cultura, com uma prática (...) em suas comunidades, atuantes, reivindicadores, inquietos, realizadores de eventos marcantes para a população local, através de mostras de teatro alternativo, movimentos ecológicos, encontros de música (...)<sup>151</sup>

<sup>148</sup> LOUZEIRO, José. CIEPs Aqui começa o futuro, Rio de Janeiro: Terceiro Mundo, 1989, 3ª edição.

<sup>149</sup> Segundo documento FUNDAR, Série I Governo Brizola, dossiê 1985.07.08, em julho de 1985 foram feitas no “Brizolão” de Ipanema entrevistas do processo de seleção dos casais convocados pelo Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Rio de Janeiro.

<sup>150</sup> FUNDAR, Série II Governo Brizola, Subsérie PEE, dossiê 1989.01.00, pasta 3.

<sup>151</sup> Ibid.

Desta maneira, o CIEP pretendia ser um “Agente em busca de nova síntese cultural, espaço em que se confrontam e se enriquecem vários saberes”<sup>152</sup>. Divulgava-se que “Só a compreensão de vários códigos possibilitará a todos o acesso à cultura universal (...)” O espaço deveria ser, portanto, “livre de preconceito cultural”:

(...) sejam eles músicos de formação ou pagodeiros, atores de TV ou de teatro mambembe, arquitetos ou artesãos, ali no CIEP, todos cabem<sup>153</sup>.

Os critérios para o trabalho, que durava três meses, eram: experiência com produção cultural, vivência de atividades comunitárias, e ser residente e/ou conhecedor da população onde o CIEP se instala. Destaca-se aqui a ampliação do corpo da Escola:

(...) estes profissionais trazem para o espaço escolar toda uma formação diferente (...) Engajados oficialmente pela primeira vez, terão eles a oportunidade de atuar num processo contínuo e cotidiano de educação. E a eles caberá participar de uma ação onde o resgate dos referenciais mais próximos seja o ponto de partida para o diálogo com a cultura universal. (...) Caberá a eles fazer emergir, em cada CIEP, as cores e os tons da comunidade a que pertence.<sup>154</sup>

A citação acima, mais uma vez, expõe a relação com os paradigmas da educação popular que dão o sentido de engajamento à ação educativa, especialmente voltada para o desenvolvimento da participação comunitária na escola, e de forma mais geral, na sociedade.

Em 1989, no governo Moreira Franco (1987-1990), adversário de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, e, por isso, sumamente crítico ao Programa Especial de Educação e especificamente ao programa dos CIEPs, o projeto Alunos Residentes encontrava-se paralisado, e os projetos de animação cultural, treinamento em serviço, atendimento prévio à saúde e de assistência aos

---

<sup>152</sup> FUNDAR, Série II Governo Brizola, Subsérie PEE, dossiê 1989.01.00, pasta 3.

<sup>153</sup> Ibid.

<sup>154</sup> Ibid.

alunos com problemas sociais mais graves, tinham sido extintos através da Resolução nº 1491 de 05/04 desse ano. Além disso, o Decreto do Governo nº 15.157 de 24/07/1990 equiparou o CIEP às outras unidades da rede gerando a diminuição de professores, equipes pedagógico-administrativa e de apoio.<sup>155</sup> Havia naquele momento, segundo a Associação de Pais e Alunos dos CIEPs, 193 residências ociosas.

Em relatório da situação atual dos CIEPs dirigido à Darcy Ribeiro, sobre o último projeto de animação cultural, afirmava-se que “(...) gerava conflitos entre Associação de Moradores, Direções, Professores e Alunos”<sup>156</sup>. A origem dos conflitos seria a confusão entre cultura político-partidária, questões administrativas e atividades pedagógicas, “além (dos envolvidos) demonstrarem total desarticulação com o plano global da escola”<sup>157</sup>

Em 1991, com a vitória de Leonel Brizola e o início de seu segundo mandato como governador do estado do Rio de Janeiro, o PEE foi retomado; e foi criada uma Secretaria Extraordinária com o objetivo específico de montar, equipar e implantar o Programa Especial de Educação nos 406 CIEPs previstos, uma vez que outros 97 já prontos se encontravam sob administração do Município do Rio de Janeiro.

O CIEP Presidente João Goulart, nesta época, havia sido municipalizado. Uma das prioridades da Secretaria Estadual de Educação, neste segundo mandato, foi o Programa de Municipalização de Ensino – PROMURJ, que repassou 677 escolas, em 54 municípios, envolvendo 47.860 alunos<sup>158</sup>.

Em 30/08/1991, pouco tempo antes da produção do documento citado anteriormente que tratava da reativação do Centro Infantil de Cultura de Ipanema entre outras ações, a mesma

---

<sup>155</sup> ASSOCIEPS. Estudo atualizado da situação dos CIEPs do Estado do Rio de Janeiro: 1990, in: FUNDAR, Série II Governo Brizola, Subsérie PEE, dossiê 1989.01.00.

<sup>156</sup> FUNDAR, Série II Governo Brizola, Subsérie PEE, dossiê 1989.01.00, pasta 5.

<sup>157</sup> Ibid.

<sup>158</sup> FUNDAR, Série II Governo Brizola, Subsérie Assuntos Gerais, dossiê 1990.06.08.

Maria de Nazareth Gama e Silva, em relatório enviado a Darcy Ribeiro, havia informado que no Brizolão de Ipanema funcionava um Jardim da Infância com 73 crianças divididas em 3 turmas em horário integral; 4 turmas de alfabetização com um total de 101 crianças; além das turmas de 1ª e 6ª séries totalizando 621 crianças matriculadas. O CIC havia sido extinto e em seu lugar a Secretaria Municipal de Educação havia criado o que se chama Núcleo Artístico Cultural CIEP – Ipanema – NACCI. Esse núcleo desenvolviam, então, atividades extra-classe com as crianças matriculadas, tais como horta, oficina de pintura, desenho, costura, etc. Utilizava, segundo a autora, precariamente, o hall do 1º piso visto que os 3 subsolos a ele destinados estavam depredados.

Durante os últimos três anos cerca de 400 pessoas desabrigadas pelas chuvas de 88 lá moravam. No “Plano de Ação para Recuperação dos CIEPs”, de janeiro de 1989, produzido pela Associação de Pais e Alunos dos CIEPS – ASSOCIEPS, foram comentados “tristes aspectos da realidade dos CIEPs”, citando entre eles a utilização das escolas para outras finalidades, como no caso dos desabrigados das enchentes. Segundo este documento os CIEPs de Del Castilho e Pavuna também sofriam com desabrigados e depredação em geral, respectivamente. O CIEP Presidente João Goulart não possuía animadores culturais, nem atividades culturais, a Sala de Leitura estava fechada para alunos e comunidade, não havia material escolar necessário, nem material de higiene e limpeza. Possuía equipamentos médicos, mas não tinha medicamentos<sup>159</sup>.

Maria de Nazareth Gama e Silva completaria em seu relatório, que, a COMLURB fazia a limpeza do local e a EMOP deveria fazer obras. Além disso, ela concordava que o estado geral do prédio era muito ruim, e afirmava que o teatro, administrado pela Secretaria Municipal de Educação, estava “em estado precário”<sup>160</sup>. Diversas salas do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º andares, onde

---

<sup>159</sup> FUNDAR, Série II Governo Brizola, Subsérie PEE, dossiê 1989.01.00, pasta 1.

<sup>160</sup> FUNDAR, Série II Governo Brizola, Subsérie PEE, dossiê 1989.01.00, pasta 2.



funcionava a escola propriamente dita, estavam caídas; resultado da ação do vento que, aliás, continua sendo muito forte lá em cima<sup>161</sup>. A EMOP estava usando um sistema de furos acima das pastas para deixar o vento passar sem resistência. Estavam esperando a próxima ventania para ver se iria funcionar. Havia, ainda, problemas sérios de infiltração em todos os andares. A piscina estava para ser cercada como forma de impedir sua utilização indiscriminada pela comunidade, o que ocorria todo final de semana – e acabava inviabilizando o seu uso pelas crianças.

Em um dos subsolos funcionava precariamente uma academia de ginástica e uma oficina de reparos de pranchas de surf com moradores das comunidades do Cantagalo e do Pavãozinho. Estas oficinas existem até hoje. Havia, ainda, um casal de funcionários residentes que cuidava de três crianças. E os elevadores estavam à disposição da comunidade das 6 às 22 h. – horário de funcionamento da escola. Atualmente os elevadores param às 18h.

As condições apresentadas acima retratam o quanto o cotidiano e a colocação em prática de políticas públicas e projetos pedagógicos estão marcados pelos conflitos e negociações que permeiam as relações sociais no contexto específico da unidade escolar. Já em 10/09/1985, no Relatório de nº 05, cuja origem era o CIEP Presidente João Goulart no início de seu funcionamento, endereçado ao Departamento Geral de Educação, dificuldades como a falta de pessoal, a necessidade de inventário do material, a falta de ascensoristas, o estado de saúde de algumas crianças e falta de inspetores, porteiro e vigias eram apresentadas à Coordenação do PEE. As conclusões tiradas pela escola eram as seguintes:

- 1º: Piorar não é possível
- 2º: A nossa rotina nada tem de rotina

---

<sup>161</sup> Em observação realizada no CIEP Presidente João Goulart, pode-se perceber que o vento ainda constitui um problema para algumas salas da escola.

3º: Aumentamos a nossa criatividade e polivalência<sup>162</sup>.

A comunidade, por sua vez, através de uma Carta da Associação do Morro do Cantagalo para Leonel Brizola com data de 25/03/1986, afirmava que o “Brizolão”, apesar de ter vindo realmente para suprir uma das grandes necessidades, ainda operava “sem a sua capacidade total trazendo inquietação”. A carta também denunciava que após a eleição do prefeito “tudo parou na comunidade”. Finalizava lembrando que o ano era de eleições e que poderiam “ter dificuldades em esclarecer a comunidade tantos problemas”<sup>163</sup>.

Além das dificuldades de se colocar em prática projeto público tão abrangente e custoso para a educação popular, percebe-se o voto como uma espécie de moeda de troca. Além disso, as questões político-partidárias e de mudanças de gestão nos órgãos públicos também aparecem como pontos de tensão e de alteração de percursos estabelecidos.

No ano de 2000, finalmente, o Governo do Estado do Rio de Janeiro reintegrou os andares onde estão a piscina, biblioteca e quadra esportiva – que era utilizada pelas aulas de educação física do CIEP; além de salas, banheiros, sanitários, uma copa e cozinha, e cedeu o espaço ao Projeto Social Criança Esperança. A seguir farei um breve relato das observações e análise realizadas sobre o local.

#### 3.1.4 O ESPAÇO CRIANÇA ESPERANÇA: MUDANÇAS E CONTINUIDADES

O andar ocupado pelo Espaço Criança Esperança possui um amplo salão que serve para exposições, avisos e também decorações temáticas (Natal, Páscoa, Jogos Pan Americanos, etc). As paredes, abaixo das janelas de vidro (com vista para uma das mais belas paisagens do Rio de Janeiro: as praias de Ipanema e Leblon, o morro Dois Irmãos e, do outro lado, a Lagoa), foram

---

<sup>162</sup> FUNDAR, Série I Governo Brizola, dossiê 1983.04.27.

<sup>163</sup> FUNDAR, Série I Governo Brizola, dossiê 1982.11.25, pasta 2.

pintadas com desenhos de crianças, inspirados em temas como a liberdade, a paz, o amor, a esperança. Mas já estão descascando. Algumas vezes neste espaço acontecem aulas de capoeira e judô.

Logo na entrada tem um balcão de informações, onde fica um funcionário, e de frente para ele tem uma televisão passando a programação da Rede Globo. Recentemente foi posto um telão também, com cadeiras, onde fica sendo passada a programação da Rede Globo. Ao lado tem uma sala com uma parede aparentemente de acrílico com duas ou três mesas, computadores, cadeiras, quadros e troféus, além de avisos de emprego (balcão de oportunidades) ou informações variadas. Nesta sala sempre estão um ou mais funcionários do Criança Esperança fazendo atendimentos. Neste mesmo andar tem-se acesso a CETEP de Ipanema e ao CIEP – por uma escada que tem uma portão que fica trancado, abrindo só nos horários de entrada e saída do CIEP, e que é guardado por uma funcionária da escola – “tia Maria”.

No corredor que segue pelo Espaço Criança Esperança, existem dois banheiros, latas de lixo, de coleta reciclável (que não é sempre respeitada) e a cantina - que é fruto de uma parceria como diz no cartaz explicativo:

A cantina é gerenciada pela Associação Padeiras Pão e Vida. Pela parceria toda receita obtida é da Associação, que assume o compromisso de formar novos profissionais das comunidades.

Em pesquisa<sup>164</sup> realizada sobre a Associação de Padeiras Pão e Vida foi constatado que a iniciativa teve início com Silvana Batista Moreira, que já trabalhava com projetos sociais. Além de ter estado à frente da Rede de Mulheres Negras Empreendedoras de Favelas e Periferias do Rio de Janeiro, ela integrava o grupo cultural Afro Reggae e já trabalhava com uma instituição

---

<sup>164</sup> Disponível em: [www.campo.org.br](http://www.campo.org.br). Acesso em: 29/01/2008.

de alfabetização no Cantagalo. No ano de 2002 Silvana teve a idéia de implementar um curso de costureiras no Espaço Criança Esperança, também no Cantagalo, e conseguiu financiamento do Fundo Afro do Ceap (Centro de Articulação de Populações Marginalizadas). Depois de ter aulas de gestão administrativa, ela aproveitou uma iniciativa que já existia na comunidade de Ipanema: a associação das padeiras. Criada por Selma Marques, junto com outras 11 moradoras, a Pão e Vida tinha sido criada em 1998. Um projeto do curso de padeiras foi aprovado pelo Ceap e pelo Fundo Ângela Borba em 2003, e recebeu apoio financeiro das duas instituições. Os objetivos das iniciativas dirigem-se à elevação da auto-estima, da produção e da geração de renda de mulheres com idade média acima de 40 anos, com baixa escolaridade, através da formação de redes de ajuda mútua. Foram realizados cursos em que

Além de capacitar profissionalmente, o objetivo (...) é resgatar a cidadania e a auto-estima das integrantes, retirando-as da inércia e da ociosidade. Para isso são promovidos encontros semanais com debates e palestras sobre saúde sexual e reprodutiva, saúde da família, preservação do Meio Ambiente, Direitos Humanos e do Cidadão.<sup>165</sup>

Ainda segundo notícia veiculada pelo site Beleza Pura (ligado à ONG Viva Rio) o local do curso “(...) é uma espécie de copa-cozinha cedida pelo Espaço Criança Esperança”. Na verdade, a associação ocupa um espaço cedido pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro ao Projeto Criança Esperança.

No cartaz da Pão e Vida ainda existem fotos e a versão do texto traduzida em inglês, com telefones para a contratação de serviços. Dentro do ambiente, com mesas e cadeiras, existem *banners* do projeto Criança Esperança ilustrados por fotos do trabalho de Circo Escola no Rio de Janeiro com o Afro Reggae, do Espaço Criança Esperança em São Paulo, além de texto

---

<sup>165</sup> Disponível em: [www.belezapura.org.br](http://www.belezapura.org.br). Acesso em 10/12/2007.

afirmando que cerca de 7.500 crianças estão realizando atividades esportivas, culturais e educacionais.

Existem mais fotos espalhadas pelo corredor: do Jogo Criança Esperança no Maracanã em 2001, da parceria do Espaço Criança Esperança com a Sociedade Hípica Brasileira, da Xuxa no Espaço Criança Esperança em dezembro de 2002, da visita dos reis da Noruega ao Espaço em 2003, do Príncipe Charles no Espaço Criança Esperança, de Taís Araújo (atriz) no Dia da Consciência Negra em novembro de 2002, de Bernardinho e Fernanda Venturini no Espaço em junho de 2003, da exibição do filme *Lisbela e o Prisioneiro*, da visita do Mickey Mouse e de Caetano Veloso em outubro de 2003.

Estes eventos e visitas, e a própria publicização desses acontecimentos, apontam para certa continuidade no Espaço Criança Esperança de prática comum no prédio, desde o primeiro governo de Leonel Brizola à frente do Estado do Rio de Janeiro. Naquele momento, os CIEPs haviam passado a fazer parte dos cartões postais da cidade e do estado, e se tornado atrações turísticas, constituindo roteiros obrigatórios para visitantes estrangeiros<sup>166</sup>. Segundo Heloísa de Melo Martins Costa, que estava a frente da Coordenação Geral Pedagógica do Programa Especial de Educação em 1986<sup>167</sup>, em relatório final encaminhado a Darcy Ribeiro, em março de 1986, houve as visitas ao CIEP de Ipanema realizadas pela delegação da Ford Foundation (EUA), do Sr. Piit Vesilino da National Geograph, da Princesa Anne e comitiva; em abril a escola foi visitada pelo Sr. João Bosco Motta Amaral, governador dos Açores; em maio por uma comitiva do Senegal; em agosto pelo Sr. Jonh Mcgeen, psicopedagogo estadunidense; em outubro foram duas visitas: a do grupo de alunos da FAI (Faculdades Associadas Ipiranga) de São Paulo e das Sras. Birgit Friggebo e Karin Ahrlund – deputadas do Partido Liberal sueco, ex-ministras da

---

<sup>166</sup> MIGNOT, op. cit., p. 8.

<sup>167</sup> FUNDAR. Série I Governo Brizola, dossiê 1986.11.04.

Habitação e Saúde. Em novembro deste ano ainda houve a visita Sr. e Sra. David Orr, diretor presidente do Conselho Britânico de Londres.

Também estão afcionados em suportes pelo corredor do Espaço Criança Esperança cartazes com “Os Quatros Pilares da Educação”: “Aprender a conhecer, adquirindo conhecimentos com prazer, despertando a curiosidade, ter felicidade com novos saberes”; “Aprender a fazer, associando e aplicando os conhecimentos adquiridos, estabelecendo a relação entre conhecimento e ação”; “Aprender a viver juntos, respeitando as diferenças, estabelecendo laços a partir das desigualdades, reforçando o espírito de grupo e união”, e finalmente, “Aprender a ser, desenvolvendo o indivíduo autônomo, criativo, participativo, sonhador, capaz de transformar o mundo e ser feliz”. Em seguida são dispostas quatro fotos: na primeira são quatro meninas sentadas em um banco lendo, na segunda vê-se um menino recortando com papel, na terceira são quatro meninas se abraçando e na quarta aparecem quatro meninos jantando com seis homens de terno e gravata em um ambiente formal. Mais adiante se encontra um grande *banner* escrito “Espaço Criança Esperança 64 projetos apoiados em 2006, mais de 100.000 crianças beneficiadas

Uma das três salas do corredor é ocupada pela ONG Dançando para não dançar, que tem patrocínio da Petrobrás, e apoio do BNDES, Ministério da Cultura, FAPERJ, Lufthansa, Vídeofilmes, Teatro Leblon e Brasas. O projeto começou a existir nas comunidades do Cantagalo, Pavão e Pavãozinho em 1995, e expandiu-se depois para os morros da Rocinha, Mangueira, Chapéu Mangueira, Babilônia, Morro dos Macacos, Tuiutí, Jacarezinho, Salgueiro e Dona Marta. A partir de abril de 2007, chegou à comunidade de Oswaldo Cruz. Segundo informações do site<sup>168</sup> são 96 crianças atendidas no Cantagalo e Pavão. O objetivo central do projeto é proporcionar uma alternativa profissional para as crianças das comunidades populares

---

<sup>168</sup> Disponível em: [www.dancandoparanaodancar.org.br](http://www.dancandoparanaodancar.org.br). Acesso em 29/01/2008.

do Rio de Janeiro, iniciando-as na dança clássica e formando profissionais do balé. O projeto ainda procura estimular maior desempenho nos estudos, a formação cultural, evitar a evasão escolar (ao ter como critério de entrada e permanência no projeto estar matriculado na rede pública de ensino, a frequência e o aproveitamento). Além disso,

O trabalho inclui suporte sócio-educativo às crianças. (...) Além das aulas de dança, as crianças têm aulas de teoria e práticas musicais e de línguas (espanhol e alemão). A associação oferece ainda assistência médica, orto-dentária, acompanhamento psicológico e fonoaudióloga, além de assistência social. Nos últimos anos, o projeto integrou à Escola de Dança Maria Olenewa, do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, mais de uma centena crianças. Dez desses alunos foram encaminhados para especialização em companhias e escolas de dança no exterior e nacionais. Outros cinco alunos são hoje monitores dentro do próprio projeto.

(...) Além do mais, os alunos poderão utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo da aprendizagem, em profissões ligadas às demais atividades artísticas ou em atividades que possam melhorar a qualidade de vida de suas comunidades

Pode-se perceber nestas afirmações que uma ONG como a “Dançando para não dançar” atua, como já havia sido apontado no capítulo 2, agenciando capital cultural e social para crianças e jovens pobres – em capital econômico, contribuindo, inclusive, para a ascensão socioeconômica de alguns poucos jovens, fortalecendo, assim, a “pertinência e a legitimidade” da parceria (é a iniciativa “privada” que dá certo), corroborando, desse modo as parcerias das escolas públicas com as ONGs e indicando que o trabalho dessas organizações abrem canais de promoção social para os que se destacam em suas atividades. Em suma, a ideologia da empregabilidade é difundida entre segmentos sociais que dificilmente estariam aptos a incorporá-la, em virtude da ausência real de vias abertas para a integração do imenso exército de reserva que habitam as favelas das grandes metrópoles.

A proposta original dos CIEPs, como uma instituição pedagógica direcionada aos setores populares urbanos, em Ipanema, especificamente voltada para os habitantes do conjunto das favelas do Cantagalo, Pavão e Pavãozinho, também possuía características de um espaço para agenciamento de capital cultural. Isto, entretanto, se dava de forma inovadora e com uma proposta política: a transformação, e não a atenuação, da situação de pobreza da comunidade local a partir de ações de natureza diversas, mas principalmente educativas, promovidas e financiadas pelo poder público.

Para este projeto, tentado colocar em prática na década de oitenta, a iniciativa privada poderia até ter participação, através de ações que hoje seriam chamadas de “responsabilidade social”. Em ofício dirigido ao Diretor Regional da Santa Lúcia Cristais Blindex Ltda - Dr. Rubens Baracat, Darcy Ribeiro afirmava desejar “partilhar com essa grande empresa o privilégio de levar a cabo um grande evento educacional”, e comentava a “decisão histórica de destinar o edifício construído para ser o mais luxuoso hotel das Américas (...) a um grande centro educacional”. As áreas que já estavam, então, sendo recuperadas, continua Darcy, “olham para a paisagem mais bela da Terra”. E, por esses motivos, ele pede à Blindex que o ajude a “tornar mais visível este panorama”. Pede a doação generosa ou a custo compatível ao orçamento. Ressaltando que: “Num caso ou no outro, nós registraremos a doação num lugar visível do edifício e, o Governador a assinalará durante a inauguração do complexo educacional”. Esta “parceria público privada”, como as de hoje em dia, encontraria meios de se tornar atrativa em termos de marketing social para a empresa, que ligaria a sua imagem ao significado do “grande evento educacional”<sup>169</sup> .. Em outra ocasião também foi pedido ao Dr. Carlos Augusto Carvalho,

---

<sup>169</sup> Poder Executivo. Gabinete do Vice-Governador. Ofício/CCPEE/GVG/002/84, in: FUNDAR. Série I Governo Brizola, dossiê 1983.06.10, pasta 1.



presidente do BANERJ, a doação aos CIEPs de 100 milhões de cruzeiros em livros.<sup>170</sup> Não é transferida, no entanto, a responsabilidade pela garantia do acesso à educação de qualidade a estes atores. Basicamente, o que acontece é um aproveitamento, em pequena medida se comparado a todo o projeto do Programa Especial de Educação, de elementos frutos de parcerias que se somariam ao que já estava sendo feito. Mais do que isso, a idéia de parceria público privada também presente no projeto de Darcy Ribeiro não abrangia as atividades propriamente pedagógicas, apontando uma diferença marcante em relação ao projeto atual.

Continuando o percurso que vinha descrevendo, chega-se à “Internet”. Existem por volta de trinta computadores sendo usados normalmente por jovens e adolescentes que esperam a chamada da senha sentados em cadeiras ou jogando ou conversando no entorno da salão em que ficam as máquinas. Os computadores podem ser usados para pesquisas ou trabalhos no Word, mas basicamente são utilizados para sites de bate-papo, ou relacionamento como Orkut ou MSN. Alguns sites de jogos, ou violência são bloqueados. A “Internet” está sempre movimentada e é aberta a qualquer um que queira utilizá-la, desde que se proponha a seguir as normas estabelecidas, como não gritar, correr ou andar sem camisa. O ambiente é também um espaço para a educação e disciplinarização do corpo.

No espaço de jogos, também com movimentação intensa, mais uma vez encontramos os quatro pilares da Educação para o “Terceiro Milênio” inspirados nos princípios da UNESCO. Em um dos pilares afirma-se: “Aprender a ser. Desenvolvimento da capacidade crítica e da Autonomia”. Objetivos estes que podemos nos questionar se estão sendo alcançados com os tipos de atividades oferecidas no local: mesas de ping-pong e totó, além de dois cisnes que aparentemente são antigos pedalinhos.

---

<sup>170</sup> FUNDAR. Série I Governo Brizola, dossiê 1983.06.10, pasta 3.

O local possui lixeiras e é bem limpo, além de possuir várias referências nacionalistas e ao Criança Esperança (símbolos do projeto e da emissora, bandeira do Brasil, etc). Em ambas as salas existem funcionários que “tomam conta”, eles são da comunidade, assim como os monitores e estagiários. Entre esse pessoal, alguns são remunerados e outros não. Basicamente, para começar, o jovem deve ser voluntário por algum tempo, usando um uniforme que tem escrito: “Posso ajudar?”. Depois, tornado monitor, ou estagiário o uniforme muda (passa a ser calça e camisa azuis claro para os monitores e uma outra versão em azul-escuro para os estagiários – ambos com símbolos do projeto e da Rede Globo) e eles passam a receber uma auxílio por mês durante um certo período que pode ser renovável. Essas imagens fazem-me pensar no poema “Eu-etiqueta” de Drummond. Ou, ainda, que esses jovens estão sendo pagos justamente para emprestarem suas imagens, seus corpos enquanto meios de comunicação ambulantes que transmitem uma mensagem favorável à emissora. Além disso, existe também uma difusão de valores, normas, e representações sobre a realidade na qual vivemos, e para os problemas e contradições que encontramos nela.

Na ampla biblioteca de dois andares que um dia já havia pertencido ao CIEP, logo na entrada, está disposta uma bandeira do Brasil acima da mesa com computador e nomes dos monitores que estão trabalhando. O espaço possui também dois móveis de arquivo, televisão, vídeo – cassete, cadeiras e painel com senha para o uso dos 12 computadores por crianças de até 12 anos. Além disso, estão bem visíveis dois cartazes “O que pode” e “O que não pode”. Um grupo de cinco pessoas costuma estar trabalhando, prestando auxílio e vigiando, por volta de vinte crianças que ficam em torno dos computadores.

Existem onze estantes de livros, duas mesas de sete lugares, com nove cadeiras ao todo. Foi sentada numa destas mesas, fazendo anotações sobre o espaço que conheci Maíra<sup>171</sup>, estagiária no projeto há cinco anos. Ela propiciou importantes informações e observações e me explicou sobre os uniformes e os pagamentos. Disse que existe uma coordenadora dos estagiários e monitores; todos são da comunidade, exceto a coordenadora e uma senhora que atua como voluntária - esta eu já havia conhecido antes: ela é aposentada, mas sempre foi professora de primeiro segmento do ensino fundamental e do ensino infantil, ela está sempre lá, já há alguns anos. Em uma conversa, disse que fica tentando ajudar aqueles meninos que são muito levados, conversando com eles e pedindo a eles que a ajude.

Quando perguntei à Maíra como foi o começo do seu envolvimento com o Criança Esperança, esta me respondeu de maneira que podemos refletir sobre as intenções de conformação e reprodução social que estão imbuídas no projeto. Ela atribuiu em sua resposta o significado de inserção na vida social e profissional para a experiência encontrada no espaço.

Nasceu em mim uma vontade, que eu via um exemplo! Eu, com 14 anos não sabia como me inserir no mercado de trabalho...e aqui eu aprendi a respeitar regras, a cumprir horários...

Além dos elementos já descritos, a biblioteca possui cartazes com os “marcos históricos” da história do Brasil. São grandes *banners* pendurados nas paredes, com desenhos estilizados de personagens históricos acompanhados de uma legenda explicativa, que seguem uma ordem cronológica de acontecimentos a partir da chegada de Pedro Álvares Cabral em 1500. Há, entretanto, um *banner* sem data, que parece iniciar a série, com a figura de um índio tamoio e o

---

<sup>171</sup> Nome fictício

*slogan*: Brasil 500 anos. Depois desses dois iniciais (o índio e Pedro Álvares Cabral), dá-se um salto de quase trezentos anos até 1792 quando, “Morre Tiradentes, Mártir da Inconfidência Mineira”. Em seguida, em 1808, “D. João VI e a família real chega ao Brasil”; em 1888, a imagem de um negro descalço, de calças brancas e sem camisa, rompendo as algemas simboliza o “Fim da Escravidão no Brasil”. Apenas um ano depois, “Deodoro da Fonseca proclama a República”; e quase cem anos depois, em 1984, “O povo vai às ruas por ‘Diretas, Já’”

Mais uma vez, é colocada a importância da construção da memória coletiva, nacional, para fins de construção, também, de uma identidade nacional, que traz em si a defesa de determinados valores, difundidos através de discursos e práticas que, primeiro, silenciam, ou fazem esquecer, a história dos primeiros povos que habitaram este território – os índios<sup>172</sup>.

É interessante perguntar-nos o porquê de este personagem da nossa história ser lembrado dessa maneira – sem nome, sem comentários; apenas a logomarca usada pela Rede Globo para as “comemorações” dos quinhentos anos da chegada dos portugueses ao continente, tendo em seguida início a colonização – processo histórico fortemente caracterizado pela guerra e a violência, pelo massacre populacional, cultural e social dos povos indígenas. As conseqüências deste processo são sofridas até hoje, seja na forma do preconceito, da baixa qualidade de vida, das dificuldades para manter suas tradições dentro da sociedade moderna, “globalizada”, inserida em um sistema capitalista que impulsiona o consumo e explora o trabalho - principalmente dos que possuem menos formação ou, pode-se dizer também, menos capital cultural econômico e social valorizados pela sociedade do capital.

---

<sup>172</sup> Cf. VALLE, Fernando Esteban do. Tripulantes da Nação: histórias e embates cotidianos na escola pública, Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2003.

A campanha publicitária da referida emissora, no entanto, parece que procura “educar” no sentido da homogeneização e conciliação das “raças” – em uma referência ao chamado mito da igualdade racial no Brasil, uma vez que não considerou tais disputas e conflitos, tratando de ocultar projetos e alternativas à ordem hegemônica atual. Pode-se inclusive refletir sobre o projeto e o Espaço Criança Esperança constituírem bastiões de defesa de tal pensamento sobre a sociedade brasileira, pois tentam representar “A chance de conquistar um emprego e se livrar da discriminação social”<sup>173</sup>

Mais do que isso, podemos também realizar uma análise crítica à apresentação ou à organização dos fatos históricos mencionados que agora ocupam este espaço. Ela constrói uma espécie de evolução dos acontecimentos dando a idéia de linearidade dos processos, que se sucedendo, garantem a homogeneidade da nossa memória nacional, livre de conflitos, baseada em valores e princípios que estão norteando as apresentações dos episódios. Pedro Álvares Cabral é o marco zero, o início de tudo. A figura do índio representa um passado solto ou perdido no tempo, que parece não poder ser sequer datado na cronologia dessa história do Brasil apresentada pelas imagens – é a única que não possui o ano a que se refere.

Depois de um longo intervalo (1500-1792), Tiradentes é lembrado como o *mártir* da Inconfidência Mineira. Sobre isso alguns comentários: o uso de um adjetivo de conotação profundamente marcada pela religião católica caracteriza a construção da imagem de Tiradentes como herói nacional. O problema na construção desses mitos é que fatos que poderiam gerar reflexões sobre a desigualdade e as contradições da sociedade brasileira, como a maioria dos inconfidentes ter como objetivo a libertação da metrópole para se livrar das obrigações relativas

---

<sup>173</sup> Lema do Espaço Criança Esperança. Disponível em [www.criancaesperanca.globo.com](http://www.criancaesperanca.globo.com). Acesso em 18/12/2007.

ao pacto colonial sem, no entanto, concordar que a liberdade dizia respeito a seus escravos (tratados como propriedade e não como sujeitos de direito); sequer são lembrados.

Mais uma vez, essa visão acrítica da História é difundida. A chegada de D. João ao Brasil, representa fundamentalmente uma guinada na sociedade colonial: os portos são abertos ao comércio com as nações amigas, o que preferencialmente beneficiou à Inglaterra e teve fim o pacto colonial, uma vez que a colônia passou a ser a sede do Império português. Além de personalista, atribuindo grande importância às ações de indivíduos, e não dos grupos sociais; indiretamente é valorizado um ideário liberal através da lembrança de fatos que apontaram neste sentido: os anseios de liberdade política dos inconfidentes representado no “mártir” Tiradentes, a liberdade econômica com a chegada de D. João, e a modernização da sociedade brasileira com Deodoro da Fonseca e o advento da República. A versão apresentada parece conter por detrás da organização das imagens, certa linha de evolução dos acontecimentos.

É interessante notar que os outros dois cartazes representando a abolição e a campanha das “Diretas, já!” – movimentos permeados por discussões sobre a questão da igualdade social, além do tema da liberdade tratado de forma mais ampla, não tenham a encarnação de um personagem histórico definido. Além desses cartazes com os fatos históricos, existe um outro com um texto sobre a nação. Em linhas gerais pretende contribuir para a consolidação de uma identidade nacional livre de conflitos ou projetos antagônicos.

Em outro espaço dentro da biblioteca, mais direcionado ao trabalho com crianças menores, foi observada a exposição de trabalhos feitos por elas, como pinturas sobre o tema “Eu quero é paz”, e recortes e colagens sobre “Direitos garantidos” em cima de personagens do livro “O menino maluquinho” de Ziraldo. Além disso, há um grande espaço com brinquedos

disponíveis e um grande mural educativo com letras, calendário, números, desenhos de “João e o pé de feijão”, etc.

Existe também no prédio um trabalho desenvolvido através de oficinas, workshops, aulas de capoeira, maculelê e dança-afro pela ONG Corpo Movimento “Capoeira com responsabilidade social” para crianças e jovens das comunidades. O objetivo é

(...) popularizar a arte, levando-a para quem não tem acesso, além de incentivar o patrimônio da cultura popular. (...) A empresa patrocinadora terá retorno fiscal de todo o patrocínio empregado no projeto diretamente no seu imposto a pagar e não como despesa, ou seja o desembolso efetivo é zero.

-participar na luta contra a pobreza no Brasil

-Melhorar a integração social dos jovens

Além disso, a ONG com o envolvimento da associação de moradores e da cooperativa de transportes realiza atividades turísticas tendo como guia Silvia de Arruda Perrone que morou no Chile e em Paris com os pais, exilados políticos, até 1979 quando retornou ao Brasil devido à anistia política. Ela coordena o projeto Rio Arte Popular. O turismo no contexto do Cantagalo ocorre com o objetivo de

Mostrar aos visitantes os trabalhos sociais, culturais e esportivos como uma forma de combater a violência e a injustiça social. (...) O Roteiro dentro da comunidade do morro do Cantagalo:

- Fábrica de Rabisco: obra das artistas plásticas da comunidade
- Rádio Panorama: encontro com programadores
- Academia Nobre Arte: a escola de boxe do morro
- Favela Surf Clube: escolinha e oficina de surf
- Capoeira: assistir e participar
- Assistir a uma aula de samba de Gafeira com os adolescentes da comunidade e talvez participar! (aula da Academia de Dança Sillo)
- Encontro da orquestra de percussão na Escola de Samba Alegria da Zona Sul (...)<sup>174</sup>

---

<sup>174</sup> Disponível em [www.adam4web.com/corpo/home-port.swf](http://www.adam4web.com/corpo/home-port.swf). Acesso em: 01/02/2008.

### 3.1.5 O CIEP NO CONTEXTO: ANÁLISE DE CASO 1

Nesta seção, pretendo apontar as principais informações e reflexões oriundas do trabalho de entrevista e contatos com a equipe pedagógica e da direção do CIEP Presidente João Goulart. Uma entrevista foi gravada com a diretora e a orientadora educacional. Além disso, foram feitas várias visitas e realizadas conversas com as referidas entrevistadas, além da diretora adjunta, sobre o tema do voluntariado e das ONGs na educação pública de fins de setembro de 2007 até janeiro de 2008.

Como já havia dito meu primeiro contato com a diretora foi durante o período que lecionei no curso Guias Cívicos. Ao procurá-la em 21/09/2007, ela me recebeu bem, leu o projeto, e me informou que só possuía uma ONG que havia realizado recentemente uma ação para ajudar a escola e no dia 20 de outubro iriam fazer um mutirão na escola. Essa ONG, composta por um grupo de funcionários da Caixa Econômica Federal, contava com a atuação de uma pessoa conhecida da escola. A ação realizada havia sido a organização de um bazar, e com o dinheiro arrecadado, a compra de presentes para as crianças.

Nesse encontro a diretora me falou que já teve uma freira do Colégio Notre Dame atuando como voluntária, mas que não era aula de catecismo (“porque isso é proibido”). Eu estranhei o fato de não ter “amigos da escola” devido à proximidade do Espaço Criança Esperança e ela respondeu que as pessoas não se ofereciam como voluntárias ali porque pensavam que o CIEP era dentro do morro do Cantagalo e não sabiam da existência do elevador que permite o acesso sem passar pela comunidade. Ela falou, ainda, que os voluntários só podem realizar, no máximo, duas horas de trabalho por semana, e que não podem dar reforço escolar (isso seria uma orientação da Secretaria Municipal de Educação).



Além disso, a diretora enfatizou que a escola é um órgão público, e que, portanto, os voluntários que chegam até ela devem se submeter à avaliação e orientação da direção e equipe, no sentido de apresentar uma atividade que seja interessante e necessária para escola, e, ter um perfil ou formação adequada; ter o mesmo compromisso do funcionário. Ela disse, inclusive, que às vezes o voluntário tem mais compromisso até que o funcionário. Isso me fez pensar que ela já teve outros voluntários lá, além da freira.

Também me chamou atenção as atividades extracurriculares que existem na escola: teatro, música, dança...Algumas são proporcionadas por ONG's instaladas na parte de baixo do CIEP e outras são convênios com a prefeitura. Ela, então, demonstrou aceitação em relação à pesquisa e às entrevistas, mas condicionou isso à autorização da CRE.

Depois das dificuldades já expostas na introdução desse trabalho quanto à autorização para realizar a pesquisa nas escolas, marquei, enfim a entrevista, que seria com Luiza, diretora adjunta. A data, porém foi remarcada algumas vezes, devido à intensa rotina de afazeres da escola. Eu, no entanto, a cada visita, procurava observar a rotina, as pessoas, os murais, as salas. Foi interessante ver como na escola as nomenclaturas podem alterar-se. Por exemplo: mesmo depois de falar algumas vezes que estava fazendo uma pesquisa, e que portanto, não era estagiária, e sim aluna do curso de mestrado em Educação da UFRJ, sempre me apresentavam como a estagiária. Eu mesma já não tinha mais objeções quanto a esse novo nome, uma vez que é o que eles usavam e que também pode ter outros significados além de 'graduando', ajudando a explicar o que eu estava fazendo ali: uma aprendizagem.

Um dia conversando com Luiza, diretora adjunta, comentamos que o CIEP era muito grande, que já havia sido um hotel, e ela disse que não tinha material de limpeza nem funcionário que desse conta de tanto espaço. Procurando perceber as interações entre a pedagogia e o espaço,

pode-se afirmar que a história e a memória do lugar tornam-se um monumento, no sentido de que carrega uma herança, com lembranças e testemunhos de coisas que aconteceram, que representaram significados e projetos presentes e passados. A história da comunidade se cruza com a do espaço escolar, que por sua vez é marcada pelas relações de poder, políticas, onde projetos de sociedade e de educação estão em disputa e se estabelecem no cotidiano daqueles atores: direção, professores, funcionários, alunos, pais...É interessante como esses sujeitos lidam com aquilo que lhes é impossível fugir, ou mesmo negar, as determinações dos governos, as políticas públicas, e mesmo as orientações e participações da “sociedade civil” em projetos de responsabilidade social ou voluntariado na escola.

O fato que foi percebido é que eles estão, o tempo todo, tentando buscar o que há de bom e aproveitável nessas situações e propostas, tendo em vista seus objetivos específicos. Ou seja, na medida em que a escola tem uma autonomia relativa, que se constitui em um processo de construção de identidades, reconstituição de histórias, memórias, projetos, ela acaba reinventado em seu cotidiano o que lhe é imposto, através de usos característicos que respondem, em primeiro lugar, a demandas internas. O que não é interessante a uma unidade escolar, simplesmente é descartado pela equipe pedagógica/direção, ou enfrenta grandes resistências para o funcionamento dentro da escola. Na maioria das vezes, o que obtém resultados positivos, reconhecidos pela comunidade escolar, é um trabalho que se adequa ao e contribui com o projeto político pedagógico da escola. Para que isso aconteça a ação desenvolvida precisa ter alguma estabilidade e continuidade, ou seja não pode ser localizado, pontual, ou solto, sem objetivos. Além disso, parece ser importante também que as pessoas envolvidas, como voluntárias, sejam conhecidas da comunidade escolar ou tenham formação relacionada ao trabalho que se propõe

fazer. Estas reflexões são, aqui, conseqüências destes contatos e interações com a comunidade escolar.

Em relação à entrevista, que primeiro seria realizada com Luiza, depois com Cristina (coordenadora pedagógica), enfim foi realizada com a diretora Mônica, sendo que Cristina chegou em seguida e também participou. A entrevista ocorreu no próprio CIEP, em 21/12/2007.

À primeira parte, sobre a formação e trajetória profissional, só respondeu Mônica. Cristina chegou depois. Mônica está na escola desde de 2000. Participando da direção, como substituta, adjunta e geral (atualmente), ela está há seis anos. Ela é professora do ensino fundamental; tem duas pós-graduações – uma em Direito e Processo Civil, e a outra em Administração Escolar; é enfermeira em Saúde Pública, além de dar aulas também na área da saúde.

Segundo a diretora, a escola atende a mais ou menos 550 alunos. No horário integral, estão os alunos da educação infantil ao primeiro segmento do ensino fundamental; e no horário matutino estudam os alunos do segundo segmento do ensino fundamental.

Seguindo com as perguntas sobre a parte física da escola, os usos pedagógicos do espaço e as relações com os demais grupos e sujeitos que ali também atuavam, perguntei:

**J- Aqui tem biblioteca?**

Mônica<sup>175</sup>-Temos uma sala de leitura.

**J- E tem quadra de esporte também?**

Mo- Não. Nossa quadra de esporte ela está... foi reintegrada ao Estado. Está no Criança Esperança. Nós perdemos nossa quadra de esporte. Nós temos um pátio que nós denominamos como um espaço para a educação física. Mas não é uma quadra oficial de educação física.

**J- Mas antes a quadra que tá no Criança Esperança era da escola?**

Mo- Era.

Cristina<sup>176</sup>- Quadra, vestiário...

Mo- Tudo era da escola.

**J- Piscina, né?**

---

<sup>175</sup> Doravante, Mônica será identificada como Mo.

<sup>176</sup> Doravante, Cristina será identificada como C.

Mo- Tudo era da escola.<sup>177</sup>

Esta resposta já me deu uma certa dimensão do conflito e das negociações que poderiam existir ou ter existido em relação ao projeto social. Percebendo este ponto de tensão, resolvi continuar com o roteiro elaborado para a entrevista, pois abordaria novamente a relação com o Criança Esperança em outro momento.

Sobre a participação da comunidade na escola, Mônica afirmou que participa de reuniões com os líderes comunitários, normalmente na Associação de Moradores, para debater sobre problemas. Além disso, disse que os pais começam a participar mais na escola.

Ainda falta muito pra aquilo que a gente almeja, deseja. Mas a gente tá no caminho certo. E a gente faz parceria com várias ONGs relacionadas, seja com o Espaço Criança Esperança, seja com o Programa Mel, que é da Prefeitura, mas é realizado com instrutores que são moradores da comunidade, mas que foram estudar e evoluíram (...)<sup>178</sup>

Logo ao citar estes dois trabalhos de parceria: o trabalho com as ONGs ligadas ao projeto Criança Esperança e o trabalho em conjunto com o Programa Movimento Esporte e Lazer (MEL) da Secretaria Municipal de Esportes e Lazer; a reação que pude perceber foi contentamento com os resultados obtidos. Além disso, sobre os instrutores do programa MEL, que são moradores da comunidade (em sua maior parte), houve a observação positiva do estudo como prerrogativa para a “evolução”. Pedi para ela descrever, então, esse trabalho. Mônica explicou-me que as atividades com os alunos, desenvolvidas pelos instrutores, acontecem dentro da grade escolar, ou seja, dentro do horário em que está matriculado. Além disso, salientou que estes instrutores foram capacitados pela prefeitura com noções referentes às normas públicas. Ela afirma que “Então eles sabem. Se tiver que chamar atenção eu chamo, entendeu? Porque aqui dentro, aqui é

---

<sup>177</sup> Depoimento de Mônica e Cristina em 21/12/2007, Rio de Janeiro.

<sup>178</sup> Idem.

um órgão público”. Nota-se a preocupação da gestora do órgão público em caracterizar aquele espaço, com normas e pré-requisitos, que não permitem a livre atuação de quem não está preparado.

São dois instrutores fixos há pelo menos dois anos, que dão oficina de dança e capoeira. Mas, segundo as entrevistadas este número pode mudar. O número de crianças atendidas também varia. Sobre a avaliação da diretora sobre o trabalho, ela afirmou ser positivo. E, mais uma vez, comentou a construção de uma identidade dos instrutores na relação com o trabalho e escola, que os qualifica, e que os distanciaria da identidade trazida de morador da comunidade.

(...) eu converso com eles e eu falo pra eles que aqui dentro eles não são da comunidade. Aqui dentro eles são instrutores. Eles deixaram de ser comunidade. Porque quando a gente fala assim “ah, eu sou da comunidade”, ainda existe um estigma em relação à pessoa e que você tem que modificar a sua postura, a sua maneira de ser, a forma com que você fala com as pessoas, entendeu? A maneira de tratar com as pessoas. Enfim...<sup>179</sup>

Perguntada se o Programa MEL era aquele de maior peso dentro do quadro de relações com a comunidade, ela me respondeu enfatizando sua concepção de continuidade do aprendizado e da participação, que não se daria apenas no espaço formal da escola:

Eu acho que qualquer relação com a comunidade é significativa, independente do projeto. Porque nós somos educadores, então a nossa função é educar, seja quem for, entendeu? Você não precisa educar a comunidade apenas com projetos. Por que? Porque a comunidade, ela usa os elevadores, que são pagos pela prefeitura. E no momento que a gente sobe, que a gente (...) Até mesmo dentro do elevador você está participando.<sup>180</sup>

---

<sup>179</sup> Depoimento de Mônica e Cristina em 21/12/2007, Rio de Janeiro.

<sup>180</sup> Idem.

Além disso, estão em funcionamento os Conselhos Escola Comunidade (CEC)<sup>181</sup>, de que participam representantes da Associação de Moradores, principalmente quando da prestação de contas, ou no momento de avaliação, a cada semestre. Segundo a direção, as demandas tratadas nestas ocasiões de reunião dizem respeito a tudo que é de interesse para os alunos.

E a gente usa também a comunidade, as associações, pra fazer contato. Por exemplo, pra evitar a evasão escolar, né? Então, eles falam no auto-falante, (...) Passar os informes, agora, da matrícula. Todos os informes da matrícula a gente já colocou os cartazes na associação. Em todos os lugares da comunidade para que todos tenham acesso, não só os nossos alunos, mas todos os pais tenham acesso ao calendário oficial de matrícula, vindo ou não pra nossa escola.... que a nossa função é social.<sup>182</sup>

Na visão da diretora, estas relações ajudam a democratizar a escola, que se torna mais aberta, mantendo um diálogo com outros agentes com os quais interage. Mais do que isso, ela reconhece que este é um dos objetivos da “nova educação”.

Perguntei, enfim, sobre a relação com o Espaço Criança Esperança. Em sua resposta, percebe-se que os objetivos e projetos educacionais que pretende colocar em prática dentro da escola, seguem adiante utilizando aquilo que a situação lhe oferece, e descartando, ou sendo indiferente ao que não se adequa às demandas internas. Além disso, existe um esforço no sentido de minimizar qualquer confronto ou conflito com o projeto social, que, desde 2000, ocupa grande parte do espaço que antes pertencia à escola.

**J- E como é que é a relação com o espaço Criança Esperança?**

Mo- Não tenho nada contra. A gente se dá muito bem. Nós fazemos uma parceria aqui muito boa. Eu acho que passado é passado, né? Ninguém vive de passado. (...) eu penso na criança. No que a criança vai se beneficiar em relação à A, B ou C.

C- A Escola perdeu um espaço, né? Se adaptou a essa perda, tem outros espaços que não são tão... né? A quadra. Nossa quadra não é uma quadra. Mas a gente utiliza... Mas

<sup>181</sup> O fortalecimento dos CECs é, atualmente, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa democratizar a gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais. Para isso, foi criado no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB) o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

<sup>182</sup> Depoimento de Mônica e Cristina em 21/12/2007, Rio de Janeiro.

de qualquer forma, o Criança Esperança pegou esse espaço também pra atender a criança. (...) Então, quer dizer, a criança, que é o principal foco, ela não é prejudicada. Na medida em que ela não tem mais a quadra aqui, mas eles têm a quadra lá e eles abrem as vagas pros nossos alunos, né? Então o professor da turma leva as crianças pra fazer futsal, fazer basquete.<sup>183</sup>

Observa-se, nestas passagens, a expressão da capacidade da instituição escolar de adaptar-se a um contexto externo que se apresenta e sobre o qual a instituição e seus agentes não têm poder de transformação. O fato é que a piscina, a quadra, os vestiários, etc não pertencem mais e não são mais administrados pela escola, no entanto, busca-se a adaptação das atividades escolares (como a educação física, por exemplo) ao que é possível no momento. Além disso, as duas enfatizaram que para a criança não houve prejuízo, pois esta continua a usar o espaço.

C- Então o professor daqui leva pra eles fazerem atividades. Então, a criança mesmo não perdeu. A escola perdeu...

Mo- É, porque a escola perdeu, mas a criança não, porque a criança é da comunidade, então frequenta o Criança Esperança independente de qualquer coisa.<sup>184</sup>

Após estas afirmações, perguntei se elas achavam que existia alguma contradição ou ponto de atrito nesta relação entre a escola – que é uma instituição pública; e o projeto Criança Esperança – criado por uma iniciativa de responsabilidade social da Rede Globo, que é uma empresa particular. Mônica afirmou que não, desde que essa relação se dê em bases legais:

Nós somos uma empresa pública que trabalha com uma outra empresa, seja particular, seja uma Ong, seja... entendeu? Então, as relações não interferem. O que eu não posso fazer é nada contra a lei, ou contra as designações da Secretaria Municipal de Educação e da coordenadoria da Segunda CRE. Fora isso, tudo que for para beneficiar o aluno e que esteja em consonância com a aprovação delas, não há problema algum.<sup>185</sup>

---

<sup>183</sup> Depoimento de Mônica e Cristina em 21/12/2007, Rio de Janeiro.

<sup>184</sup> Idem.

<sup>185</sup> Idem.

Na última frase a diretora explicita uma posição que vem sendo a base de algumas reflexões desta dissertação. A de que na escola, espaço onde existe uma autonomia relativa – vide o respeito às hierarquias administrativas, existem objetivos que guiam práticas escolares que são específicos e dotados de sentido próprio. Este sentido, sempre alvo de disputas, é reinventado a todo momento em confronto com o que a situação, os recursos e as interações com outros atores se apresentam. A escola, na citação acima, é vista pela diretora como uma *empresa* pública, que precisa agir dentro de certos formalismos e normas legais. Esta concepção poderia, a seu ver, ser mais útil ao aluno, lhe trazendo benefícios que apenas a *instituição* pública não consegue realizar.

O pensamento aplicaria-se também à questão do trabalho voluntário na escola. Em primeiro lugar, como já havia sido dito em outras ocasiões, a diretora reafirmou que “(...) a pessoa que vem fazer um trabalho voluntário na escola, tem que seguir as regras.” Citou, então uma lei federal, segundo a qual o voluntário só poderia trabalhar na escola durante duas horas por semana, no máximo.

O Fundo Carioca, que na realidade nada tem de trabalho voluntário, foi lembrado pela diretora. Ela disse que recebia pessoas ligadas ao programa que “(...) faziam, por exemplo, pintura da escola; ou tomavam conta do recreio”. Ligado à Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), este é um

(...) programa de crédito social, (...) para beneficiar os moradores de comunidades de baixa renda da cidade que tenham participado de algum projeto de inclusão social e possuam espírito empreendedor. (...) O Fundo Carioca fornece matéria prima e/ou equipamentos de trabalho para estas pessoas e, em contrapartida, o beneficiado presta serviços em prol da comunidade onde reside.<sup>186</sup>

---

<sup>186</sup> Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/smas/Ipfundocarioca.html>. Acesso em: 22/12/2007.



A diretora definiu a experiência como “rica” e lamentou o fato de não ter tido mais pessoas ligadas ao programa procurando a escola. Aproveitei, então, para perguntar sobre “voluntários, voluntários mesmo”, uma vez que as pessoas ligadas ao Fundo realizavam aquele trabalho em troca de um bem material – como uma máquina de costura, para dar o exemplo citado pela diretora.

Elas então me responderam:

Mo- Olha, alguns vêm mas acabam não ficando. Por que? Porque...

C- Porque eles têm que passar pela aprovação ...

Mo- É. Não pode ser aleatório...

C- Quando começou aquele Amigos da Escola, a pessoa chegava na escola e dizia que queria ser “amigo da escola” e o que ele sabia fazer. Sabia fazer ... sabia pintar, sabia isso, sabia aquilo. Aí ele vinha, chegava e pintava uma metade de uma parede e desaparecia. Aí outro vinha, se propunha a fazer uma oficina de alguma coisa, fazia uma ou duas vezes e desaparecia.<sup>187</sup>

Nesta passagem, visualizamos as tensões provocadas por ações no espaço escolar, propostas por voluntários, mais especificamente aqueles ligados ao projeto Amigos da Escola - como foi salientado pela coordenadora pedagógica – que não se coadunam com demandas internas e com as razões específicas do trabalho pedagógico, de ensino aprendizagem, que envolvem compromisso e continuidade. Nas palavras de Cristina: “Então, aí ficou uma coisa complicada pra escola, que contava com aquilo e ficava no meio do caminho”.

Com essa experiência – acredito que tenha sido por causa dessa experiência, que não foi muito boa, né? (...) Se não só esse trabalho de pintar, mas um trabalho mesmo junto ao aluno, contação de história ou alguma coisa assim. (...) mas não tinha, assim, um compromisso.<sup>188</sup>

---

<sup>187</sup> Depoimento de Mônica e Cristina em 21/12/2007, Rio de Janeiro.

<sup>188</sup> Idem.

Ela continuou expondo o encaminhamento que a escola dá à questão tentando evitar a presença de voluntários sem compromisso:

(...) quem quer ser “amigo da escola” tem que ter um projeto. Um projetinho. E que tem que ser aprovado pela CRE. Quer dizer, já faz um **enquadro**. Já dá uma conotação de mais seriedade.<sup>189</sup>

Segundo ela a pessoa que quer ser voluntária deve ter:

Um planejamento do que ela vai fazer. Quanto tempo ela vai levar, né? Qual a proposta dela. Então, aí a CRE estuda esse projeto, essa proposta e aí autoriza, e aí oferece a escola. A escola fica com o “amigo da escola” se ela quer. Ela tem autonomia pra isso também. (...) se a escola quer, deseja, ela leva esse projeto na CRE e esse projeto é aprovado ou não. Aí eles vêm e começam atuar.<sup>190</sup>

Portanto, segundo o depoimento, existiria uma via de mão dupla, onde os voluntários podem ser encaminhados, já autorizados, pela CRE às escolas, ou; as escolas poderiam encaminhar à CRE o projeto do voluntário para, mediante a autorização desta, ele começar a atuar. Em ambos os casos, a autonomia da unidade escolar em aceitar ou recusar esse trabalho seria respeitada, e caberia à equipe da direção avaliar se existe interesse no que está sendo proposto.

A escola já esteve inscrita no projeto Amigos da Escola, mas as entrevistadas não souberam afirmar se ela continua constando na lista de escolas do projeto que desejam receber voluntários já que a escola não é procurada por ‘amigos da escola’

M- Mas a gente não recebe – engraçado, né? – nós não recebemos ninguém de lá. Talvez pela localização, não sei.

**J- Mas tem um espaço Criança Esperança aqui embaixo, né?**

M- Mas olha só, lá no site tá assim: Cantagalo. Quem não sabe...

<sup>189</sup> Depoimento de Mônica e Cristina em 21/12/2007, Rio de Janeiro.

<sup>190</sup> Idem.

C- Quer ser amigo da escola, mas na calçada, né?

**J- Quem não sabe que tem elevador...**

Exatamente. Então pensa o quê? Eu vou lá em cima na comunidade (...)

Entendeu? Então, (...) a não procura é por causa disso.<sup>191</sup>

A citação anterior demonstra, mais uma vez, o pertencimento da escola ao contexto econômico, político, físico e cultural que a cerca, fato que não pode ser alheio às análises desenvolvidas sobre as práticas que ali se desenvolvem. A hipótese sustentada pelas entrevistadas é dotada de uma visão crítica àqueles que querem ser voluntários, mas não se dispõem a frequentar uma escola localizada na favela. Esta crítica é dirigida diretamente ao projeto Amigos da Escola: “Quer ser amigo da escola, mas na calçada, né?”. Perguntadas se gostariam de receber mais voluntários a resposta foi: “Pessoas sérias...”.

As parcerias, com ONGs, Associação de Moradores, ou outras áreas do poder público, entretanto, que compõem e realizam ações em diálogo com o projeto político pedagógico da escola, são avaliadas como positivas. Elas citaram experiências que envolveram parcerias as quais contribuíram para a participação da escola na agenda cultural da prefeitura.

Elas comentaram, então, sobre as dificuldades e as especificidades em se ter uma pessoa “de fora” no cotidiano da escola.

É sempre muito trabalhoso a gente ter pessoas de fora. Porque são pessoas que, justamente, de uma forma ou de outra, a gente tem que tá olhando, a gente tem que tá dando alguma atenção, a gente tem que tá monitorando, porque tá trabalhando com o aluno, então a gente não pode tá perdendo muito de vista, não pode tá deixando muito solto. Às vezes é uma questão que inclui carga horária, a gente tem que tá tomando conta de... né?<sup>192</sup>

O benefício que isso traz para os alunos, no entanto, seria o motivo para que a escola se abrisse para tais iniciativas. A coordenadora afirma que os professores também são favoráveis:

---

<sup>191</sup> Depoimento de Mônica e Cristina em 21/12/2007, Rio de Janeiro.

<sup>192</sup> Idem.

Mais fácil a gente não ter ninguém, fazermos um feijão com arroz – tá entendendo? – e pronto. Fica muito mais fácil de administrar, né? Mas eles (os professores) gostam muito, então eles colaboram assim: eles diretamente, no dia a dia, eles ficam a frente daquilo, olhando pelos alunos; eles vão até lá na oficina, né? Eles ficam juntos.<sup>193</sup>

Ilustrando uma experiência bem sucedida de voluntariado, ela citou o trabalho de uma freira (que a Mônica já havia comentado), a qual através de textos, jogos, estudos dirigidos, ou contação de histórias, por exemplo, discutia questões de ética, cidadania, moral e auto-estima.

Segundo elas, este tipo de trabalho ajuda a aumentar o êxito escolar, e também a reforçar o caráter público da educação, pois mobiliza as pessoas a colaborarem e participarem na educação dos filhos, ajudando a afastar certa má fama que a escola em outros tempos possuía.

Além disso, os trabalhos de parcerias e com voluntários são objetos de registros e avaliações contínuas em relatórios dos professores, em debates dos centros de estudos ou dos conselhos de classe, e também em reuniões com coordenadores dos projetos:

(...) a gente debate ou então chama, faz uma reunião interna com os professores e o coordenador do programa MEL, por exemplo; ou então o coordenador do Espaço Criança Esperança; e a gente discute: “olha, tá acontecendo isso, isso e isso, esse problema”, entendeu? Então, a gente tá sempre se comunicando, seja através de telefone, seja através de reuniões para o melhor andamento do trabalho, entendeu?

Sobre as possibilidades para o trabalho de voluntários, a diretora concorda que as ações podem aumentar a participação da comunidade na escola. Ela citou como exemplo como seria positivo se tivesse um voluntário que dominasse o uso de computadores, e que quando o laboratório de informática estivesse pronto, desse aula para os pais dos alunos. Afirmou que já tem até uma lista de pais interessados. Mas não vê, entretanto, que isto possa ser realizado com funcionários da prefeitura.

---

<sup>193</sup> Depoimento de Mônica e Cristina em 21/12/2007, Rio de Janeiro.

Em relação à possibilidade da escola receber auxílio financeiro de voluntários, a diretora, preocupada com a questão da transparência na administração dos gastos públicos imediatamente descartou essa hipótese.

(...) porque eu já recebo dinheiro via Prefeitura do Rio de Janeiro, através das verbas, e Governo Federal, né? (...) Eu estou aqui como uma gestora pública. Se eu sou uma gestora pública, eu tenho que responder pelo dinheiro público.<sup>194</sup>

É interessante notar que, quanto ao *trabalho* de voluntários – que não são funcionários públicos, desde que atendendo a pré-requisitos e desempenhando funções indicadas pela escola, no sentido de atender as suas demandas internas, não existe qualquer resistência comparada a esta em relação à aceitação de contribuições ao financiamento da escola.

O trabalho voluntário é visto como uma maneira de proporcionar uma troca cultural entre os sujeitos que freqüentam a escola. Isto fortaleceria o caráter de circularidade cultural da escola, através da interação entre os diversos atores.

Porque na realidade, no momento em que você traz outras pessoas pra cá, mesmo que seja com outro tipo de cultura, você tem uma miscigenação (...) né? Acho... o termo talvez não seja esse, (...) Há uma troca – porque cultura é uma coisa muito complexa, né? Então, conseqüentemente, todos vão ganhar porque vão ser exemplos.(...) Você tá sempre buscando, sempre pegando alguma coisa do outro.<sup>195</sup>

Na última frase, percebemos como a escola está se apropriando dessa presença de voluntários e de outros agentes de fora do quadro escolar, dotando-a de sentidos e conferindo legitimidade as suas práticas e aos conhecimentos produzidos nesse processo.

Isto aconteceria basicamente através do desenvolvimento de atividades extra-classes, ou extracurriculares. Segundo a diretora, é proibido ao voluntário atuar no reforço escolar. Ele pode

---

<sup>194</sup> Depoimento de Mônica e Cristina em 21/12/2007, Rio de Janeiro.

<sup>195</sup> Idem.

até ajudar na manutenção do espaço físico, “(...) digo, o voluntário precisa da autorização da Segunda Coordenadoria. Tendo autorização não tem problema.”

Ela acha que isso contribui para a inserção do jovem no mercado de trabalho, pois através de oficinas ele estaria passando por uma experiência de aprendizagem que, no futuro, poderia lhe ajudar em alguma área de atuação profissional. Já em relação à formação de hábitos e atitudes com a interação com voluntários ou outras parcerias a diretora faz uma ressalva: “Mas pra isso eu acho que o gestor, ele tem que ter o olho clínico pra saber quem ele põe dentro do seu espaço.”

A diretora ainda acredita que essas práticas podem estimular aos alunos desenvolverem a solidariedade e a visão crítica do mundo, a partir do entendimento da realidade que o cerca, dotando às ações um sentido político. Para finalizar, percebemos que a atuação do voluntário na escola, bastante polêmica de uma forma geral, encontra-se, no CIEP Presidente João Goulart, caracterizada pelo próprio perfil da escola, sua inserção na comunidade, seu projeto político pedagógico e sua equipe profissional. Este processo aponta para a apropriação realizada no âmbito escolar dessas iniciativas, dotando-as de uma razão pedagógica própria à escola a qual necessariamente deve contribuir, caso contrário, deixa de existir: “Voluntário, ele tem que somar sempre, entendeu? Voluntário, eu acho que é uma soma. É uma soma de tudo: de competência, de troca de culturas, enfim...”

### **3.2 – ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM NABUCO: ANÁLISE DE CASO 2**

Quando cheguei à escola pela primeira vez em 2007, em fins de setembro, fui recebida pela supervisora pedagógica, Sílvia, que me apresentou à diretora, Simone. Expliquei a elas a proposta da pesquisa e entreguei um mini-projeto das atividades. Elas aceitaram que a escola

participasse, mediante a autorização da 2ª CRE, e se mostraram dispostas a emitir opiniões sobre o tema e sobre as ações envolvendo parcerias voluntários na escola. Afirmaram, no entanto, que a escola não tinha nenhum “amigo da escola”.

Chamou-me a atenção o fato de nas duas escolas pesquisadas não existirem voluntários ligados ao projeto da Rede Globo; apesar de existir, ou ter existido, voluntários trabalhando. Como o projeto da referida emissora é apenas uma iniciativa de estímulo ao voluntariado nas escolas, sem qualquer vínculo assumido com esses voluntários, o fato é que só é “amigo da escola” aquele que se afirma como tal, que assume essa identidade. E, pelo que foi visto, não existe uma aceitação muito grande em relação a esse projeto. Pode-se dizer que existe até certa uma resistência, imbuída de uma crítica à proposta de voluntariado do “Amigos da Escola” especificamente.

Como já foi explicado na introdução desse trabalho, as observações se deram na escola de uma forma geral, e mais especificamente, nas atividades do Estágio Social desenvolvidas por alunos do ensino médio da Escola Alemã Corcovado com os alunos do segundo segmento do ensino fundamental da E. M. Joaquim Nabuco em oficinas de informática. É preciso colocar em relevo a especificidade dessa parceria: trata-se da colaboração dos estudantes de uma escola privada voltada para o público de alta renda com uma escola pública voltada para alunos das classes populares.

A primeira Escola Municipal Joaquim Nabuco situava-se na Rua General Severiano, onde hoje fica o Túnel do Pasmado. Ela foi fechada em 1947. A atual E. M. Joaquim Nabuco encontra-se na Rua Dona Mariana, nº 148, e foi inaugurada em 24/01/1950 com 706 alunos, pelo Prefeito do Distrito Federal, general Ângelo Mendes de Moraes. Em 1961 foram construídas mais cinco salas anexas, passando a funcionar cinquenta e uma turmas, em três turnos. Em 1964,

mais nove turmas passaram a frequentar a escola em esquema de rodízio de salas. No ano de 1975, o prédio foi cedido ao Governo do Estado. A partir de 1990, as turmas do antigo Jardim de Infância, Classe de Alfabetização e curso primário foram sendo reduzidas, até que em 2003 encerraram-se as turmas do primeiro segmento do ensino fundamental e da educação infantil. Em 2006, a escola funcionava em dois turnos atendendo a 630 alunos das antigas 5ª a 8ª séries. Finalmente em 2007, com a introdução do sistema de ciclos, passou a atender ao período final do segundo ciclo, ao período inicial, intermediário e final do terceiro ciclo, ainda em dois turnos. No turno da noite, o espaço é usado pelo Colégio Estadual México, com turmas de jovens e adultos.

A E. M. Joaquim Nabuco conta com três membros em sua direção, quarenta e quatro professores regentes, três readaptados em função administrativa, um professor na equipe pedagógica, uma orientadora educacional e seis funcionários de apoio. Quanto à estrutura física da escola: possui uma sala de leitura com mais de cinco mil títulos catalogados, dezesseis salas de aula, sala de vídeo com televisão, vídeo e DVD; duas quadras poliesportivas, refeitório com TV à cabo e despensa; sala ambiente com materiais diversos (mapas, livros, globos); laboratório de informática com dez computadores; além de circuito interno de TV.

O projeto político pedagógico da escola traz em sua apresentação referências aos Parâmetros Curriculares nacionais e à Multieducação. São apontadas “Metas Comunitárias” a serem alcançadas pelo projeto: “Valorização e maior participação do CEC e Grêmios enquanto exercício democrático” e a “Integração com instituições e ONGs e com as que já mantemos parcerias e outras”. Afirma-se que as metas se “(...) efetivarão em parceria com toda a comunidade escolar, Instituições, ONGs e com o real compromisso dos profissionais”. Ainda no próprio projeto político pedagógico são citados e documentados (através de fotos) os seguintes



projetos desenvolvidos na escola em parceria: Dente Escola, ONG Girassol, Oficina de Teatro e Junior Achievement.

Apesar de aparecerem todos juntos, esses projetos (e os demais relatados durante a entrevista) representam iniciativas com perspectivas e origens distintas entre si. Alguns; como o Dente Escola – parceria do Posto de Atendimento Médico da Prefeitura, e as palestras realizadas pelo Centro Estadual de Tratamento e Reabilitação de Adictos (CENTRA – Rio) são parcerias com outras instâncias do poder público. Existem também ações desenvolvidas por Organizações Não Governamentais ou de utilidade pública, como é o caso das oficinas sócio-educativas proporcionadas pela ONG Girassol e os atendimentos prestados pelo Centro de Estudos Pró-Saber, de caráter assistencial. Podemos distinguir, ainda, um terceiro grupo de iniciativas. São aquelas levadas a cabo através de projetos de responsabilidade social de empresas – como o Programa de Atenção e Orientação à Saúde Sexual Reprodutiva (ATO) desenvolvido pela Schering; o Projeto Criança – ligado a Universidade particular Hermínio da Silveira por meio do Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação (IBMR); o Estágio Social da Escola Alemã Corcovado; o Programa Junior Achievement e o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes: “Diga NÃO para o Bullying”, realizado pela ABRAPIA (Associação Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência). Neste terceiro grupo encontramos ações baseadas em perspectivas conservadoras e apologéticas do capital que objetivam contribuir para assegurar a governabilidade.

A única experiência peculiar, com continuidade e frequência, envolvendo a participação de voluntário encontrada foi a Oficina de Teatro desenvolvida por Irene Alves Ferreira. A entrevista realizada com Irene foi gravada, enquanto que a entrevista (não gravada) com a equipe pedagógica foi registrada e se viu de base para a elaboração de um relatório de análise das

informações. A seguir, apresentarei a descrição e algumas reflexões sobre as observações e as informações coletadas referentes ao projeto desenvolvido pela Escola Alemã Corcovado, o Estágio Social.

### 3.2.1 ESTÁGIO SOCIAL – OFICINA DE INFORMÁTICA

O Estágio Social, projeto da Escola Alemã Corcovado, começou em 2004, como foi informado por Márcia na entrevista. No projeto apresentado pela E. A Corcovado, afirmava-se que a procura à E. M. Joaquim Nabuco, e outras escolas, creches e instituições, se daria

Com o objetivo de sensibilizar os alunos em relação às questões dos grupos menos favorecidos, às questões da infância e adolescência, de 3ª idade, com suas necessidades especiais, objetivando o desenvolvimento de sua consciência social e levando a responsabilidades futuras no exercício profissional.

Na definição acima, nota-se a unilateralidade dos objetivos da iniciativa: pretende-se formar os membros da classe dirigente “de amanhã” imbuídos de “consciência social” para exercer suas futuras responsabilidades. Tal iniciativa está ligada também à difusão de noções sobre trabalho e cidadania. Poderíamos afirmar que o esforço se dá no sentido de formação de um “intelectual urbano de novo tipo”.<sup>196</sup> Estão presentes valores que visam humanizar as relações de exploração e dominação; acompanhando um esforço de formação, no âmbito nacional, de especialistas e dirigentes que, do ponto de vista técnico, possam aumentar a competitividade e a produtividade do capital, e do ponto de vista ético-político, possam criar e difundir uma nova cidadania política, baseada na colaboração das classes.

---

<sup>196</sup> NEVES, 2005, op. cit., p. 104. A autora ainda utiliza a análise para corroborar a tese gramsciana de que a escola tem como função primordial a formação de intelectuais de diferentes níveis.

Os alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Alemã realizam atividade e oficinas com os alunos da E. M. Joaquim Nabuco. Este ano ocorreram oficinas de reforço escolar e internet. A primeira, no entanto, não deu muito certo, pois, segundo Márcia, os estagiários sociais “não sabiam muito bem como ensinar e eram novos”. Além disso, a proposta de reforço escolar incomodava a alguns professores, pois estes achavam até que essas pessoas poderiam ensinar de forma errada aos alunos.

Sobre o Estágio Social, Márcia afirma que é uma proposta de abertura do espaço da E. M. Joaquim Nabuco para os alunos da E. Alemã realizarem uma “vivência”. Existiria também, nesse processo, o reconhecimento da diferença social, que propiciaria também a integração das classes sociais.

As oficinas aconteciam uma vez por semana, na parte da tarde, começando por volta das 14hs e terminando por volta das 17hs, com um intervalo para o lanche. As atividades na escola em 2007, segundo os estagiários, haviam começado em 27/08. E, quando comecei as observações eles já tinham ido à escola três vezes anteriormente. As duas primeiras visitas foram acompanhadas do professor de informática da E. A Corcovado.

No primeiro dia de observação do Estágio Social, em 01/10/2007, havia cinco alunos estagiários e dez alunos da E. M. Joaquim Nabuco. Fui informada de que a carga horária do estágio era de 36 horas, que poderia ser cumprida também em outras instituições públicas ou filantrópicas com as quais a E. A Corcovado houvesse realizado uma espécie de convênio. As responsáveis pelo desenvolvimento por esse trabalho na Escola Alemã eram as duas orientadoras educacionais e uma assistente social. Já na E. M. Joaquim Nabuco, quem monitorava os estagiários e as atividades era Márcia, também orientadora educacional.

A sala utilizada para as atividades possui ar condicionado, está em bom estado e equipada com dez computadores aparentemente novos e funcionando bem, inclusive com acesso à Internet. Os alunos pareceram não se importar muito com a minha presença, continuavam a acessar os sites ou os jogos que estavam utilizando. Já os estagiários, a princípio, ficaram um pouco desconfiados e agitados com as minhas observações. Quando cheguei com a Márcia e apresentei-me a eles falei um pouco sobre a investigação. Em seguida, fiz algumas perguntas para depois me recolher a um canto da sala e fazer anotações de tudo que acontecia.

Percebi que um dos alunos era o mais requisitado pelos estagiários. Era também o mais “agitado” e que fazia brincadeiras com os outros. Em relação aos estagiários, uns eram mais ativos e outros, passivos – se mantendo a parte, conversando entre si, enquanto os mais ativos orientavam os alunos sobre o que deveria ser feito. Aparentemente, tinham um bom relacionamento com os alunos, mas não muito íntimo. Pareceu-me que o trabalho era feito de improviso; o que me levou a refletir sobre como se daria o planejamento, a definição de objetivos e metodologias. Em outra ocasião, os estagiários afirmaram que isso havia sido feito junto ao professor de informática da E. A Corcovado. No recreio da escola ouvia-se funk do lado de fora.

Já na primeira semana de dezembro, ocorreu a finalização das atividades do Estágio Social, trabalho desenvolvido pela Escola Alemã Corcovado na escola. Quatro estagiários estavam presentes. Paola, a orientadora educacional deles compareceu para observar o fechamento, e orientar a produção do relatório individual que os estagiários teriam de fazer.

No início das atividades da “oficina de Internet” só tinham dois alunos, logo chegaram mais dois, que pareceram nem dar boa tarde aos estagiários. Fiquei com a impressão de que não

houve o desenvolvimento de uma relação muito afetiva entre eles. Talvez certa distância devido às nítidas diferenças sociais e de classe que marcam seus corpos, mentes e comportamentos.

Paola, então, aproveitou para explicar o modelo do relatório que os alunos da Corcovado precisam entregar ao final das atividades do Estágio Social: deve constar informações sobre as instituições em que atuaram, descrição das atividades e uma reflexão sobre o aprendizado. Os alunos pareceram um pouco preocupados com isso, como se fossem ter dificuldades em fazê-lo, e perguntaram por que não era um relatório para o grupo, ao que ela respondeu que a reflexão era individual. Enquanto isso, e durante a conversa que se seguiu depois - sobre o estágio profissional<sup>197</sup>, os alunos da Joaquim Nabuco agiam com independência perante os computadores.

Paola, depois de ir confirmar com Márcia que a frequência da oficina era aquela mesmo - baixa, pediu aos alunos da Corcovado que dessem início ao trabalho de avaliação com os alunos da experiência realizada. Os estagiários ficaram “empurrando” um para o outro a tarefa de falar com os alunos. Então, Paola tomou a iniciativa de perguntar qual era a avaliação dos alunos da Joaquim Nabuco sobre o estágio, o que eles achavam etc. Os alunos, bem tímidos, e às vezes sem parar de fazer o que estavam fazendo no computador, responderam sucintamente. Gabriele disse: “Legal”, Taís - “Legais”, e Sheila, que distinguia-se dos demais por um comportamento mais destemido, se podemos chamar assim, respondeu: “Eles não ensinam nada”. Ficou certo clima desconfortável, os estagiários se sentiram um pouco traídos, mas acho que reconhecendo seus limites, também riram daquela atitude tão espontânea, e Paola perguntou: “Como assim?” E ela deu a mesma resposta. E eu, então, perguntei: “Isso que você está fazendo agora no

---

<sup>197</sup> Experiência educativa, proposta pela E. A Corcovado aos seus alunos do ensino médio, na área de trabalho que pretendem seguir.

computador, você já sabia antes?” E ela disse: “Claro!”. Ellen e Ana Carolina, as duas que ainda não tinham falado, muito timidamente, disseram que também já sabiam usar o computador antes.

É importante, aqui, fazer uma reflexão sobre a presença do pesquisador na escola, e mais precisamente, sobre a questão da participação do pesquisador nos resultados da pesquisa. Neste caso, as redes de subjetividades entre os sujeitos e, em relação ao “objeto de pesquisa”, tornam-se elas próprias elementos da análise. Ao participar daquela discussão pude obter uma informação que poderia contribuir para o entendimento daquela realidade, e inclusive, para o desenvolvimento daquelas oficinas, caracterizando as ações dos jovens frente ao computador. Basicamente, as atividades direcionadas pelos estagiários eram de digitação no Microsoft Word e realização de jogos.

Percebendo que os alunos da Corcovado não direcionavam intencionalmente as aulas da oficina de acordo com objetivos e metodologias, de forma a integrá-las ao projeto pedagógico da escola, sugeri à Paola que eles atuassem em parceria com algum professor da Joaquim Nabuco, desenvolvendo atividades com temas geradores ligados, talvez, às próprias disciplinas. Entretanto, logo compreendi as dificuldades ou tensões que isso poderia trazer às atividades.

Márcia, ao final da tarde, foi até lá para assinar o registro de frequência dos estagiários e elogiou o trabalho que eles haviam feito. Antes, Paola havia comentado que Márcia já os havia elogiado. A princípio, Paola se dispôs a dar entrevista - depois de falar com a direção da Escola Alemã. Essa possibilidade, infelizmente não se concretizou: após adiar algumas vezes, ela alegou falta de tempo e não fez mais contato. O interesse na realização da entrevista era em desvendar as intenções, motivações e representações do Estágio Social, além de obter mais dados sobre possíveis fontes de investigação como relatório, documentos, cronogramas, fotos, etc.

Ao final desse dia, Márcia ainda me disse que ocorriam outras “oficinas”: de criatividade, nas quartas-feiras às 12hs; de jornalismo e de vídeo, ambas nas quintas-feiras às 12hs também. A de teatro, que ressaltou Márcia, era a mais antiga e desenvolvida por uma voluntária que não era ligada a nenhuma ONG ou projeto social de qualquer instituição, estava suspensa temporariamente por motivos particulares da voluntária. Quando ocorreu em 28/11/2007 a feira cultural da escola, Márcia convidou-me e disse que a voluntária do teatro viria me conhecer.

### 3.2.2 OFICINA DE TEATRO – TRABALHO VOLUNTÁRIO

Cheguei à escola no dia marcado por volta de 13:30, do lado de fora já reparei o movimento diferente de mais alunos na porta e um cartaz do projeto Escola Aberta da Prefeitura<sup>198</sup>. Lá dentro estava ocorrendo a feira cultural, com exposições e cartazes, jogos, desenhos e outras produções dos alunos. Encontrei Márcia na sala de professores, ela disse que a Irene (voluntária que dirigia a oficina de teatro) não poderia vir, mas que estava ocorrendo uma oficina de xadrez com um voluntário, mas eu não o encontrei.

Passei então a observar a escola, os trabalhos, os alunos. Fiquei conversando com uma professora de Artes que havia preparado com a turma jogos com a temática do folclore brasileiro e a Amazônia. Pareceu-me que o tema do projeto político pedagógico desse ano é o da preservação ambiental, uma vez que encontrei muitas referências a isso na escola anteriormente, e principalmente nos trabalhos apresentados na feira.

---

<sup>198</sup> O Programa Escola Aberta, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), é uma parceria com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Para a escola aderir ao programa é necessário passar por seleção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). O FNDE transfere recursos às escolas contempladas em parcela única. O dinheiro serve para a aquisição de materiais permanente e de consumo. A escola deve executar o programa nos finais de semana por dez meses, a contar da data do recebimento do primeiro repasse.

Começaram então as apresentações de dança, que fui assistir. Quando ia começar a segunda apresentação chegou Irene, acompanhada da Márcia, que nos apresentou. Ela já foi dizendo que estava muito apressada e que tinha por volta de meia hora para me dar a entrevista. Neste primeiro encontro, entretanto, eu esperava apenas observar e aplicar o questionário, para que pudesse ter mais elementos para a elaboração do roteiro da entrevista. Fomos, então, conversar em uma sala de aula mais afastada. Eu falei um pouco da pesquisa e ela disse imediatamente que não era “amiga da escola”. As informações e reflexões descritas aqui são baseadas nesse encontro e na entrevista que foi realizada em sua casa em 18/12/2007.

Irene é educadora, orientadora educacional, tem 71 anos e leciona desde os 17. Ela se formou em Pedagogia, já com especialização em orientação educacional, na Pontifícia Universidade Católica (PUC), em 1959. Antes, dava aulas particulares de reforço para o que hoje chamamos de primeiro segmento do ensino fundamental. Sua “formação em serviço” como chamou, se deu em duas escolas particulares, segundo ela, com propostas inovadoras; em que teve a oportunidade de realizar atividades integradas a outras disciplinas, e também fora do currículo, além de trabalhar com crianças com necessidades específicas. Mais tarde com os filhos, optou por trabalhar em casa, dando aulas particulares também para crianças com dificuldades de aprendizagem. Morando durante um período fora do Rio de Janeiro, trabalhou em Brasília em uma escola que se chamava “Pré-Universitário”, que, como relembra, tinha cursos profissionalizantes integrados à grade curricular. Entretanto, a escola tornou-se “comercial”, adotando a metodologia do grupo Objetivo, e então ela pediu demissão. Segundo seu depoimento,

Para se ter uma idéia... foi em 75, 76 ... eles até me enquadraram na lei de segurança, porque, na verdade, eu tinha uma posição de defesa dos direitos dos trabalhadores, dos



professores. Não podia admitir. Então eu fui contra a direção da escola e fiquei do lado dos professores.<sup>199</sup>

Apesar disso, Irene trabalhou depois na Secretaria de Planejamento do Ministério de Educação. Voltando ao Rio de Janeiro, trabalhou na Fundação Getúlio Vargas em projeto de planejamento e implantação de cursos profissionalizantes em parceria com secretarias municipais de educação. Trabalhou também na Fundação Mobral, o que em sua narrativa a fez comentar sobre o clima político da época:

No Mobral naquele tempo ainda havia uma política de dedo-duro, de você ser de esquerda, etc. e tal. (...) nessa época, nos anos difíceis da ditadura, nós tínhamos uma unidade de oposição muito interessante (...) Então quem não concordava era muito unido fazendo oposição à ditadura. Tinha um grupo de educadores, que estudava, que lia muito Paulo Freire, que discutia, que estudava fora do Mobral e a gente ia aos municípios dar curso. Tudo que a gente podia fazer, vamos dizer, pra colocar mais do que a instituição queria, nós fazíamos.<sup>200</sup>

Nessa época, fez um curso de especialização em educação de adultos na Universidade Federal do Rio de Janeiro, área em que atuou depois quando a Fundação Mobral transformou-se em Fundação Educar. Sobre o projeto, em que teve experiência direta com educação popular e comunitária, ela afirmou que:

Os professores todos eram da comunidade. (...) O professor que dava aula num bairro era daquele bairro, morava no bairro era conhecido dos alunos. Toda sexta-feira os professores tinham capacitação, no mínimo de 3 horas. E às vezes nós tínhamos grandes encontros de supervisão.<sup>201</sup>

Depois que acabou a Fundação Educar, ela retornou ao trabalho no Ministério da Educação, mas insatisfeita, aposentou-se aos 58 anos.

---

<sup>199</sup> Depoimento de Irene em 18/12/2007, Rio de Janeiro.

<sup>200</sup> Idem.

<sup>201</sup> Idem.

Então, vamos dizer, institucionalmente eu parei de trabalhar e aí e me elegi diretora do sindicato dos funcionários públicos federais e fiquei seis anos no Sintrasef, primeiro trabalhando com o grupo de aposentados, depois duas gestões da diretoria.<sup>202</sup>

Além disso, trabalhou também no departamento de formação de professores no Instituto Nacional de Surdos. Ela foi filiada ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) e, depois ao Partido Comunista Revolucionário (PCR). Desligou-se do último, pois avaliava que não tinha mais saúde e disponibilidade para atuar como uma militante precisa.

Mas eu sou socialista convicta. Então não posso dizer que sou comunista, porque pra você ser comunista você tem que tá num partido, né? E é por isso que eu faço trabalhos com crianças das comunidades. (...) acredito na educação, acho que é a forma política, não de tutelar essas crianças, mas de dar mais oportunidades à eles (...)<sup>203</sup>

Irene também trabalha como voluntária junto à Igreja Nossa Senhora do Rosário, atendendo alunos da Escola Comunitária do Morro da Babilônia em sua casa, dando reforço escolar. Especificamente sobre o trabalho com teatro, citando Augusto Boal, ela apontou na entrevista em sua casa as motivações que a levaram a desenvolver o trabalho voluntário nesta área, e que já haviam sido expostas em nosso primeiro encontro quando disse que, sua intenção era “atender aos desejos dos adolescentes de fazer teatro e de ajudá-los a encontrar uma forma de expressar-se através da arte dramática”. Dessa maneira, ela pretende, “de forma lúdica, desenvolver a afetividade”.

E acho que o teatro, ele é libertador. Ele dá voz ao povo. (...) Então, o teatro ajuda, na medida que você proporciona que esses adolescentes se expressem melhor, falem melhor...<sup>204</sup>

---

<sup>202</sup> Depoimento de Irene em 18/12/2007, Rio de Janeiro.

<sup>203</sup> Idem.

<sup>204</sup> Idem.

Mais do que isso, Irene percebe também as atividades como momentos de interação e de contatos entre pessoas de classes sociais diferentes (ela e os alunos) dentro de uma perspectiva de respeito, igualdade e liberdade de expressão: “(...) eles não têm o menor problema de tá aqui em casa, numa realidade tão diferente da deles. Porque eles têm voz aqui...” Irene se preocupa ainda em agregar capital cultural aos alunos, contribuindo para que eles falem mais corretamente, pois “(...) a sociedade discrimina quem não fala corretamente, né?”. Ela acrescentou que a escola, às vezes, também age com discriminação, e citando Paulo Freire, afirma que por isso,

A escola não pode ser neutra (...). O professor é uma referência. O professor não pode deixar de ser referência. Quando eles me chamam de tia eu não respondo. Eu digo “não tem tia aqui. Eu sou professora, estudei pra ser professora. Tia é a irmã do seu pai, irmã da sua mãe. Eu não sou tia”. Ninguém me chama de tia porque eu não atendo. Não atendo nem praquês pequeninhos. Hoje, eles quando vêm aqui e me vêm na rua “Irene, Irene”, e a mãe diz “Dona Irene”, eu digo “não é Irene mesmo”.<sup>205</sup>

Ela chegou até a escola através da Márcia. No segundo semestre de 2003, “deu uma ajuda” na escola para uma peça com alunos da 8ª série. Depois dessa peça, firmou-se a oficina de teatro que começa depois do almoço e acontece no turno da tarde, com a participação dos alunos da manhã. Ela disse na primeira ocasião que já tentou envolver os alunos do turno da tarde, mas que eles são mais difíceis, o que me deu a impressão de que a escola agrupa os repetentes e os com defasagem série/idade no turno da tarde – o que foi negado pela equipe pedagógica na entrevista realizada posteriormente.

Irene comentou também que usa muito Maria Clara Machado, tentando “trabalhar dentro do currículo da escola”. Deu um exemplo de trabalho com os alunos da E. M. Joaquim Nabuco citado por ela nos dois encontros. Consistia em um exercício de produção de textos,

---

<sup>205</sup> Depoimento de Irene em 18/12/2007, Rio de Janeiro.

improvisação e dramatização sobre o tema da gravidez precoce, onde várias versões possíveis para a história foram sendo construídas em conjunto com os alunos. Tal exercício pode levar ao questionamento de concepções deterministas da sociedade, construindo, inclusive, uma visão crítica sobre o homem como agente de transformação da realidade. Depois, a Márcia, junto com o professor de ciências, promoveu uma apresentação na aula dele.

Ah, fizeram várias versões. A primeira versão era assim,: A menina engravidou, tinha uma versão que ela morria. Foi fazer um aborto e morreu. E teve velório com a menina morta em cima da carteira. Trágico, horrível! Depois, a segunda versão não. (...) o rapaz conversava, assumia e a família ajudava. Agora, interessante – terrível ao mesmo tempo que é interessante – é ... a dificuldade que eles tinham de falar com os pais (...) Ninguém tinha coragem de contar pro pai e pra mãe que tava grávida. E o pai, numa cena que eles... eles faziam a estrutura, o roteiro – né? – depois eles começavam a improvisar o diálogo. O pai bateu terrivelmente, não só na filha como na mãe que deixou a filha engravidar; (...) E aí a gente discutiu muito essa questão. Eu me lembro de uma vez que, depois dessa apresentação, nós discutimos, assim, quantos irmãos eles tinham, como era a família, (...) <sup>206</sup>

Ao discorrer sobre a importância dos pais na escola, e sobre a importância da escola preocupar-se em discutir questões relativas ao dia a dia dos alunos - suas experiências familiares, afetivas e sociais; a voluntária acaba tocando em um ponto de tensão importantíssimo no processo de melhoria nas condições que contribuiriam para a democratização da escola: “(...) esse negócio que a escola é um espaço comunitário ainda tem limites. Eu acho, principalmente, que tem muito poucos funcionários administrativos.” Isto, segundo ela, acarretaria a sobrecarga de trabalho aos funcionários que lidam diretamente com o ensino e aprendizagem. Estes, ela reconhece, podem ter autonomia em sala de aula, mas principalmente devem realizar um trabalho coletivo com toda a comunidade escolar. E completa criticando o número excessivo de alunos por turma, além de ressaltar os aspectos positivos de uma metodologia de ensino não

---

<sup>206</sup> Depoimento de Irene em 18/12/2007, Rio de Janeiro.

tradicional, em que o aluno não é meramente um receptáculo de informações, havendo mais oportunidades de trabalhos práticos e em grupo, que sejam mais dinâmicos e estimulantes:

(...) um professor de teatro numa escola municipal, ele não pode dar aula pra quarenta alunos, de teatro. (...) tem que se conversar mais com o aluno, tem que ter uma proximidade, tem que fazer jogos com eles... Uma das coisas que eu acho muito importantes é o professor trabalhar a questão lúdica com esses meninos (...) Tudo em grupo. Uma coisa assim... teatro, dança, música e tal (...) Então, tem experiências interessantes de professores que quebram a rigidez (...) porque você começa a dar sua aula, todo mundo sentado, todo mundo ah, tatatá... ‘cuspe e giz’. Já era, né? E passar dever à beça pra eles ficarem quietinhos... eles não ficam mesmo. Aí ele vai zoar, vai jogar papel, (...). Eles precisam de espaço, de movimento, né?<sup>207</sup>

Irene assinala nestas frases a importância de tornar a escola um ambiente expressivo, e não repressivo, para os alunos. Neste ambiente expressivo, haveria mais canais de comunicação, facilitando uma educação dialógica, que ajudaria a evitar, inclusive, a indisciplina e outras posturas negativas perante a escola e seus agentes. Ela afirmou que, portanto, pretende desenvolver a linguagem e a criatividade; através de exercícios de atenção, improvisação e criação de textos. O relacionamento com os alunos é “Ótimo”; com os pais, afirmou não ter tido muito contato. Ela já havia dito no primeiro encontro que como experiência pessoal estava sendo maravilhoso e que os jovens têm muito potencial, e que precisam de mais oportunidades para desenvolver essas aptidões e a criatividade, o que os ajudaria muito a expressar seus sentimentos para com o mundo.

Já com a equipe pedagógica, ela disse que se relaciona somente com a orientadora educacional. Nos primeiros dois anos ela teria feito avaliações ao final do trabalho com a equipe toda, mas depois não foi mais convidada a fazer. Aqui, percebe-se uma das limitações e dificuldades desse trabalho. Como não pertence ao quadro de funcionários, é uma voluntária, Irene necessariamente não participa da construção daquele projeto coletivo que havia sido citado

---

<sup>207</sup> Depoimento de Irene em 18/12/2007, Rio de Janeiro.

anteriormente como importante instrumento de coesão e sucesso nas relações de ensino/aprendizagem. Isto acontece apesar de ela se sentir uma “voluntária profissional”, cuja única diferença em relação ao professor da escola é que ela não recebe para isso, e nem quer receber, pois já tem sua aposentadoria do Governo Federal.

Ela ressaltou que existe uma desconfiança da equipe de educadores sobre o interesse que tem uma pessoa em estar se propondo a trabalhar como voluntária na escola, gerando indagações do tipo – “será que é pregação religiosa? Será que pretende um emprego na prefeitura? Vai falar mal do nosso trabalho? Está ligada a alguma ONG que recebe dinheiro do governo?” Dinheiro esse que, segundo Irene, deveria estar sendo investido na escola e nos professores da rede. Ela, no entanto, disse que depois de um tempo foi conquistando a confiança dos outros professores e da equipe pedagógica, sendo muito bem tratada. Afirmou em relação à oficina de teatro que realizou ano passado, que os outros professores sempre assistiam e estimulavam. Mas, que ainda assim, existe uma desconfiança e um ressentimento inicial para com a pessoa estranha que chega à escola. E ela dá toda razão ao professor que se ressentente, pois ela não leciona uma disciplina onde há aprovação, reprovação ou notas; é a professora “boazinha” que leva lanche, etc. Outra dificuldade citada foi a questão do espaço, que não seria o mais adequado.

Perguntei se ela acreditava que o voluntariado poderia contribuir para o fortalecimento do caráter público da educação. De forma direta Irene enfatizou que a resposta era não. Na sua visão, para fortalecer o caráter público da educação seria necessário que a escola aumentasse seu quadro de professores e melhorasse muito as condições de trabalho. Ela considera desonesto o “voluntário” de uma ONG, por exemplo, que recebe remuneração oriunda de verbas públicas, e que se o trabalho é realizado através de uma ONG, ou um grupo, é “trabalho institucional e não trabalho voluntário”.

Eu considero que a escola pública é obrigação do Estado. O Estado tem que dar ao aluno, ao professor, à direção, as condições ideais para cada uma dessas instâncias desenvolver o seu trabalho. A escola é lugar de profissionais e profissionais bem formados. A questão do voluntariado pra mim é um tapa buraco.<sup>208</sup>

Sobre não ter nenhuma vinculação ao projeto Amigos da Escola, disse que “A escola não precisa ter amigos”. O que deve ter na escola são condições de trabalho para o professor que já está lá. Para exemplificar, ela citou a existência de um professor de artes cênicas da rede municipal, que tinha que trabalhar com 40 alunos em uma turma. O grande número de alunos gerava sérias dificuldades, o resultado era que o professor optava por trabalhar com artes visuais ao invés de teatro.

Acho que falta condições dignas pra esse professor. Lugar pra trabalhar bem e salário digno. E acho que também é isso que eu até já falei antes: o professor tem que entender que ele tá fazendo uma opção pela educação, pela formação do ser humano.<sup>209</sup>

Além disso, ela acha que o projeto Amigos a Escola é mal encaminhado, pois dá a entender que qualquer um pode ir à escola contribuir com qualquer coisa, “e não é bem assim. A escola é lugar de educador”. E afirmou “Sou fundamentalmente pela escola pública”. Ela criticou o projeto da Rede Globo por “passar uma imagem de que a escola precisa da boa vontade dos cidadãos em irem lá e ajudarem um pouquinho”. Ao contrário, segundo ela, “qualquer trabalho a ser feito na escola deve ser planejado e orientado pela equipe pedagógica ou por professores que são habilitados para tal função”.

Como importante meio de comunicação, a Rede Globo de televisão, ao propagar que “Em princípio, todos têm potencial para contribuir com a melhoria contínua da escola e o

---

<sup>208</sup> Depoimento de Irene em 18/12/2007, Rio de Janeiro.

<sup>209</sup> Idem.

desenvolvimento da comunidade, independente da idade, profissão ou escolaridade.”<sup>210</sup>, na visão de Irene, pode causar um transtorno no cotidiano escolar. O voluntário pode não saber o que fazer ou não fazer o que se propõe bem feito e acabar atrapalhando o dia a dia da escola que é repleto de atividades onde as diretoras e outras pessoas da equipe pedagógica estão sempre ocupadas e com pouco tempo disponível para monitorar, orientar, ou mesmo acompanhar aquelas pessoas em suas atividades. Seria, portanto, desperdício de energias ensinar a um voluntário como trabalhar na escola. O cotidiano escolar é repleto de especificidades, e as ações neste espaço/tempo têm uma razão pedagógica. Existe a possibilidade dos voluntários, apesar de dominarem um conteúdo ou uma técnica que se propõem a desenvolver, não terem uma formação na área pedagógica, ou mesmo não terem uma inclinação para tal – o que pode acarretar dificuldades. É ilustrativo dessa situação de tensão o caso relatado pela orientadora educacional sobre os alunos da E. A Corcovado que ofereciam reforço escolar aos alunos, mas que não tiveram sucesso. Além disso, Irene apontou que mesmo que se ensine ao voluntário como “trabalhar na escola” a qualquer momento ele pode interromper o trabalho, uma vez que é voluntário.

Por outro lado, Irene ressaltou que acha muito importante o trabalho feito com a comunidade e com os pais. Deu o exemplo de pais que fazem mutirão para reformar a escola como algo positivo. Mas, “Amigos da Escola” ela é totalmente contra.

(...) falando do voluntariado da Globo, é inversão total, né? Que a Globo se sente dona do Brasil (...) – então também vai ajudar os governos a fazer educação, já que não tem educadores. Se eu tivesse uma escola e viesse um voluntariado da Globo eu não aceitaria. Acho que no Brasil nós temos profissionais da educação muito competentes, muito sérios.<sup>211</sup>

---

<sup>210</sup> Você quer ser um Amigo da Escola? Fazer a diferença na sua comunidade pode ser mais fácil do parece. Disponível em: [www.amigosdaescola.com.br](http://www.amigosdaescola.com.br). Acesso em 10/12/2007.

<sup>211</sup> Depoimento de Irene em 18/12/2007, Rio de Janeiro.



Disse que por isso não preenche nenhum formulário do referido projeto de voluntariado da Rede Globo. Ela disse que o que faz “é um trabalho político no sentido mais amplo”, ou seja, que busca refletir sobre a realidade na qual os alunos estão inseridos, estimulando o desenvolvimento de uma reflexão crítica do mundo, enfatizando, por exemplo, a importância do GRUPO no teatro. Comentou um exercício em que os alunos ficam numa fila de ônibus e ela vai falando as personagens que vão passando, e no político eles sempre vão e então ela aproveita isso para discutir essas questões políticas, que não são necessariamente partidárias.

Quando a gente discute algum assunto da questão social, eu me coloco como educadora, né? E sabendo que aquele espaço não é um espaço político-partidário de forma alguma. (...) tudo conversando, discutimos muito a questão do voto. (...) Também da gravidez, da responsabilidade de ter um filho. O que é ter um filho? Criar aquele filho, educar o filho. Isso eu acho que é uma questão política maior.<sup>212</sup>

Em nosso primeiro encontro, ela sugeriu que eu fizesse essa pesquisa sobre “os amigos da escola” em regiões mais pobres da cidade, onde faltam professores e “às vezes até merendeira é posta para alfabetizar turmas”. É interessante notar a completa repulsa que a Rede Globo inspira nessa voluntária, até quando vai comentar a situação de carência das escolas de bairros pobres da cidade que poderia ser objeto da investigação, ela faz a crítica em torno de “os amigos da escola”, mesmo que a pesquisa tivesse como objeto de reflexão a atuação de voluntários, em geral. Na ocasião da entrevista, ela pôde explicitar mais seu ponto de vista crítico em relação à emissora, além de apontar suas esperanças em relação à TV educativa:

Eu acho que a Globo, pra mim, ela não é uma instância educacional nesse país. Quem apresenta programas de massa como eles apresentam aos domingos, e seleciona... os filmes que seleciona pra comunidade que não tem acesso a ir ao teatro, a ir ao cinema.... Tem, eventualmente, seriados lindos! Às 11 horas da noite. O trabalhador não pode assistir. E se assistir, de manhã ele não acorda pra trabalhar. Então eles fazem

---

<sup>212</sup> Depoimento de Irene em 18/12/2007, Rio de Janeiro.

esses seriados maravilhosos pra elite. Não porque tá fazendo uma televisão pro povo. Tenho esperança que a TV Educativa cada vez cresça mais, melhore.<sup>213</sup>

Ela acredita que, enfim, a escola Municipal Joaquim Nabuco faz um esforço muito grande para suprir o que o poder público deixa a dever. E, se mostrou muito satisfeita em conversar comigo e me dar a entrevista. Nas suas palavras, “porque eu acho que é o papel meu de educadora também – né? – conversar com os jovens.”

### 3.2.3 VISÕES DA ESCOLA: USOS E APROPRIAÇÕES

A construção da análise do discurso proveniente do interior da escola foi realizada mediante as observações, os contatos travados com membros da equipe pedagógica e direção, e principalmente da entrevista (que não foi gravada) com a orientadora educacional e a supervisora pedagógica, em 14/01/2008.

Márcia Meireles, a orientadora educacional com a qual eu havia passado mais tempo - uma vez que era ela quem monitorava as ações do Estágio Social; é especialista em Educação, fez pedagogia na UFRJ, e atuou na rede particular e pública ao longo de sua trajetória profissional. Atualmente, trabalha somente na E. M. Joaquim Nabuco. Está na escola há mais ou menos 12 anos.

Sobre as formas de participação da comunidade na escola, ela citou o CEC, ou Conselho Escola Comunidade que possui um representante dos responsáveis. Em seguida, observando as atividades extracurriculares e/ou projetos que eram desenvolvidos na escola, pude perceber uma distinção entre as diversas ações que se desenrolavam naquele cotidiano: algumas eram frutos de parcerias com outras instâncias do poder público, outras eram propostas por ONGs ligadas a assistência social, e outras ela, primeiramente, citou a parceria com o PAM (Posto de

---

<sup>213</sup> Depoimento de Irene em 18/12/2007, Rio de Janeiro.

Atendimento Médico da Prefeitura Dom Hélder Câmara). Márcia, nessa ocasião, me mostrou sua pasta com os registros sobre as parcerias e me falou um pouco sobre as atividades.

Mais tarde pude observar no Projeto Político Pedagógico da escola o nome do projeto de parceria com o PAM: “Dente Escola”, que visa a educação, orientação e prevenção da saúde bucal. Segundo o documento, o Dr. André de Carvalho Braga faz palestras sobre higiene oral e orienta os alunos a procurarem o Posto para tratamento, exames clínicos, planejamento familiar (há palestras sobre Orientação Sexual, realização de exames e distribuição de preservativos). O projeto possui também o objetivo de atender o aluno com prioridade e sem fila. Esta iniciativa tem o nome de “Sinal Verde”.

Márcia continuou descrevendo as atividades, citando o Centro de Estudos Psicopedagógicos Pró-Saber. Fundado em 1987, declarado de utilidade pública federal pelo Decreto de 29 de junho de 1998 e reconhecido como instituição de ensino superior (Instituto Superior de Educação Pró-Saber – ISEPS) através da portaria MEC nº 2421, de 11 de agosto de 2004, tem como objetivo:

(...) encontrar, trabalhar e difundir alternativas teóricas e práticas que possam contribuir para a elaboração de respostas diferenciadas aos desafios educacionais do nosso país.<sup>214</sup>

A instituição, entre outros projetos e ações – como estágio supervisionado, supervisão e apoio institucional para escolas públicas; realiza regularmente atendimentos psicoterapêuticos na sua sede no Largo dos Leões, nº 70, com crianças da escola que têm dificuldades de aprendizagem. A equipe pedagógica faz a inscrição dos alunos que são identificados com esse perfil. Segundo a orientadora, aqueles que têm uma frequência regular, além da atenção da família, têm um resultado positivo.

---

<sup>214</sup> Disponível em: [www.prosaber.org.br/instituicao](http://www.prosaber.org.br/instituicao). Acesso em: 27/02/2008

O Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação (IBMR), na Praia de Botafogo, realiza atendimento fonaudiológico - Projeto Criança. Este projeto, ligado ao Centro Universitário Hermínio da Silveira Uni – IBMR, funciona com cinco estudantes bolsistas (têm desconto de 30% nas mensalidades), que devem estar cursando a partir do segundo período. A carga horária é de oito horas semanais. As ações desenvolvidas pelos bolsistas são: “reuniões de equipe, atividades diversas com as crianças, orientações didático-pedagógicas, recreação, passeios, etc.”<sup>215</sup>

O Centro Estadual de Tratamento e Reabilitação de Adictos – CENTRA-RIO; ligado ao Governo do Estado do Rio de Janeiro, faz palestras sobre diversos temas, com ênfase à prevenção do uso de drogas, lícitas e ilícitas. A sede deste órgão fica na Rua Dona Mariana nº 151, próxima à escola.

O Centra-Rio conta com médicos, psicólogos, enfermeiros e auxiliares, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, agentes de saúde, uma professora de educação física, uma nutricionista e um farmacêutico, médicos homeopatas e acupunturistas (...)A idéia é trabalhar com a informação e a interação para reforçar os cuidados com a saúde (...)<sup>216</sup>

O Projeto Girassol realiza atendimento psicossocial na escola e oferece oficinas sócio-educativas de jornalismo, criatividade, bijuteria e vídeo. É uma Organização Não Governamental, que começou o trabalho na E. M. Joaquim Nabuco em 2003, e também atua na Escola Municipal Guararapes Cândido (Cosme Velho) e no CIEP Agostinho Neto (Humaitá). O objetivo geral é de “Promover o pleno desenvolvimento psicossocial da criança” e dessa maneira contribuir para “(...) a criação de uma cultura de paz e a disseminação de um ideal de respeito e

---

<sup>215</sup> Disponível em: [www.ibmr.br/financeiro/bolsa\\_projeto\\_crianca](http://www.ibmr.br/financeiro/bolsa_projeto_crianca). Acesso em: 27/02/2008.

<sup>216</sup> Disponível em: [www.imprensa.rj.gov.br/SCSSiteImprensa/detalhe\\_noticia](http://www.imprensa.rj.gov.br/SCSSiteImprensa/detalhe_noticia). Acesso em: 27/02/2008.

consciência social”.<sup>217</sup> Em 2007, na E. M. Joaquim Nabuco a oficina de jornalismo, coordenada por Plínio Fraga, em parceria com a ONG *Seu Abrigo*, criou o blog **Nem te conto** ([www.nemteconto.joaquim.nabuco.zip.net](http://www.nemteconto.joaquim.nabuco.zip.net)) que ficou aos cuidados dos alunos da escola<sup>218</sup>.

Há também, realizando ações esporádicas na escola, o Projeto Junior Achievement que pretende “Despertar o espírito empreendedor nos jovens, ainda na escola, e proporcionar uma visão clara do mundo dos negócios”. Além de “Consolidar a cultura empreendedora formando uma geração de lideranças nas áreas empresarial, educacional, social e política.”

A Junior Achievement é a maior e mais antiga organização de educação prática em economia e negócios, registrando o mais rápido crescimento em todo o mundo. Criada nos Estados Unidos, em 1919, por Horace Moses e Theodore Vail, presidentes da Strathmore Paper Company e da AT&T, respectivamente, é uma fundação educativa sem fins lucrativos, mantida pela iniciativa privada.<sup>219</sup>

Além desses projetos citados de parcerias mais duradouras e significativas, ainda existe o Programa de Atenção e Orientação à Saúde Sexual Reprodutiva (ATO), desenvolvido pela Schering do Brasil. Uma vez por ano o programa realiza palestras distribui material informativo e preservativos. No material apresentado pela orientadora, constava o símbolo de *empresa cidadã*.

Esse trabalho pioneiro e inovador já consumiu R\$ 6 milhões em investimentos desde o seu lançamento e graças à sua abrangência social, deu à Bayer Schering Pharma o título de Empresa Cidadã, entregue pela Câmara Municipal da Cidade de São Paulo em 1999 e 2001.<sup>220</sup>

Para Márcia, os pontos positivos das parcerias são: a abertura da escola e a contribuição na formação mais diversificada do aluno que passam a ter contato com outros profissionais sem

<sup>217</sup>Disponível em: [www.projetogirassol.org.br/objetivos](http://www.projetogirassol.org.br/objetivos). Acesso em: 27/01/2008.

<sup>218</sup>Disponível em: [www.projetogirassol.org.br/Informativo](http://www.projetogirassol.org.br/Informativo). Acesso em: 27/01/2008.

<sup>219</sup>Disponível em: [www.jabrasil.org.br](http://www.jabrasil.org.br). Acesso em: 15/01/2008.

<sup>220</sup>Retirado do site [www.programa-ato.com.br](http://www.programa-ato.com.br), em 27/01/2008.

ser os funcionários e professores da escola. Ela afirmou que a escola costuma aceitar essas iniciativas com o intuito de aproveitar o que elas têm a oferecer para melhorar a escola e contribuir com o PPP. Ela pensa, porém, que os alunos poderiam ser melhor preparados para receber as atividades, que falta um pouco de domínio das estratégias de ensino por parte dessas instituições que procuram a escola, e que o material disponibilizado às vezes é inadequado.

Ela defende que as atividades devem vir como colaboração, em caráter complementar às atividades desenvolvidas pela escola, sem a substituição de funcionários, e de preferência oferecendo oportunidades que a escola não oferece.

Ressaltou que há a preocupação com “estranhos”, pessoas não conhecidas da comunidade escolar ou que não são diretamente ligadas a projetos, ONGs, ou empresas e se apresentam à escola “querendo ajudar”, mas que às vezes não sabem nem como. Existe uma percepção de que o voluntário deveria chegar à escola com uma proposta de trabalho, de parceria, que esteja de acordo ou que ajude a compor o projeto político-pedagógico, e que, principalmente, o voluntário seja capacitado, tenha a formação necessária para executar aquela atividade. Além do compromisso, é claro<sup>221</sup>.

Ainda assim, o trabalho voluntário é visto como algo que dá trabalho, uma vez que precisa ser orientado, supervisionado; é algo que envolve uma grande responsabilidade, afinal, há sempre uma preocupação sobre que tipo de pessoa é o voluntário, e se seu comportamento vai ser adequado com crianças e adolescentes...Ela comentou o caso, por exemplo, de um voluntário que se apresentou como professor de dança de salão, parece que ele era realmente um dançarino, que freqüentava a Estudantina, etc. No princípio, algumas meninas se interessavam, mas as aulas causavam preocupação na equipe, pois afinal eram adolescentes que estavam dançando, tendo um contato físico, com alguém que até então era desconhecido da comunidade escolar. Depois,

---

<sup>221</sup> Depoimento de Márcia e Silvia em 14/01/2008, Rio de Janeiro.

as próprias adolescentes ao que parece se desinteressaram pelas aulas, e a escola deu um jeito de por fim àquela oficina.

Márcia e Silvia citaram também casos em que “a pessoa bate aqui: quero ser amigo da escola, mas não sabe o que vai fazer”<sup>222</sup> E elas não vão colocar pra tomar conta do recreio, por exemplo, ou para fazer trabalhos da secretaria, etc. Além disso, voltam àquela questão de que o voluntário demanda um tempo de acompanhamento que é raro para a equipe pedagógica. Elas contaram também sobre a experiência com uma psicóloga que se apresentou à escola, mas ficava na sala dos professores sem fazer nada, por quase dois anos. Ressaltaram mais uma vez que para realizar atendimento com os alunos precisa ser profissional. “É perigoso, é arriscado, há falta de disponibilidade dos funcionários para acompanhar, supervisionar, garantir a qualidade. A pessoa quer ajudar, mas não oferece, não apresenta proposta.”<sup>223</sup>

Elas contaram também, que às vezes, os voluntários parecem um pouco “carentes” de atenção. Comentou de uma voluntária que dava reforço escolar para uma criança, ia para sala de leitura com ela, dava bombom... mas que ficava esperando um reconhecimento por parte da escola ou da equipe - que não correspondia a essa demanda. Finalmente, a voluntária acabou interrompendo o trabalho.

Conforme Márcia ia mexendo na pasta ia encontrando registros de outros projetos e atividade realizadas em parcerias com empresas ou instituições. Eu perguntei se a escola já havia tido alguma ajuda na manutenção da infra-estrutura, ou na reforma do espaço físico. Ela me contou, então, que a ABRAPIA (Associação Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência), em 2004, desenvolveu o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes: “Diga NÃO para o Bullying”, com o patrocínio da Petrobrás.

---

<sup>222</sup> Depoimento de Márcia e Silvia em 14/01/2008, Rio de Janeiro.

<sup>223</sup> Idem.

É seu objetivo sensibilizar educadores, famílias e sociedade para a existência do problema e suas conseqüências, buscando despertá-los para o reconhecimento do direito de toda criança e adolescente a freqüentar uma escola segura e solidária, capaz de gerar cidadãos conscientes do respeito à pessoa humana e às suas diferenças.<sup>224</sup>

Foram feitas pesquisas e distribuído material informativo. Mostrou-me o folheto e afirmou que este programa teve repercussão na escola e na Mídia. Ela acha que não diminuiu o comportamento violento, mas fez com que os alunos tivessem consciência de que este comportamento é errado. Ela disse ainda que nem precisava ter esse programa, pois esta idéia já faz parte da formação do aluno na escola. Em contrapartida, a ABRAPIA instalou um piso em uma área externa da escola, e colocou três mesinhas de pedra para jogar xadrez.

Sílvia ainda trabalha no projeto da prefeitura Escola Aberta, que funciona aos sábados. Ela ganha R\$ 270,00 a mais para isso<sup>225</sup>. O projeto consiste em tentar atrair para a escola o maior número de pessoas possíveis que estejam interessadas em participar de atividades oferecidas por voluntários (aulas de xadrez, dança, etc.), ou, em se tornar voluntárias e desenvolverem oficinas com propostas de atividades. Segundo informações do site do Ministério da Educação,

O objetivo do programa é criar na escola um espaço de integração da comunidade para melhorar a qualidade do relacionamento entre pais, alunos e professores e, assim, reduzir os índices de violência causados pela falta de oportunidades culturais, esportivas e de entretenimento em bairros das periferias das cidades.<sup>226</sup>

A idéia do programa é tornar a escola, que passa a estar aberta nos fins de semana, um “(...) espaço para o desenvolvimento de ações sociais comunitárias, de realização de atividades que valorizem a cultura local e atendam a necessidades da comunidade”. Isto se daria na medida

---

<sup>224</sup> Retirado do site [www.bullying.com.br](http://www.bullying.com.br), em 27/01/2008.

<sup>225</sup> Depoimento de Márcia e Silvia em 14/01/2008, Rio de Janeiro.

<sup>226</sup> Retirado do site [www.seednet.mec.gov.br/noticias](http://www.seednet.mec.gov.br/noticias) em 21/12/2007.



em que há o “(...) reconhecimento de que a aprendizagem ocorre freqüentemente nas trocas sociais”.<sup>227</sup> Além disso, pretende estabelecer uma relação de pertencimento entre escola e comunidade a partir do desenvolvimento das oficinas.

### 3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES

Procurarei considerar aqui alguns pontos que caracterizam as análises dos trabalhos observados e das entrevistas. Semelhanças e diferenças entre as práticas e visões das escolas serão apresentadas, assim como algumas comparações entre as visões de mundo das voluntárias entrevistadas.

Em relação às atividades desenvolvidas nas escolas percebeu-se que elas podem ser diferenciadas de acordo com suas características e objetivos. Algumas ações são relacionadas a parcerias estabelecidas com diversas instâncias do poder público; outras são desenvolvidas através de programas de responsabilidade social de empresas “cidadãs”, outras são fruto das iniciativas de ONGs ligadas ao assistencialismo social; e ainda foi encontrado o trabalho desenvolvido por uma voluntária que não é ligada a qualquer das instituições mencionadas acima.

Em geral, as ações são vistas pelas escolas como oportunidades de diversificar o currículo, estabelecer interações com a comunidade e assim se apropriar positivamente do que esta sendo proposto.

Ficou bem evidenciado que, se os projetos não têm qualquer relação com o projeto político pedagógico da escola, existe a dificuldade de aceitação por parte dos agentes escolares. Além disso, em todas as entrevistas foi ressaltado que a escola constitui um espaço tempo de

---

<sup>227</sup> BRASIL. MEC. FNDE. Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em : 09/12/2007.

ensino e aprendizagem que tem seus próprios objetivos construídos e reinventados por aqueles que estão no cotidiano escolar, e que, portanto, para ser voluntário, por exemplo, precisa adequar-se a algumas condições de atuação. As razões citadas para que isso aconteça vão desde a preocupação que causa a presença de um “estranho” na escola, até a necessidade de uma formação coerente com o trabalho que está sendo proposto.

Percebeu-se também em todas as entrevistas uma visão crítica disseminada a respeito do projeto de voluntariado da Rede Globo Amigos da Escola. Sem exceção, todas associaram o projeto ao aparecimento de voluntários sem compromisso, sem proposta de trabalho, que chegavam à escola sem saber o que queriam fazer e rapidamente abandonavam as atividades deixando a escola em uma situação difícil. Vejamos alguns exemplos dessas manifestações:

A Escola XXX não é filiada ao Amigos da Escola porque tem (...) muito troca-troca. Vai lá faz uma vez e depois não aparece de novo.<sup>228</sup>

Quando começou aquele Amigos da Escola, a pessoa chegava na escola e dizia que queria ser “amigo da escola” e que ele sabia fazer. (...)Aí ele vinha, chegava e pintava uma metade de uma parede e desaparecia. Aí outro vinha, se propunha a fazer uma oficina de alguma coisa, fazia uma ou duas vezes e desaparecia.<sup>229</sup>

Se eu tivesse uma escola e viesse um voluntariado da Globo eu não aceitaria.<sup>230</sup>

A pessoa bate aqui: quero ser amigo da escola, mas não sabe o que vai fazer. (...)É perigoso, é arriscado, há falta de disponibilidade dos funcionários para acompanhar, supervisionar, garantir a qualidade. A pessoa quer ajudar, mas não oferece, não apresenta proposta.<sup>231</sup>

Apesar do trabalho da voluntária Miriam não ter sido observado, através de sua entrevista pode ser feitos alguns apontamentos e considerações sobre suas visões em relação ao voluntariado na escola.

---

<sup>228</sup> Depoimento de Miriam, em 06/12/2007, Rio de Janeiro.

<sup>229</sup> Depoimento de Mônica e Cristina, em 21/12/2007, Rio de Janeiro.

<sup>230</sup> Depoimento de Irene, em 14/01/2008, Rio de Janeiro.

<sup>231</sup> Depoimento de Márcia e Silvia em 14/01/2008, Rio de Janeiro.

Miriam é alfabetizadora, formada na Escola Normal Inácio Azevedo Amaral – no Rio de Janeiro. Começou a trabalhar com 18 anos. Fez cursos de especialização com várias metodologias e começou há muitos anos a

(...) trabalhar com “casinha feliz” que é um método fônico, que conta...vai contando historinha, fazendo teatrinho, tem música e as crianças fixam muito bem porque eles lembram da música da historinha, associam as letras aos personagens e tive muito sucesso, sempre, com isso.<sup>232</sup>

Sempre trabalhou na rede particular, vinte anos como professora, e depois como consultora educacional. Depois, se aposentou por conta própria.

E comecei a fazer trabalho voluntário em escola com alfabetização há dois anos atrás e não parei mais. Por coincidência, uma colega da academia me levou pra fazer esse trabalho na Escola XXX e quando eu cheguei lá eles usavam exatamente a metodologia que eu usei a vida inteira: a “casinha feliz”<sup>233</sup>.

O trabalho realizado pela voluntária se dá através de uma ONG que utiliza o espaço da escola. Fundada em 1992 no Rio de Janeiro, a organização sem fins lucrativos tem o apoio da Secretaria Municipal de Educação (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro), OncologIstas Associados, Instituto NOOS de Pesquisa Sistêmica, Escritório de Contabilidade Almeida e Dayube, Soter Design, Departamento de Psicologia da PUC, Fundação Casa de Rui Barbosa, Escola Corcovado, Escola Parque, Instituto Mediare, Liceu Escola de Dança, APSA – Administração Predial e Negócios Imobiliários. Em 1995, ao grupo original de psicólogos vieram se agregar profissionais voluntários de outras especialidades: Pedagogia, Arte-Educação, Teatro, Dança, Música, Capoeira, entre outras.

---

<sup>232</sup> Depoimento de Miriam, em 06/12/2007, Rio de Janeiro.

<sup>233</sup> Idem.

Então ela tem lá dentro (da escola) um grupo que é de contadores de história, que desenvolvem muito a interpretação, a criatividade, a auto-estima das crianças. Prepara as crianças pra contarem histórias pros coleguinhas. As próprias crianças contam algumas histórias – e eles contam dramatizando, eles trabalham com instrumentos musicais, eles trabalham com fixação de refrões, botam música no meio das histórias. (...) Inclusive vão se apresentar na sala Cecília Meireles agora... com poesias... (...). Eles dão curso, tudo, e lá eles fazem trabalho voluntário. Tem um grupo grande – que foi o que eu entrei – que é o de leitura compartilhada. As pessoas treinam com as crianças leitura, pontuação, interpretação, pra criança realmente entender o que ela lê, desenvolver a leitura, né?<sup>234</sup>

Segundo Miriam, ocorre uma seleção dos candidatos a voluntários realizada pela ONG:

“Não pode entrar qualquer um que não tenha conhecimento do assunto porque vai trabalhar com as crianças, tem que desenvolver o trabalho de maneira consciente e responsável.” No entanto, do grupo de quarenta voluntárias que começou com ela o trabalho só restaram doze atuando em dezembro de 2007.

(...) as pessoas começam muito empolgadas, daqui a pouquinho elas começam a ver o trabalho que dá e existe uma evasão muito grande. (...) Porque aí começa: menino faz malcriação, menino briga, menino dá trabalho, desobedece. É um trabalho. E é o seu tempo, que você poderia estar usando em outra coisa: passeando no Shopping, indo ao cinema, tá deitada lendo um livro. E você não, tem aquela obrigação, naqueles horários, de estar lá chova ou faça sol.(...) é uma obrigação. É como se fosse um emprego. E aí as pessoas começam a debandar porque “ah não, eu tenho médico”, “ah não, eu tô com hóspede”, “ah não, eu tenho não sei o quê”, “ah não, tá chovendo muito”. Não é... elas não encaram aquilo como um compromisso, entendeu? (...) Nesses dois anos o que eu já vi mudar de gente, de voluntários. As pessoas começam na empolgação...<sup>235</sup>

Corroborando a idéia da importância do capital social nesse tipo de atividade, Miriam conta que as pessoas começam o trabalho porque “Sempre alguém leva. (...) eu levei minha irmã, ela levou uma amiga da Varig, essa amiga da academia me levou. Uma pessoa leva a outra.”

---

<sup>234</sup> Depoimento de Miriam, em 06/12/2007, Rio de Janeiro.

<sup>235</sup> Idem.

Daquele grupo de voluntárias, Miriam disse que se distinguia das demais pois já tinha “(...) especialidade de alfabetizadora – que elas não têm, elas são treinadas pra fazer esse trabalho, que qualquer pessoa treinada pode fazer...”.

Diferentemente de Irene, ela crê que o trabalho na escola pode ser realizado por qualquer um que receba treinamento. Aquela já havia ressaltado “A escola é lugar de educador!”. Depreende-se daí já uma primeira distinção em relação à concepção de educação entre estas tão distantes voluntárias. Enquanto Miriam alegra-se com o tratamento de “tia” dado pelos alunos, Irene, como citado anteriormente, insiste em ser chamada pelo nome.

Eu vou pra dentro da sala de aula. Se eu não chegar na sala de aula os meninos dizem “tia, porque que você não veio?”. Ou então quando você chega, assim, no início do corredor, que um me vê lá da porta “a tia chegou!”<sup>236</sup>

Miriam acredita estar fortalecendo o caráter público da educação, pois o trabalho da ONG ajudou a aumentar o rendimento escolar dos alunos. Perguntada sobre suas motivações para realizar trabalho, assim como Irene, alegou serem de natureza política. No entanto, sua explicação para isso é bem diferente da que foi dada pela voluntária “socialista”: “Eu acho que é o que se chama de política. De pensar em fazer alguma coisa pelos outros porque é a única maneira de se melhorar o que está acontecendo.”<sup>237</sup>

Assim como Irene, ela não participa de reuniões de avaliação ou planejamento junto à equipe da escola. No seu caso ela apresenta seus resultados para a própria ONG que desenvolve o trabalho. No grupo de voluntárias ela é a única que atua dentro de sala de aula junto com a professora de alfabetização, as outras dão aulas de reforço com leitura e interpretação.

---

<sup>236</sup> Depoimento de Miriam, em 06/12/2007, Rio de Janeiro.

<sup>237</sup> Idem.

Ela acredita que um dos aspectos mais importantes para o sucesso é o trabalho com a afetividade e a auto-estima dos alunos. Este entendimento se dá, no entanto, baseado em preconceitos sociais da entrevistada:

Quem é que tem na favela alguém pra contar historinha dramatizando, rindo? Fazer joguinho pra brincar; levar bala, lápis, borracha? Ficar brincando, ficar botando todo mundo no colo? A auto estima deles é outra. É outra. Eles ficam felizes da vida.<sup>238</sup>

O trabalho realizado por ela e aquele desenvolvido por Irene apresentam possibilidades variadas de presença de voluntários nas escolas públicas; possuidores de diferentes visões de mundo, concepções de cidadania e educação pública, enfim projetos para a sociedade.

Através da análise dessas práticas e possibilidades, corrobora-se a idéia de que a escola é palco da circularidade de saberes e conhecimentos, além de objeto de disputas simbólicas entre diferentes formas de enxergar a realidade social, propondo ações que visem contribuir para a solução dos problemas encontrados.

---

<sup>238</sup> Depoimento de Miriam, em 06/12/2007, Rio de Janeiro.

#### **4 CONCLUSÃO**

O momento que vivemos atualmente é o de uma nova sociedade de consumo de massa, onde se construiu a metáfora da soberania popular sobre Estados coercitivos com o fim de assegurar as liberdades individuais.

Já desde o fim da 2ª Guerra Mundial, novos sujeitos políticos, derivados da institucionalização de movimentos sociais que defendiam interesses específicos não diretamente ligados às relações de trabalho, se apresentavam na arena política, genericamente denominados de Organizações Não Governamentais (ONGs). Neste sentido, é interessante lembrar a observação de Ellen Wood (1997) de que “(...) o capitalismo sobreviveria a eliminação de todas as opressões específicas, mas não sobreviveria por definição, à erradicação da exploração de classe”<sup>239</sup>.

O processo de legitimação social da hegemonia burguesa para converter seus interesses particulares em gerais, no entanto, deve lidar com a politização da sociedade civil, que pode representar um instrumento de dominação ou emancipação. Desta maneira, forças político-sociais em disputa relacionam-se com as contradições do sistema no qual estão inseridos: um horizonte de alargamento da participação política, e de apropriação individual ou grupista do poder; de socialização do trabalho, e da apropriação privada do trabalho social (expropriação, exploração e dominação de classe). De qualquer maneira, não é possível descartar a idéia de participação política e de um novo modelo de cidadania que procura ligar os indivíduos às demandas sociais mais importantes do projeto societário em busca da hegemonia.

O descontentamento com os partidos políticos, eleições, governos e sindicatos sinaliza, também, uma crise da política tradicional. Por outro lado, espaços de participação direta na

---

<sup>239</sup> WOOD, op. cit., p. 36

aparelhagem estatal, incorporando organizações por meio de parcerias, fortalecem laços de convivência pacífica de movimentos sociais que não são (ou deixaram de ser) antagônicos ao capitalismo, ou mesmo que passaram a favorecer sua dinâmica. Neste sentido, o papel pedagógico do Estado seria o de impulsionar uma nova cultura cívica por meio da renovação organizativa da sociedade civil, visando consolidar a coesão, o empreendedorismo social e a ação voluntária dos indivíduos. A defesa da mercantilização, e da submissão dos bens sociais à lógica do mercado demonstra uma recusa dos “direitos sociais” e do princípio da universalidade como categorias válidas.

As diretrizes adotadas ultimamente de estímulo ao voluntariado estão concatenadas com as recomendações do Banco Mundial na década de noventa, que incluía algumas ações dirigidas a recompensar os efeitos negativos da crise e do ajuste macroeconômico imposto pelo Fundo Monetário Internacional sobre as parcelas mais pobres da população - como aumento da fome e do desemprego. Sobre esse processo tiveram grande influência agências da ONU, como o PNUD, UNESCO e UNICEF.

Esse processo de construção de uma cultura cívica do homem coletivo brasileiro realiza uma reeducação política dos aparelhos privados de hegemonia proletária, construídos nos anos 80 para combater o capitalismo. Surgem novos sujeitos políticos responsáveis prioritariamente pela difusão das estratégias de legitimação do Estado neoliberal, no papel de educadores da coesão social. Para isso, ocorre um processo de formação de valores para a nova sociabilidade, o incentivo a uma participação voltada para a mobilização política pautada em soluções individuais.

O Estado passa a ser provedor de serviços essenciais para uma parcela da sociedade definida agora como “excluídos” (aqueles que, potencialmente, apresentam condições objetivas



para desestruturar o consenso burguês). Por isso, ocorre uma reestruturação neoliberal para dar conta das novas necessidades econômicas e político-ideológicas de reprodução social.

As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de produção.<sup>240</sup>

A contribuição da teoria de Gramsci sobre a dinâmica da dominação nas sociedades capitalistas parlamentares do Ocidente é muito importante para esses movimentos e para a compreensão do conceito de Estado utilizado nessa pesquisa. Este autor atentou para o fato de que nessas sociedades complexas o poder de classe se difunde através de práticas culturais e raízes ideológicas, e não se impõe somente através da coerção do Estado. O consenso necessário à dominação seria construído através da interpretação hegemônica, construída no âmbito da sociedade civil, sobre a estrutura econômica e a ação política, determinando então o conteúdo ético do Estado. Logo, sociedade civil é entendida como terreno da luta de classes, sendo possível atuar nela, no campo da cultura e das significações das práticas sociais, travando uma luta anticapitalista.

A noção de “cotidiano escolar” fundamentou a opção metodológica e o corte empírico. É uma ferramenta conceitual para a análise, orientação de uma certa busca e interpretação daquilo que pode ser observado na escola. A delimitação está aberta para reconstruir a partir de todo tipo de coisa que sucede em a partir de, em torno de e apesar da escola: aquilo que pode ser o constitutivo histórico de sua realidade cotidiana.

---

<sup>240</sup> MÉSZAROS, István. A educação para além do capital, São Paulo: Boitempo, 2005.

Mais do que isso, adotando o referencial teórico metodológico de Rockwell (1989), foi considerado que “A realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo”<sup>241</sup> Ou melhor, sobre as atividades desses sujeitos:

Recuperam e redefinem instituições construídas de antemão. Produzem valores que se integram na acumulação social. Confluem para movimentos políticos de caráter progressista ou reacionário. Em todos esses processos, as atividades cotidianas ‘refletem e antecipam’ a história social.<sup>242</sup>

A crítica sobre as categorias tradicionais se deu na medida em que estas ocultam, debaixo de termos homogêneos, como cidadania, voluntariado, solidariedade, uma diversidade de elementos que podem ter sentidos opostos, uma vez analisados os processos concretos de construção da escola. A partir de pequenas histórias se negocia e se reordena a continuidade da atividade escolar. As representações do mundo social são também determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. O encontro de diversas apropriações, mantidas no âmbito escolar, demonstra o sentido e a força de propostas alternativas de construção da escola.

Neste sentido, as hipóteses de que 1) a apropriação do trabalho voluntário pela escola responde a demandas internas também relacionadas às comunidades nas quais a escola está inserida e 2) As escolas se apropriam do trabalho voluntário no movimento de construção da sua autonomia, foram confirmadas no decorrer da pesquisa. Neste aspecto, as análises do voluntariado e de parcerias em escolas públicas foram realizadas à luz de conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu, como *capital cultural*, *capital social*, *histerese corporal*,

---

<sup>241</sup> EZPELETTA, J. e ROCKWELL, E, op. cit., p. 25.

<sup>242</sup> Ibid., p. 26.

*habitus, ethos, herança cultural*, entre outros. Demonstrou-se que as iniciativas acabam por mobilizar capital cultural e social em suas práticas e interações com a comunidade escolar.

As relações estabelecidas a partir do trabalho realizado por voluntários na escola pública e outros tipos de parcerias constroem *identidades e práticas* que surgem do *cotidiano* e que configuram a *história* não documentada do local, possibilitando às escolas apropriarem-se delas. Neste processo de contenda pela representação da realidade pode-se perceber um conflito feito de desafios e empréstimos recíprocos.

O ajuste estrutural promovido nos países capitalistas dependentes provoca mudanças tão significativas na vida social que a problemática da governabilidade é retomada com inegável centralidade. Nesse contexto em que o desenvolvimento do chamado capital social é concebido como estratégico, constatou-se, também, a busca pela ampliação do capital social dos indivíduos, através da qual as condições de governabilidade melhorariam significativamente.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. “Cultura e cotidiano escolar”, in: Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, nº 23

ARANTES, P. E: Esquerda e direita no espelho das ONGS, cadernos da ABONG, nº 27, maio de 2000.

BANCO MUNDIAL. Do confronto à colaboração: relação entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial. Washington D.C., 2000.

BENJAMIN, J. M. Voluntariado na escola pública: significados, práticas e apropriações, Niterói: Universidade Federal Fluminense, monografia de fim de curso, 2003.

BORBA, Elisabete Regina de Lima [Et al.]. Terceiro Setor: responsabilidade social e voluntariado, Curitiba: Ed. Champagnat, 2001.

BRASIL, Lei nº 9.608 de 19/02/1998, Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências, in: Diário Oficial, Ano 1988, p. 2.

\_\_\_\_\_. MEC. FNDE. Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em : 09/12/2007.

BRENNER, R. O boom e a bolha: os Estados Unidos na economia mundial. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BUCI-GLUKSMANN, C. Gramsci e o Estado, São Paulo: Paz e Terra, 1980.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger A História Cultural entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL/ Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

CORAGGIO, J. L. Desenvolvimento Humano e Educação, São Paulo: Ed. Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo, Cortez, 1991

DUPAS, G. Tensões contemporâneas entre o público e o privado, São Paulo: Paz e Terra, 2003.

EZPELETTA, J. e ROCKWELL, E. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez Ed./Autores Associados, 1989.

ESTEBAN, M. T. Que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

(org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA, Naura & AGUIAR, Márcia Ângela (orgs.). Gestão da Educação, São Paulo: Cortez, 2000.

FILHO, Luciano Mendes de Faria & VIDAL, Diana Gonçalves. As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil, São Paulo: Autores Associados, 2005.

FIORI, José Luiz. “Por que governabilidade? Qual governabilidade?” In: FIORI, José Luiz (org.). Os moedeiros falsos. Petrópolis, Vozes: 1997.

FOLHA de SÃO PAULO. Trabalho voluntário é ponto de partida, 05/08/2001.

FRACALOSSO, J. A. Voluntariado: uma ação com sentido, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Pedagogia da Esperança, São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. “A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa”, in: Cadernos de Pesquisa, nº 116, São Paulo, julho de 2002.

GADOTTI, Moacir. “Perspectivas atuais da Educação”, in: São Paulo em Perspectiva, vol. 14, nº 2, São Paulo, abr/jun 2000.

GARCIA, Regina Leite (org). Método Métodos Contramétodo, São Paulo: Cortez, 2003.

GINZBURG, Carlo, O queijo e os vermes, São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

O fio e os rastros, São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GIDDENS, Anthony. “Admirável mundo novo: o novo contexto da política”. In: MILIBAND, D (Org.). Reinventando a esquerda. São Paulo: UNESP, 1997.

GOHN, Maria da Glória. O protagonismo da sociedade civil, São Paulo: Cortez, 2005

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a política e o Estado moderno, 8ª edição, Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

HAYEK, F. A. “Os princípios de uma ordem social liberal”, in: CRESPIGNY, A. & CRONIN, J. (orgs.). Ideologias políticas, Brasília: Editora da UnB, 1998.

HIDALGO, Ângela & SILVA, Ielzi (orgs.) Educação e Estado, Londrina: UEL, 2001.

INSTITUTO ETHOS. Investimentos socialmente responsáveis não são só para ativistas, São Paulo 06/12/2001.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares, Ed. Ática: São Paulo, 1997.

LANDIM, Leilah. Doações e trabalho voluntário no Brasil, Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2000.

LEHER, Roberto. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. Tese de Doutorado, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

“Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo”, in: Outubro, n. 3, 1999, p. 19-30.

“Movimentos sociais, democracia e educação”. In: FÁVERO, O. & SEMERARO, G. (orgs.) Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 187-211.

LEHER, R. & SADER, E. Público, estatal e privado na reforma universitária. Texto elaborado para o INEP, 2004. *Mimeo*

LOUZEIRO, José. CIEPs Aqui começa o futuro, Rio de Janeiro: Terceiro Mundo, 1989, 3ª edição.

LIMA, Júlio César França & NEVES, Lúcia Wanderley (orgs.), Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo, Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

LOWY, Michael. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen, São Paulo: Cortez, 2003.

LOZZA, C. [et al]. Jornal, Solidariedade e Voluntariado, Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

MENDES, LUCIANO & VIDAL, Diana. “História da Educação no Brasil: a construção histórica do campo e sua configuração atual.”, in: As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil, São Paulo: Autores Associados, 2005.

MÉSZAROS, István. A educação para além do capital, São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGNOT, Ana Crystina Venâncio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987), Estudos Avançados, vol. 15, nº 42, São Paulo, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho escolar e o Financiamento da Educação no Brasil, Brasília: 2006.

MOURA, Rui. “O Conceito de Autonomia de Escola: algumas reflexões”, in: Educare/Educere, 7, 85-94.

NASCIMENTO, Themis de Faria. Amigos da Escola: uma análise da política do voluntariado no Brasil a partir da década de 1990. Da participação reivindicatória e vigilante à colaboração, Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2007.

NEVES, Lúcia M. Wanderley (org.). A Nova Pedagogia da Hegemonia, São Paulo: Xamã, 2005, p. 75.

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). Pierre Bourdieu. Escritos de Educação, Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, F. Os direitos do antivalor, Petrópolis: Vozes, 1998.

PUTNAM, Robert D. Comunidade e Democracia a experiência da Itália moderna, Rio de Janeiro: FGV, 3ª ed., 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. “Escolarização e Cultura: a dupla determinação”. In: SILVA, Luiz Heron da et al (orgs.). Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996, p. 34:57.

SERRANO, M. “Benefícios alcançados pelas empresas”, in: Ações de cidadania, Brasília: Câmara dos deputados, Centro de documentação e Informação, 2001.

VALLE, Fernando Esteban do. Tripulantes da Nação: histórias e embates cotidianos na escola pública, Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2003.

WOOD, E. M. & FOSTER, J. B. (orgs.). Em defesa da História: Marxismo e Pós-modernismo, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.



WOOD, E. M. Democracia contra o capitalismo a renovação do materialismo histórico, São Paulo: Boitempo, 2003.

### **5.1 FONTES CONSULTADAS**

FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO (FUNDAR). Série I Governo Brizola, dossiê 1982.11.25  
1983.04.01  
1983.06.10  
1985.07.08  
1985.06.00  
1986.11.04  
1984.08.03

FUNDAR. Série II Governo Brizola, Subsérie Assuntos gerais, dossiê 1990.06.08

Subsérie Programa Especial de Educação, dossiê 1989.01.00  
1991.10.28  
1991.12.09  
1991.12.04  
1993.00.00