

CÍNTIA PEREIRA DOZONO DE ALMEIDA

**PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ONGS:
UMA NOVA CATEGORIA INTELECTUAL? INVESTIGAÇÃO
SOBRE DUAS ONGS BRASILEIRAS**



Araraquara –SP.
2008

CÍNTIA PEREIRA DOZONO DE ALMEIDA

**PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ONGS: UMA
NOVA CATEGORIA INTELECTUAL? INVESTIGAÇÃO SOBRE
DUAS ONGS BRASILEIRAS**

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho de Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estado, Política e Educação

Orientador: Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

Bolsa: Capes

ARARAQUARA – SP.
2008

Almeida, Cíntia Pereira Dozono de
Profissionais de educação das ONGs: uma nova categoria
intelectual? Investigação sobre duas ONGs brasileiras/ Cíntia Pereira
Dozono de Almeida – 2008

320 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual
Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientadora: Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

1. Cultura e mudança social. 2. Educação formal e informal. 3.
Intelectual orgânico. 4. Organizações não-governamentais.
I. Título.

CÍNTIA PEREIRA DOZONO DE ALMEIDA

**PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ONGS:
UMA NOVA CATEGORIA INTELLECTUAL? INVESTIGAÇÃO
SOBRE DUAS ONGS BRASILEIRAS**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estado, Política e Educação

Orientador: Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

Bolsa: CAPES

Data de aprovação: 04 / 08 / 2008

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

Universidade Estadual Paulista - UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. Doris Accioly e Silva
Universidade de São Paulo - USP

Membro Titular: Prof. Dr. João Augusto Gentilini
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. Ângela Viana Machado Fernandes
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. Maria Clara di Pierro
Universidade de São Paulo - USP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Ao Autor da Vida,
o único e verdadeiro Deus

Sublime a qualquer propósito,
que este trabalho seja, de alguma forma,
“instrumento de honra, útil ao Senhor”
para a consolidação do seu Reino

AGRADECIMENTOS

Ao Amado de Minha Alma, *meu Senhor Deus*, por Ele ser minha razão de viver. Tudo o que sou e o que eu vier a ser é dEle, por Ele e para Ele.

A Neide Pereira Barbosa de Almeida e Edimar José, *mami e papi*, por serem meu suporte e incentivo em todo o tempo.

A Taiz Pereira Dozono de Almeida Campbell e Eduardo Campbell Rodrigues Barbosa Vianna, *minha maninha e meu cunhado*, pelo amor incondicional.

A José Pereira Barbosa e Tamico Dozono Barbosa, *vovó e vovô*, por cuidarem de mim.

A Luciane Rangel Barbosa, *tia Lú*, por me ensinar o caminho da água.

A minha família, *Vó Adalgisa, Tio Lô, Tio Nilson, Sônia, Larinha, Laiz, Tia Cláudia, tio Horácio, Tutu, Lú primo, Lidinha*, por acreditarem em mim.

A Dulce Consuelo Andreatta Whitaker, *minha querida orientadora*, pelo exemplo de ser humano.

A Dóris Accioly e Silva, *mestre e amiga*, pela inspiração sempre.

A todos os meus professores de Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, pelo ensino.

A Marília Lopes Leite, *minha amiga-irmã*, por ser exatamente como é.

A Nathalia Pongelupe Thomaz de Oliveira, *minha primeira-e-única melhor amiga*, por ser parte da minha vida.

A Hernane da Silva Barud e Héli da Gomes de Oliveira Barud, *Nane e Hel*, pela amizade que orienta.

A André da Silva Sanches, Paulo Eustáquio da Costa Morganti, André Felipe Furtado Redondo, Pedro Pongelupe Thomaz, Adalberto Júnior e Filipe Seraphim Manoel, *Deh, Paulinho, Dondo, Pedrinho, Beto e Fí*, por serem meus amigos, sem precisar dizer mais nada.

A Viviane Silveira Monteiro, Bárbara Negrini Lourençon, Camila José Galindo, Carina da Silva Darcoletto, Lia de Moura, Sílvia de Oliveira Santos, Nara Devi Daci de Almeida e Mariana Herscovici, *Vivi, Babi, Camilinha, Cá, Loinha, Sílvia, Mari e Nara*, por se tornarem especiais em tantos “momentos pedagógicos”.

A Igreja Presbiteriana de Araraquara, por serem *minha família em Araraquara*.

A ABU Araraquara, de 2000 a 2008, por experimentarmos o melhor em nossa juventude, sem motivo de opróbrio.

RESUMO

As organizações não-governamentais explodem em número e influência no Brasil a partir da década de noventa do século XX, como consequência dos princípios neoliberais de desresponsabilização do Estado e sua configuração enquanto Estado Mínimo. Paralelamente a isso, o processo de redemocratização favorece o fortalecimento da sociedade civil e de seus intelectuais. Considerada a educação requisito indispensável à emancipação humana, opta-se por um olhar sobre duas ONGs brasileiras voltadas à educação neste início de século XXI. Através de pesquisa participante, os profissionais de educação das ONGs pesquisadas, EMCANTAR e Ação Educativa têm seu trabalho educativo conhecido a fundo e descrito em detalhes. As características de sua atuação, principais projetos, resultados, perspectivas, assim como questões de financiamento, relações com o Estado, dentre outros aspectos são estudados e analisados. Com o aporte teórico no conceito de intelectual de Gramsci, indaga-se: são os profissionais de educação das ONGs uma nova categoria intelectual? Privilegiada a visão dialética, possibilidades e problemas do trabalho desses profissionais são apontados. As contradições do real permitem encontrar nas ONGs, cuja origem está diretamente relacionada ao momento de recrudescimento do capitalismo financeiro e da diminuição estatal em investimentos sociais, caminhos para a promoção da democracia, da justiça social, da cidadania. Finaliza-se, porém, com a sustentação da dúvida. Problematizados aspectos como relações trabalhistas, se há encontros ou confrontos com a educação escolar, se são intelectuais orgânicos da transformação ou não, dentre outros, conclui-se com a reafirmação do novo: somente com a articulação das variáveis comunidade científica - tempo pode-se dar uma resposta definitiva à questão proposta.

Palavras – chave: Cultura e mudança social. Educação formal e informal. Intelectual orgânico. Organizações não-governamentais.

ABSTRACT

From the nineties of the 20th century on, occurs in Brazil an explosion of non-governmental organizations in number and influence, as a consequence of new liberalism principles of a non-responsible State and shaped at Minimum Standards. At the same time, the democratic force process supports the civil society and its intellectuals strengthen. Considered education as an indispensable require to human emancipation, two non-governmental organizations dedicated to the education cause are studied. Following the participative survey method, the educational work done by the educational professionals of the NGOs examined, EMCANTAR e Ação Educativa, it is deeply known and detailed described. Its characteristics, the main projects, results, perspectives, as well as financial problems, relationship with the State, and other aspects are studied and analyzed. The theoretical reference is the concept of organic intellectual of Gramsci. Based on it, it is asked: are the NGO educational professionals a new intellectual category? Through dialectic logic, possibilities and problems of these professionals' work are pointed. The contradictions of the real let us find in the NGO, whose origin is directly concerned to the financial capitalism recrudescence moment and the state diminution in social investments, possibilities to the democracy, social justice and citizenship promotion. It is concluded with the doubt's maintenance. After thinking about working relations, if there are harmony or confront with school's education, if they are organic intellectuals of transformation or not, among others, the final conclusion it is to reaffirm the new: only the articulation of the two categories – scientific community and time - it can be given a definitive answer to the given question.

Keywords: Culture and social change. Formal and Informal Education. Non-governmental organizations; Organic Intellectual.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABONG: Associação Brasileira de Organizações não-Governamentais
ABU: Aliança Bíblica Universitária
ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AMP: Assessoria e Apoio a Movimentos Populares
APEOESP: Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CLACSO: Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CPC: Centro Popular de Cultura
CPCD: Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento
EJA: Educação de Jovens e Adultos
FASE: Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FIES: Fundo de Incentivo ao Ensino Superior
FUNDEB: Fundo da Educação Básica
FUNDEF: Fundo do Ensino Fundamental
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INESC: Instituto de Estudos Socioeconômicos
IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISE: Instituto de Ensino Superior
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB: Movimento de Educação de Base
MCP: Movimento de Cultura Popular
NEPSO: Nossa Escola Pesquisa sua Opinião
ONG: Organização não-Governamental
PEC: Programa de Educação Continuada
PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE: Plano Nacional de Educação
PROUNI: Programa Universidade para Todos
SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica
UBA: Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO.....	19
I- Educação em tempos de globalização.....	21
II - A educação no governo Lula	31
1. AFINAL, O QUE SÃO ONGS?.....	37
1.1 - Especificidades de nomenclatura: terceiro setor, ONGs.....	37
1.2 - Histórico das ONGs no Brasil.....	41
1.2.1 - ONGs ecológicas.....	44
1.2.2 - ONGs e academia.....	46
1.2.3 - As ONGs por elas próprias	47
1.2.4 - As ONGs e os movimentos sociais	48
1.3 - ONGs e Estado	52
1.4 - Estado brasileiro e ONGs brasileiras	55
1.4.1 - Legislação.....	58
1.5 - ONGs e mercado: a questão da responsabilidade social	62
1.6 - ONGs e demais instituições do terceiro setor	71
2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS	73
2.1 - Apresentação e Justificativa	73
2.2 - Panorama geral sobre a obra de Gramsci	75
2.3 - Gramsci e os intelectuais: aspectos introdutórios	79
2.4- Tipos de intelectuais em Gramsci: orgânico e tradicional	81
2.5 - O intelectual enquanto categoria profissional: especificidades.....	88
2.6 - A função de "conservação" do intelectual orgânico e as diversas estratificações da categoria intelectual.....	92
2.7 - A função de "transformação" do intelectual orgânico	94
2.8 - O papel do professor para Gramsci	102
2.9 - Professor como intelectual: contribuições de Henry Giroux	103
3 - A PESQUISA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS REFERENTES À ONG EMCANTAR	115
3.1 - Começando do começo... ..	116
3.2 - Parceiros	121
3.3 - O desafio da formalização.....	126
3.4 - Estrutura organizacional.....	129

3.5 - Os profissionais de educação do EMCANTAR.....	142
3.5.1 - Os multiplicadores	142
3.5.2 - Concepção de escola e conceito de educação	150
3.6 - Projeto Educando	168
3.6.1 - Escolas Parceiras	168
3.6.2 - Estrutura Geral	171
3.6.3 - Indicadores de Qualidade Escolar	181
3.6.4 - III Fórum de educação pela arte e educação sócio-ambiental.....	184
4 - A PESQUISA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS REFERENTES À ONG AÇÃO EDUCATIVA.....	189
4.1 - Apresentação institucional geral: situação jurídica, administração e financiamento.....	189
4.2 - Objetivos, missão e atuação	191
4.3 - Os profissionais de educação da Ação Educativa: características principais.....	196
5 - OS INTELLECTUAIS E SEU PAPEL NAS ONGS	224
5.1 – Intelectuais gramscianos: orgânicos e tradicionais.....	225
5.2 – Um ethos missionário? Limites e possibilidades.....	229
5.3 – Relações trabalhistas: ruptura ou adaptação?	235
5.4 – ONGs e Estado: cumplicidade ou parceria?	242
5.5 – Dosmeticação x ludicidade e disciplina.....	248
5.6 – ONGs e educação escolar: encontros ou confrontos?	253
5.7 – Intelectuais conservadores ou transformadores?	265
CONCLUSÃO.....	276
EPÍLOGO	285
REFERÊNCIAS	287
APÊNDICE A – Oficina mensal do Projeto Educando.....	302
ANEXO A – Lista de financiadores do EMCANTAR em 2007.....	313
ANEXO B - Lista de financiadores da Ação Educativa em 2005.....	318

Apresentação

Quem é o narrador desta tese? Pode parecer insignificante para alguns, mas esta pergunta muito inquietou a mim, Cíntia, enquanto redigia os diferentes capítulos. Sou a autora, mas não narradora solitária. Ao ler a dissertação de minha professora e amiga, Doris Accioly e Silva, encontro luz para o caminho que finalmente escolho para “o pronome pessoal do caso reto” que narrará o presente texto. A dificuldade de Doris não era o narrador, mas listar a quem ela devia agradecimentos. Nisso, ela se identifica, por sua vez, nessa roda viva que é o existir humano, com a escritora sueca Selma Lagerlöff, vencedora do Nobel e que também

[...] enfrentava o dilema de não saber agradecer a tudo e a todos que antecederam e possibilitaram tal distinção. Ela vai enumerando, assim, desde os que haviam enriquecido e cultivado a língua sueca, os pioneiros da criação literária, os contadores de estórias, os que despertaram idéias e abriram caminhos [...], as árias cantadas pelo pai acompanhadas ao cravo [...] até chegar à Natureza inteira, aos animais da terra, às aves do céu, às flores e às árvores [...] (ACCIOLY e SILVA, 1995).

Confirmo, assim, minha predisposição a usar a primeira pessoa do plural, exatamente para expressar essa pluralidade de pessoas que comigo narram esta pesquisa sobre os profissionais de educação das ONGs. Ouso, porém, (antes de iniciar o uso do “nós-para-sempre”) destacar, nessa pluralidade, minha orientadora, professora Dulce Whitaker, sem a qual esta produção não se tornaria possível. Não tenho dúvidas de que muitas das afirmações, aqui apresentadas, encontram em sua sabedoria, em sua cultura e em seu reconhecimento de intelectual o apoio necessário para se sustentarem. Por trás da professora Dulce, estão incontáveis outros pensadores, professores, escritores, principalmente aqueles com quem tive o prazer de dialogar em congressos, e em momentos diversos da faculdade, sobre esta tese.

Mas não está apenas na orientação e vivência acadêmicas a fonte da pluralidade aqui defendida. Se Paulo Freire, em entrevista concedida a Doris, recontando suas palavras proferidas a uns jornalistas na Austrália, não escondeu ter sido “[...] um camarada que eu tinha e tenho chamado Cristo” (FREIRE, 1995, p.177) quem o motivou a ir aos morros e córregos do Recife, atividade esta que, por sua vez o remeteu a Marx, nesta tese não será diferente minha total identificação com este mesmo “camarada Cristo”. E antes de explicar nossa relação de “caramadagem” – minha e de Cristo - nesta tese, exponho as palavras de Paulo Freire (2005, p.167):

E eu começo então a conversar com Marx e a entender melhor Cristo. Quer dizer, quem me ensinou a compreender melhor Cristo foi Marx. Marx nunca me ensinou a abandonar Cristo. Pelo contrário, ele me ensinou a me radicalizar mais ainda para ser camarada de Cristo. [...] E aí os caras não entendiam isso: “como você pode ser camarada dos dois desse jeito”?

Diferente de Paulo Freire, não me identifico como marxista, apesar de o referencial teórico principal desta tese advir de um dos mais importantes marxistas do século XX, Antonio Gramsci. Por outro lado, minha identificação com Cristo é plena, total, e está acima de qualquer outra atividade ou produção. Como na epígrafe, em Cristo reside toda a plenitude. E nesta tese não seria diferente. Assim, assumindo as palavras de Paulo, o apóstolo: “Já não sou eu quem vivo, mas Cristo vive em mim” (Filipenses 2; 20)¹, o “nós”, de agora em diante narrador hegemônico, somos, também, eu e Cristo. Nessa parceria, louvores a Ele; falhas certamente provenientes de mim. Sabemos que, com esta afirmação, fortes tradições acadêmicas de secção entre fé e razão, religião e ciência estão sendo por nós quebradas. E apesar de cientes das discordâncias, mantemos essa identificação, e contamos com a compreensão da banca para esta colocação, importante no momento em que após passar pela vida acadêmica, seguirei uma opção alternativa.

O que mais poderia afirmar sobre mim neste momento de apresentação? Solicitada por ocasião da qualificação do doutorado, alguns dados que esclarecem minha identificação pessoal: sou graduada em Pedagogia, pela UNESP de Araraquara, onde igualmente concluo meu curso de Doutorado. Durante este período, minhas experiências profissionais, as quais não chegaram a ultrapassar dez meses cada, foram: professora das séries iniciais do Ensino Fundamental concursada do município de São Carlos, coordenadora de um abrigo para menores em situação de risco em Araguari (MG), minha cidade natal, onde também trabalhei como administradora de empresas em 2005. De maio de 2006 a fevereiro de 2008, fui bolsista CAPES, e pude dedicar-me com exclusividade à presente pesquisa. Em março estive um mês no Senegal, para onde vou de mudança após a conclusão desta tese, para trabalhar como professora e missionária.

Uma das marcas mais peculiares deste trabalho é ser fruto de um “doutorado direto”: o texto da qualificação do mestrado, aprovado pela banca, foi indicado ao processo de doutorado sem a conclusão do mestrado. A partir de então, o texto,

¹ Cf. BÍBLIA, 1990.

aperfeiçoado e aprimorado, é agora apresentado como tese, como um dos requisitos para obtenção do título de doutora em educação.

Como inspiração para este desafio, encontramos um refúgio nas palavras de Lucrecia Ferrara (2005, p.XII), também de *Apresentação*, da obra de Umberto Eco, *Como se faz uma tese*. Ora, se eles assim ensinaram, assim queremos aprender:

[...] a ciência como atividade se transforma na faina artística que inventa para revelar as dimensões invisíveis, incógnitas, submersas, recônditas, múltiplas, sensíveis, complexas. Ciência e arte dialogando concretamente no dia a dia de cada página que se volta nos fichamentos bibliográficos, em todo conhecimento compilado na tradução de uma hipótese, na ousadia de uma montagem metodológica, na humildade de quem desconfia do que descobriu, na segurança de poder ir além: descoberta como invenção, resposta contida na pergunta, e, sobretudo, o prazer do jogo. A tese tem algo a ver com a invenção. Uma receita às avessas.

Ao longo dos quatro anos de produção desta pesquisa, um verdadeiro jogo se formou. Uma dança de hipóteses que se empurravam, confundiam-se, disputavam olhares; alguns aplausos, também demissões... objetos-de-pesquisa que avançavam e recuavam como peões num tabuleiro. Várias mudanças de foco marcaram sua constituição.

O primeiro projeto, aprovado para o mestrado, objetivava averiguar em que medida o trabalho educativo desenvolvido pelas ONGs contribuía para “o resgate do conceito de público na sociedade brasileira contemporânea”. Inquietações concernentes ao alastramento da concepção neoliberal, mercadológica, minimalista de direitos no âmbito educacional, levaram-nos a considerar o trabalho realizado pela sociedade civil organizada como uma alternativa. A proposta de uma compreensão a partir do cotidiano do trabalho de algumas ONGs surge, na mente de alguém que aventura seus primeiros passos de pesquisadora, como uma possibilidade otimista. Não poderiam ser as ONGs o caminho para preservação do princípio de público, em oposição aos ditames e exclusões do privado?

Entretanto, nos primeiros meses de vivência com a temática, a dificuldade de conceituar o foco, a saber, o termo “público”, encaminhou-nos ao tema da cidadania. Ora, se o conceito de público era muito conflituoso, principalmente quando pensado a partir de sua vinculação com a educação, por sua vez, como afirma Nilson Machado (2001, p. 34) “Nos mais variados países e em diferentes contextos, educar para a cidadania tornou-se uma bandeira muito fácil de ser empunhada, um princípio cuja legitimidade não parece inspirar dúvida”. Assim, com o capítulo de pressupostos

teóricos praticamente pronto, em que analisamos em profundidade quatro definições para o conceito de cidadania, iniciamos, no primeiro semestre de 2005, a pesquisa de campo nas duas ONGs. Na verdade, até este momento, objetivávamos a pesquisa em três ONGs, sendo a terceira delas, de atuação internacional. Entretanto, a dificuldade de estabelecimento de contatos e a extensão de informações a serem analisadas, provenientes já das duas primeiras, conduziram-nos a desistir da terceira.

Logo nas primeiras reuniões e acompanhamento de algumas atividades, mal iniciado o mergulho no cotidiano da ONG mineira, o EMCANTAR, dois movimentos encaminharam a um terceiro foco: contrapor o trabalho educativo das ONGs ao já existente na estrutura escolar. E os dois movimentos foram: a dificuldade em se detectar as definições de cidadania estudadas teoricamente nas ações e concepções de educação da ONG e a inquietação proveniente do fato de o EMCANTAR adentrar as salas de aula, ocupar o currículo semanal e mensal dos professores, estabelecer parceria com a Secretaria Municipal de Educação para atuar diretamente na educação formal. Vimos exatamente como descreve José Machado Pais (2003, p.144) diante do “cotidiano” de uma pesquisa qualitativa que investiga o cotidiano:

[...] na aplicação de métodos qualitativos os desenhos de investigação são emergentes e em cascata, uma vez que se vão elaborando à medida que a investigação avança. Os questionamentos são contínuos e as reformulações constantes, em função da descoberta de novos dados e de novas interpretações. Esta metodologia flexibiliza os procedimentos de investigação, permitindo uma adequação às múltiplas realidades que se vão descobrindo.

Neste momento, a hipótese, de certa forma se inverte. Nós que escolhemos as ONGs como uma alternativa, agora indagávamos sua presunção: se já existe educação escolar, por que as ONGs estão se envolvendo nessa área? O que pretendem as ONGs dentro das escolas? Substituir a ação escolar? Desconstruir suas práticas? Ou harmonizar-se com elas? Encontros ou confrontos marcam este momento de confluência de ações?

Sob este prisma, o texto da qualificação foi escrito ao longo de todo o ano de 2005, apresentado em banca em março de 2006, e indicado ao doutorado. A partir de então, uma nova fase do jogo: inesperada, desafiadora, instigante. A busca por uma referência teórica que pudesse balizar as reflexões, considerada, de certa forma, precoce para um trabalho de mestrado, surgiu como imperativo para a tese. A obra do pensador italiano Antonio Gramsci, por seu conceito de intelectual e sua reflexão sobre a

organização da cultura, a partir da ação desses intelectuais, é escolhida como referencial teórico principal.

Considerado este contexto teórico, a presente tese, intitulada “Profissionais de educação de ONGs: uma nova categoria intelectual?” foi, ao final, redigida com o foco sobre essas pessoas que trabalham nas ONGs pesquisadas. A partir do trabalho educativo por eles desenvolvido, em ligação direta com a educação escolar, indagamos se esses profissionais podem ser categorizados como um novo tipo intelectual na educação nacional. A educação é um setor privilegiado e por isso é considerada, nessa década de multiplicação de ONGs brasileiras, a área de maior crescimento numérico, dado que reforça a necessidade de pesquisa e produção de conhecimento específico para que se compreenda com clareza essa nova configuração da realidade nacional. Ampliamos o referencial de Leilah Landim, que em 1993, defende sua tese sobre os trabalhadores de ONGs em geral como uma “profissão sem nome”, ao especializarmos na compreensão desses que atuam de forma específica em ONGs educacionais. Chegamos a forjar a expressão “intelectual-docente”: a conjugação de dois conceitos, aplicada de forma simultânea a um mesmo grupo profissional. Pois nem todo intelectual é docente. E nem todo docente é intelectual, por mais indesejável que seja essa não-relação. Contudo, retiramos o “docente” na hipótese de que esta palavra pudesse limitar a categoria.

Podemos indagar, ainda, por que “profissionais de educação” e não “educadores” das ONGs. De fato, esses sujeitos são educadores. Entretanto, a começar do conceito de educação adotado como pressuposto para esta tese, exposto na Introdução, a educação se dá em todos os momentos da vida, nos mais diversos lugares, nas situações mais diversas: das mais simples às mais elaboradas. Uma vez que há uma forte associação entre trabalho voluntário e ONGs, para não incorrer que esses sujeitos fossem, sem desmerecer os que assim atuam, mais um grupo voluntário, desprovido de qualquer qualificação profissional que educam outras pessoas, insistimos em nos referirmos a eles, nominalmente, como profissionais. Como se verificará no decorrer desta tese, todos os sujeitos entrevistados têm formação “docente”, além de diversos outros aspectos que muitos educadores não têm. Como também não são professores convencionais, a nomenclatura afinal: “profissionais de educação de ONGs”.

Em termos estruturais, a tese está organizada em cinco capítulos, com uma Introdução e uma Conclusão. Apesar das diferentes temáticas, procuramos seguir uma metodologia de construção do texto, tal como a utilizada pela professora Dulce (WHITAKER, 1984) em sua tese: entremear os dados recolhidos na pesquisa empírica

na construção dos diferentes cenários da tese. As falas dos profissionais de educação das ONGs e das demais pessoas entrevistadas e observadas, e as análises sobre elas tecidas, enriquecem a construção das idéias ao longo da tese.

Compõem a Introdução, uma breve referência ao conceito de educação com o qual nos identificamos e dois tópicos de antecedentes históricos. O primeiro referente às duas gestões do governo Fernando Henrique Cardoso, e o segundo referente ao período em que Luís Inácio Lula da Silva tem estado à frente do governo federal. Procuramos retratar o contexto político e econômico macro desses períodos, com análises um pouco mais aprofundadas sobre as políticas públicas educacionais que, de certa forma, compõem o cenário em que explodem em número e influência as ONGs brasileiras.

No primeiro capítulo dedicamo-nos a pensar o fenômeno das ONGs nacionais. Questões de nomenclatura, e a relação com os outros dois setores, o Estado e o mercado, são os principais aspectos discutidos. Sem esconder as contradições e mazelas existentes neste conjunto institucional, objetivamos apresentar as ONGs como uma nova possibilidade de atuação social. Ao primar pela visão dialética, reconhecemos que, ao longo de nossa história, diversas estruturas organizacionais existiram com atuação semelhantes ao que hoje denominamos de ONGs. Entretanto, a constelação institucional que encontramos atualmente no Brasil jamais foi vista em momento anterior de nossa história, o que torna o fenômeno realmente novo. Consideramos imprescindível comentar a enorme quantidade de teses e dissertações defendidas nos últimos anos, abordando os mais diferentes aspectos dessas organizações. Durante o período de elaboração desta tese, proporcional ao ritmo de abertura de novas ONGs e mesmo às vagas em programas de pós-graduação em todo o país, tornou-se praticamente impossível acompanhar a produção sobre a temática², de forma que este capítulo, escrito originalmente em 2004, foi remodelado diversas vezes.

O segundo capítulo, intitulado *Pressupostos teórico-metodológicos*, apresenta o referencial teórico central da tese: o conceito de intelectual orgânico desenvolvido por Gramsci. Sabemos que há outros pensadores que também versaram sobre a temática dos intelectuais (MANNHEIM, 1986; SARTRE, 1994), alguns deles, inclusive apresentando-se como releituras de Gramsci (BOBBIO, 1997). Entretanto,

² Quando ingressamos no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar em 2004, foi-nos solicitado, na disciplina de Pesquisa em Educação, realizar uma revisão bibliográfica das dissertações e teses produzidas nos últimos cinco anos sobre a temática de nosso projeto. Na ocasião, em pesquisa, tanto na internet, em sítios específicos de produções acadêmicas do gênero, quanto em bibliotecas, não conseguimos encontrar nem cinco trabalhos de conclusão de mestrado ou doutorado sobre a questão das ONGs. Acompanhando, porém, as mesmas fontes, o número de obras sobre esse tema no segundo semestre de 2007 já ultrapassava a casa da centena, consideradas as diversas áreas do conhecimento dentro das Ciências Humanas. Maiores informações: www.rits.org.br.

identificamo-nos com a conceituação que encontramos no que lemos diretamente de Gramsci³. As palavras de Leandro Konder (1998), em obra resultante de um colóquio que comemorou os sessenta anos da morte de Gramsci, auxiliam na justificativa de sua escolha: “[...] Gramsci não é um ‘clássico’ no mesmo sentido em que o é Hobbes, por exemplo, porque não o consultamos para saber como *foi* algo e sim para tentarmos compreender como algo *está sendo*” (KONDER, 1998, p.07, grifos do autor).

A seleção de sua obra como referência teórica se dá apenas e, mais que isso, por causa da pesquisa de campo finalizada e parcialmente analisada, exposta nos capítulos seguintes. Para o aprofundamento da análise, que já apontava para a identificação de um tipo profissional diferenciado entre os trabalhadores das ONGs pesquisadas, o argumento do, “todos são intelectuais” defendido por Gramsci, surge como inspiração para a condensação da análise. Para completar este capítulo, apresentamos a contribuição de Henry Giroux sobre o tema: professores como intelectuais, como Giroux aplicou o conceito de intelectuais de Gramsci à categoria docente.

A seguir, temos a apresentação das ONGs pesquisadas. No terceiro capítulo, o EMCANTAR e no quarto, a Ação Educativa. Além da estrutura organizacional e formas de atuação principais de cada uma, as entrevistas realizadas com os profissionais que nelas trabalham constituem a principal fonte para as informações e análises realizadas. Os dados coletados são ricos e não poucas vezes dificultavam a manutenção no foco pela ampla gama de possibilidades interpretativas e de estabelecimento de relações. Entretanto, procuramos privilegiar os depoimentos e relatos que pudessem contribuir com a sistematização do trabalho desses profissionais.

Chegamos ao capítulo cinco mantendo o tom de indagação proposto pelo título. Podem os profissionais de educação das ONGs ser considerados uma nova categoria intelectual? Sem levantarmos uma bandeira em defesa das ONGs indiscriminadamente, buscamos apresentar algumas relações. Através da sistematização de alguns assuntos abordados ao longo dos capítulos anteriores, procuramos problematizar a atuação dos profissionais pesquisados, e ressaltar limites e possibilidades de seu trabalho.

Enquanto objetivo deste trabalho de pesquisa, está a tentativa de compreensão de uma faceta do real contemporâneo que consideramos nova, o trabalho dos profissionais de educação das ONGs. Por meio da sistematização e problematização do trabalho das duas ONGs pesquisadas, ao apontar seus limites, buscamos desafiar a auto-crítica dos sujeitos pesquisados e a continuidade de pesquisas.

³ Diferente de outros estudiosos, não tivemos acesso aos textos na língua original. Contentamo-nos com as traduções brasileiras, como explicaremos a seguir.

Introdução

Como conceber a escola? Instituição da superestrutura que serve aos interesses da classe dominante? Primeiro local de socialização do indivíduo na sociedade contemporânea? Espaço privilegiado de domesticação dos corpos infantis? Organização institucional, produto cultural humano, que tem a função social de formar as novas gerações a partir da transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade? As definições poderiam ser as mais diversas. Poderíamos parar aqui e escrever uma outra tese só para discuti-las. Satisfazemo-nos, no momento, com a última afirmação, que define sua função social.

A “educação”, porém, não está restrita à escola. Esta é uma premissa: a educação não pode, por essência, ser monopolizada, quer por pessoa, quer por instituição. Educar é atitude intrínseca à vida e seu paralelo-parceiro, o ser educado, também. Não há como resistir. Ainda que se caminhe ao contrário de um dito ideal, uma vez que pela diversidade de idéias, o que para uns é avançar, para outros pode ser des-educar, ainda assim, todos os seres humanos estão sempre, a todo momento, educando a si e educando outros.

A primeira âncora teórica para esta conceituação encontramos na obra de Carlos Rodrigues Brandão (1981, p.07):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Adotamos a visão de educação como possibilidade de emancipação humana. Sem negligenciar a dialética, que nos faz considerar o papel reprodutor e domesticador da educação, optamos por uma âncora inicial em Theodore Adorno (2000) e Paulo Freire (2002). O primeiro considera o duplo caráter da educação, que se expressa na ambigüidade adaptação/ autonomia. A primeira significa preparar os homens para se orientarem no mundo, mas ressaltamos que a educação não pode se limitar a isso, visto que o resultado da mesma seria apenas “um mundo de pessoas bem ajustadas”. A educação, portanto, deve ser permeada por autonomia e racionalidade. Adorno (2000) considera que a adaptação ocorra entre os homens de maneira quase automática:

[...] a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria – ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas que supera toda a educação. (ADORNO, 2000, p.143)

Conforme esta interpretação de Adorno, a dimensão da autonomia quase desaparece. Porém, como pensar a educação sem considerar sua exigência política de emancipação? Paulo Freire igualmente aponta uma dicotomia nas práticas educativas, que podem ser do tipo “bancária” ou “problematizadora/ libertadora”. Enquanto para a primeira, “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...], refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’[...] a segunda mantém e estimula a contradição” (FREIRE, 2002, p.59), a educação enquanto libertação visa a construção coletiva do conhecimento. Freire defende que “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2002, p.52).

Entendemos que as questões que dizem respeito à própria escola devem ser de conhecimento de toda a sociedade e vice-versa: que os problemas sociais de âmbito geral sejam conhecidos, possibilidades de intervenção surjam do e no interior de cada escola. Como bem coloca Miguel Arroyo, o direito à educação é algo sério demais para ser debatido entre quatro paredes. É preciso ter em mente a noção de rede, de debate coletivo em âmbito maior. “[...] Deixar que a escola decida parece mais ‘democrático’, mas perde em dinamismo formador. Perdemos algo extremamente urgente, sair de ‘seus’ problemas, suas divisões internas, seus grupinhos, suas áreas e quintais” (ARROYO, 2002, p.173).

Quando pensamos em educação, não podemos limitar o olhar às situações vividas apenas em âmbito de sala de aula, e quando muito de cada escola. Esta redução de percepção é, não apenas, ingênua e simplista, mas perigosa, pois perdemos a noção do todo que influencia e, tantas vezes, determina situações aparentemente corriqueiras e de responsabilidade considerada imediata dos profissionais de educação. Para expressar de forma mais clara: o currículo, a avaliação, a gestão, dentre outros aspectos essencialmente educativos, não são necessariamente pensados por educadores.

Nesse sentido, pensamos os profissionais de educação das ONGs. Essas organizações são um novo fenômeno social na educação escolar brasileira, daí a importância de caracterizarmos o contexto político, econômico e social em que estas se consolidam no Brasil. Compreendemos que a análise histórica e a investigação

científica estão submetidas ao olhar do observador. Todas as ciências humanas são históricas em sua essência. Nas palavras de Antônio Nóvoa (1999):

As ciências humanas são históricas, por natureza, tanto pelos seus objetos como pelos seus modos de conhecimento. Por isso, a história é consubstancial à própria constituição dessas ciências. Os homens que no final do século XIX se bateram pela afirmação científica e institucional da Ciência da Educação perceberam-no claramente. E escreveram, uma e outra vez, que o ensino da pedagogia não podia deixar de ser, simultaneamente, teórico, histórico e prático (NÓVOA, 1999, p.11).

Se esta tese pretende engrossar as fileiras da produção acadêmica sobre a temática educacional, ainda que a linha de pesquisa não seja a História de Educação, esta não pode, de forma alguma, estar ausente do processo reflexivo que forma o corpo dessa produção.

I. Educação em tempos de globalização

Após os vinte anos de ditadura militar, temos no Brasil, com a promulgação da Constituição de 1988, o início de um processo de redemocratização, acompanhado de uma reestruturação política, econômica e social. (FÁVERO & SEMERARO, 2002; GOHN, 1999). Não tardou a colocar-se em pauta, na agenda pública brasileira, a Reforma do Estado, concretizada, sobretudo pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

Procuramos considerar as transformações vividas na nova ordem político-econômica de globalização e neoliberalismo, e as influências dessas na concepção de educação no Brasil. A pergunta que nos fazemos é: por que o Estado brasileiro abandonou a escola pública? Rosar e Krawczyk nos fornecem um cenário inicial: “Nos últimos dez anos, quase todos os países da América Latina iniciaram reformas educacionais resultantes, em grande medida, de um processo de indução externa, articulado com as políticas de organismos internacionais de empréstimo para os países da região” (ROSAR & KRAWCZYK, 2001, p.33-34). As autoras revelam que a justificativa para tais reformas encontra-se na necessidade de adequação das políticas sociais, entre as quais figura-se a educação, à nova ordem mundial regida pela lógica do mercado financeiro-especulativo.

A nova ordem mundial tem se instaurado com propostas de reformas administrativas, que atingem diretamente o papel do Estado. Trata-se de um desmantelamento do Estado de modelo de Bem-Estar Social e do ressurgimento dos princípios liberais, tendo como um dos pensadores de referência Hayek (1990), que

defende a intervenção mínima do Estado na organização sócio-econômica dos países. Constatamos o enfraquecimento dos Estados Nacionais de um lado, e a concentração de poder nas mãos de conglomerados transnacionais, de maneira que aqueles enfrentam obstáculos crescentes na gestão de suas economias, bem como na função de assegurar aos cidadãos estabilidade econômica e políticas de emprego, dentre outros aspectos. Progressivamente o Estado torna-se mais dependente de fatores e decisões externas, que lhe escapam ao controle, caracterizando-se então a crise do Estado de Bem- Estar Social (BRUNO, 1997). O que vivemos neste período, em todo o mundo, guardadas as devidas diferenças históricas e sociais, é a estruturação do Estado Mínimo, o qual se isenta da função intervencionista e se descompromete de prover as necessidades sociais da população, tais como: saúde, moradia, educação, segurança, saneamento básico, transporte, entre outros. Responsabilidades que antes eram da alçada estatal passam a recair sobre o indivíduo, que deve acreditar que essas condições dependem apenas de seu próprio esforço. Há uma forte tendência a se transferir os deveres da arena pública para a arena privada.

Tiramonti (1999), ao discutir a implementação das políticas neoliberais na América Latina, aponta o quanto as pressões para *inserção* dos países no mercado internacional têm deslocado a educação do âmbito político para o meramente administrativo, reduzindo uma questão de interesse coletivo a competências individuais. Uma paulatina e constante desvalorização do público revela-se na educação latino-americana. A descrição de Fávero e Semeraro (2002) torna-se emblemática:

Se há uma íntima ligação entre o agir e o pensar, entre o modo de produção e a organização da sociedade, entre o capitalismo e a democracia liberal, como Marx mostrou, então, não apenas a concepção de democracia e a esfera pública, instituídas nesse contexto, sofreram torções profundas [...], mas todos os segmentos da vida humana e social foram permeados pela magnificação da competição, do mérito pessoal, do sucesso a qualquer preço, da eficiência, do pragmatismo, da racionalização econômica e da tecnocracia administrativa. (FÁVERO E SEMERARO. 2002, p. 219)

Na lógica mercadológica, experimentamos um modelo de administração estatal do tipo gerencial, cujas características, conforme Janete Maria Lins de Azevedo (2002) são a descentralização administrativa, organizações flexíveis, valorização de indicadores de desempenhos quantitativos, controle de resultados, dentre outras. Uma vez implementada uma reforma do Estado dessa natureza impõem-se à educação a necessidade de que o sistema de ensino em geral atenda aos interesses dos organismos de financiamento internacionais, ou como queira João Bernardo (1998), aos interesses

do Estado Amplo. Esclarecemos este conceito: o Estado Amplo representa a maior autoridade em termos de decisão político - econômica e, conseqüentemente de todos os demais aspectos do mundo globalizado, sendo composto pelos grandes conglomerados transnacionais, pelos organismos de financiamento internacionais (como FMI, BIRD, entre outros), pelas frentes sindicais altamente burocratizadas e ainda por representantes políticos e administrativos dos diferentes governos. Em síntese, “[...] o Estado Amplo inclui todas as formas organizadas do poder das classes dominantes” (BERNARDO, 1998, p.41). Segundo sua lógica, a educação passa a ser encarada como um serviço que se pauta na eficiência, em prol do cidadão-cliente. Benno Sander (1995) afirma que este conceito de eficiência prioriza o critério econômico, buscando o máximo de resultados, com o mínimo de tempo, recursos e energia. O aspecto humano tem pouca relevância e a organização é entendida como um sistema fechado, mecânico e racional. Valoriza-se a produtividade, privilegiando-se o âmbito extrínseco e instrumental da administração da educação. Nesse sentido, o empenho em reformular a educação seguindo o modelo da administração gerencial implica, nas palavras de Janete Azevedo (2002, p.59):

[...] um replanejamento institucional inspirado tanto no neoliberalismo como nas práticas peculiares à gestão empresarial, segundo os pressupostos da qualidade total: privilegiamento da administração por projetos previamente estabelecidos, baseados localmente e com traços competitivos.

Pensemos a situação brasileira, segundo a interpretação de Martha Arretche (2002) e Eli Diniz (1997). Ambas caracterizam o Estado brasileiro como tradicionalmente centralizador e autoritário. Com a abertura democrática a partir da década de oitenta, a necessidade de superação deste modelo estatal, nas palavras de Arretche (2002, p.26) é consensual:

A avaliação unânime de que a excessiva centralização decisória do regime militar havia produzido ineficiência, corrupção e ausência de participação no processo decisório conduziu a um grande consenso – que reunia, na verdade, correntes políticas à esquerda e à direita – em torno das virtudes da descentralização.

Diniz (1997, p.175) considera que “[...] Paralelamente ao agravamento do processo inflacionário, a consciência da deterioração do antigo modelo de Estado transformou-se em um dos principais desafios que se impuseram progressivamente aos governos da Nova República”, acrescentando a esse quadro os problemas fiscais, que

assolam não apenas o Brasil e demais países periféricos, como os países centrais, caracterizando a crise do capitalismo mundial.

Contudo, a semelhança na abordagem de ambas autoras encerra-se aqui. Ao contrário de Arretche (2002), que aborda as mudanças relacionadas à descentralização, como se fossem uma mera questão de reforma administrativa, Diniz (1997) as atrela à reforma de Estado vivenciada no Brasil de forma ampla. Não pretendemos aqui “jogar o bebê com a água do banho”. Descartar as mudanças de ordem administrativa seria reduzir as mudanças a fatores exógenos apenas. Por outro lado, não extrapolá-las significa transferir a discussão da esfera política para o âmbito da administração, como faz Arretche (2000) ao justificar a redução das políticas sociais como uma mera medida técnica, o que significa desvinculá-las de motivações políticas. Diniz (1997) não polariza as causas da Reforma estatal a fatores internos ou externos, antes afirma que a pressão de ambos acarretou a imperatividade e prioridade da reforma na agenda pública nacional. Em termos de influências exógenas, Diniz aponta para a globalização, a internacionalização da economia, o poder das agências e empresas transnacionais, entre outros. Contudo, não deixa de considerar as relações de poder estatal ocorridas historicamente no Brasil, colocando os anos oitenta como marco do início do processo de redemocratização.

Sob a égide da modernização, a palavra de ordem do Ministério da Educação, principalmente durante as duas gestões de Fernando Henrique Cardoso foi a descentralização, justificada pela defesa da autonomia, flexibilização e maior democratização nas escolas. Contudo, como se pode falar em democracia entre os sujeitos envolvidos com o processo educacional sejam eles professores, diretores, pais, alunos e funcionários se a sociedade brasileira engatinhava em seu conhecimento sobre o que é viver em democracia? Historicamente, as decisões sobre os principais aspectos da organização social brasileira têm se dado numa burocracia aristocrática, de uns poucos, de modo que não há negociações com a sociedade e as medidas são impostas. Como concretizar mudanças? Nas palavras de Diniz (1997) esse tipo de concepção do Estado é reducionista: “O ideal da burocracia insulada do escrutínio público, ao aprisionar o Estado à meta inatingível de situar-se acima dos conflitos acaba por produzir mais irracionalidade” (Pereira, Maravall e Przeworski, 1993 *apud* Diniz, 1997, p.177).

Em mesa-redonda realizada por ocasião da 5ª Jornada de Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, César Minto (2003) apresentou um paralelo sobre aspectos da educação brasileira nas décadas de 80 e 90 do século XX,

apontando as diversas diferenças causadas pela Reforma do Estado. Para Minto (2003) essas mudanças foram extremamente nocivas à educação no país. Como referencial das concepções preconizadas nos anos 80, Minto (2003) vale-se da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96, e, para ilustrar as transformações ocorridas na década de 90, estabelece como referência a emenda 14 da Constituição. Minto (2003) aponta este último documento como aquele que propiciou a implementação da política educacional mais importante no país até então: o FUNDEF. Em 2007, sabemos que este foi alargado para o FUNDEB. Dentre os aspectos que compõem o paralelo temos:

Aspectos da política educacional	Anos 80	Anos 90
1- Papel do Estado	Executor	Gestor: supletivo e distributivo
2- Responsabilidade Educacional	Centralização no poder público	“Descentralização”: o Estado delibera, mas não presta serviços
3- Qualidade na educação	Gestão democrática e formação do cidadão	Eficiência, eficácia e controle – “formação do cidadão” (ênfase no consumo)
4- Universalização do Ensino	Progressiva de todo o sistema de ensino	Apenas do ensino básico (diferente da proposta de Educação Básica da LDB)
5- Autonomia	“Autonomia” dos sistemas e das unidades escolares	“Autonomia” da escola
6- Recursos	Manutenção de pessoal próprio, de serviços, de compras e de construções	Terceirização dos serviços, compras e construções

O objetivo com a exposição desse paralelo, por parte de Minto (2003), é deixar clara a intensidade da guinada vivida pela educação dos anos 80 para os anos 90 do século XX.

As diretrizes emanadas do Banco Mundial para a reforma do ensino Superior, especialmente no que se refere à formação de professores, são outros documentos que caracterizam o quadro educacional dessa década. Minto (2003) refere-se, na palestra, a quatro diretrizes principais. A primeira é fomentar a maior diversificação das

instituições de ensino superior, incluindo as privadas. O documento: “O ensino superior: as lições derivadas da experiência” (BANCO MUNDIAL, 1995) registra de forma enfática que as instituições privadas são menos onerosas e mais atrativas para os alunos, além de satisfazer a demanda social. Minto (2003) aponta para a perversidade das formulações. A segunda grande diretriz é proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, com estreita vinculação destas com o item “resultado”. A tônica de mercado, no parecer do palestrante, é evidente. A terceira diretriz diz respeito à redefinição do governo no ensino superior. Isso foi sentido, na década de noventa, nas campanhas de privatização do ensino superior e desmantelamento da indissociabilidade da tríade: ensino-pesquisa-extensão. A quarta e última diretriz indica a adoção de políticas destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade, sendo esses dois conceitos bastante diferentes daqueles defendidos pelos setores democráticos da sociedade civil e política.

Não apenas o governo federal segue as diretrizes do Banco Mundial, na opinião de Minto. O governo Covas – Alkmim, cujo desvio de recursos da educação é noticiado em 2003, seguiu, na opinião do pesquisador, duas orientações-ataque de políticas para a educação: diversificação salarial e programas aligeirados de “formação”, dentre os quais destacamos o programa “Pedagogia Cidadã” da UNESP, ao qual César Minto (2003) desfere fortes críticas. Em resumo, este pode ser considerado um curso de ‘deformação’.

Lisete Arelaro (2003) dá continuidade ao tema discutindo o quadro do ensino superior no Estado de São Paulo em 2003: 88% dos alunos matriculados estão em universidades privadas. Esta caracterização é única no mundo “para o mal” – nenhum país entregou a formação de seus jovens nas mãos de privados como ocorre no Brasil, especificamente no Estado de São Paulo. A palestrante lembra que nos EUA, 66% das vagas são públicas. Uma vez que 65% das matrículas em geral são nas licenciaturas, pensar na formação do educador torna-se bastante complicado, especialmente quando se considera o quadro exposto por César Minto (2003), que, na opinião de Arelaro (2003), é muito real.

Em termos de nossa última LDB, Arelaro (2003) discute algumas peculiaridades do processo de elaboração e publicação dessa lei. Tece comparações com a anterior, do regime militar e destaca os fatores que levaram à formação do “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”, que atravessa a transição de séculos, mantendo sua importância e influência no contexto educacional, ao lado do “Conselho Nacional de Educação”. Ao focalizar principalmente os trâmites da nova LDB, Arelaro (2003) expressa o quanto os representantes do ensino público - professores envolvidos com a

causa democrática - foram mudando suas concepções no processo de elaboração da mesma. O surgimento dos ISE com os cursos “Normal Superior” está diretamente relacionado com a obrigatoriedade de formação superior para os professores brasileiros, inclusive, os da Educação Infantil. Ora, essa obrigatoriedade não é gratuita, mas tem profundos embasamentos teóricos, históricos, culturais, entre outros. Para Arelaro (2003), o princípio motivador da multiplicação desses IES contrapõe-se, de forma perversa, à idéia, defendida em toda a América Latina, da completude e superioridade da Universidade, não apenas pela variedade de conhecimentos, mas, sobretudo, pela indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão.

O artigo 87, para Arelaro (2003), é significativo para demonstrar o quanto o ministro da educação foi autoritário, no sentido de se eximir de consultar a sociedade civil. Nele supera-se a responsabilidade dos Estados e da União para com o Ensino Fundamental delegando-a aos municípios. Ora, não era isso que a sociedade desejava. Atribui-se a denominação de “normal” aos cursos médios, desqualifica-se os cursos de pedagogia como *locus* privilegiado da formação de professor universitário, acrescido da transferência “pura e simples” (não enquanto sinônimos de racional e eficiente) para os institutos superiores de educação.

Nesse contexto, um dos últimos aspectos ‘denunciados’ pela palestrante é a gravíssima inversão de valores presente na relação: Lei Maior (Constituição Federal de 1988) – texto da LDB 9394/96 – realidade da educação nacional, apontando o quanto um ínfimo parágrafo das “Disposições Transitórias” da LDB em questão, frontalmente oposto à Constituição e ao próprio corpo da LDB, tornou-se o ponto principal da educação nacional. Na opinião de Arelaro (2003), trata-se exatamente dessa transferência do *locus* privilegiado de formação dos professores para a iniciativa privada, prevalecendo o caráter superficial, aligeirado, empobrecido, à distância.

Para complementar este tópico, apresentamos o processo de elaboração do mais recente Plano Nacional de Educação, aprovado em 09 de janeiro de 2001. Alvo de embates governo x sociedade repetidas vezes ao longo de nossa história, este documento tem, desde o final dos anos de 1990, dois projetos em trâmite no Congresso. Segundo Lúcia Maria Wanderley Neves (2000), paralelamente à proposta de inspiração liberal-corporativa do governo FHC, temos a de modelo democrático da sociedade civil. Lúcia Neves (2000) apresenta quais foram as principais divergências entre as duas propostas apresentadas, as quais significaram um conflito em progressivo acirramento.

Seguindo a análise da autora, o PNE do governo FHC estava diretamente atrelado a um projeto neoliberal de sociedade, através do qual o Estado Nacional

brasileiro se rende às determinações da nova ordem internacional. Em oposição a isso, o PNE idealizado pela sociedade:

[...] rejeita todo o arcabouço jurídico que alicerça a implantação da política educacional neoliberal e se opõe às inúmeras ações governamentais no campo educacional que aprisionam esse importante espaço social de organização da cultura aos imperativos empresariais de apropriação do saber e do poder (NEVES, 2000, p.179).

Para explicitar a amplitude de tais divergências, expomos dois exemplos. O primeiro diz respeito à gestão democrática e o segundo à melhoria da qualidade de ensino. Enquanto o governo concebe a melhoria da qualidade de ensino restrita à unidade escolar pública, a aspiração da sociedade, em contrapartida, é por uma participação paritária e autônoma de toda a comunidade escolar e da sociedade civil. O pressuposto governamental é da “descentralização na operacionalização da política educacional”, contudo, mantém forte centralização no poder executivo na definição das mesmas. Diante da desresponsabilização do Estado em acompanhar o processo educativo, ele apela à sociedade civil para preencher a lacuna por ele deixada. A participação democrática que prevalece no país, então, significa mera consulta e não decisão. A ênfase é convidar a população a ser voluntária nas funções de portaria, pintura, recreacionista, bibliotecário, contador de história.

Quanto à ampliação da qualidade de ensino, o texto de Neves (2000) ganha tom de denúncia: segundo o PNE de inspiração neoliberal, o Brasil deve importar ciência e tecnologia dos países centrais, o que mantém sua posição submissa na divisão internacional do trabalho. Ora, um país que trata a educação como responsabilidade da esfera municipal não atribui a ela seu real valor. Sem uma educação de qualidade é impossível atingir padrões de produção tecnológica que possibilitem a inversão desse quadro.

Tendo em vista, ainda a associação passiva do Brasil e do brasileiro aos novos requerimentos do jeito capitalista de pensar, sentir e agir, a proposta do PNE do governo prioriza, na formação do trabalho complexo as atividades de ensino e de extensão em detrimento das atividades de pesquisa. (NEVES, 2000, p.178).

O investimento no ensino superior é desvalorizado pelo governo com o argumento de que se deve investir na base, ou seja, nas primeiras séries do Ensino

Fundamental. A concepção é que uma educação básica de seis anos é suficiente para a formação do cidadão brasileiro.

A influência do neoliberalismo no período em análise perpassa, inclusive, o conceito de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (2002) explicita que, de acordo com a LDB, a Educação Básica passa a incluir desde a educação infantil até o ensino médio, abarcando os oito anos de Ensino Fundamental. Contudo as políticas públicas aplicadas no Brasil, especialmente na década de noventa, redimensionaram a educação e estes direitos conquistados. O conceito de Educação Básica foi limitado, visto que as políticas focalizam o Ensino Fundamental em detrimento dos demais níveis de ensino. É desconsiderado o processo educacional como um todo, intervindo-se apenas no início, com determinações legais e no final do mesmo, via avaliações.

Se esta é a maneira como o governo concebe a educação, Neves (2000) insiste em contrapor os ideais da sociedade brasileira, expressos no projeto do PNE elaborada por setores organizados dessa mesma sociedade, dentre os quais destacamos os profissionais de educação das ONGs. Seu projeto vislumbra:

[...] a integração soberana do Brasil na nova divisão internacional do trabalho e a construção de uma sociedade baseada na socialização da riqueza socialmente produzida, do saber histórica e coletivamente construído e do poder fundamentado em práticas de democracia representativa e direta de massas (NEVES, 2000, p.178).

Janete de Azevedo (2002) discorre acerca da crescente municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental. Apesar do crescimento numérico das matrículas, melhorias na qualidade do processo ensino-aprendizagem têm ocorrido de forma bastante restrita. É corrente atrelar esse processo de municipalização à descentralização. Arretche (1997) apresenta a descentralização como um fato consumado no governo FHC, principalmente no que se refere às políticas sociais. Afirma que a implementação desta ocorreu através da transferência “[...] para os estados e municípios brasileiros grande parte das funções de gestão” (ARRETICHE, 1997, p.27). Contudo, quando analisamos a questão tomando como referência não apenas os processos administrativos internos, mas uma concepção ampla de democracia e autonomia, verificamos a falibilidade desse argumento:

Trata-se de uma forma de descentralização que pode ser categorizada como economicista – instrumental, cuja legitimidade ideológica se assenta “sobre uma dupla equação: quanto mais descentralização, mais proximidade; quanto mais proximidade, mais democracia e mais eficácia” (Charlot, 1997). Há que considerarmos, contudo, que os

processos baseados nessa lógica se caracterizam muito mais como práticas desconcentradoras, em que o local é considerado como uma unidade administrativa a quem cabe colocar em ação políticas concebidas no nível do poder central. (AZEVEDO, 2002, p.55).

Ora, é a isso que denominamos autonomia? Esse tipo de descentralização de fato provê democratização das políticas públicas no país, ou seria apenas uma reorganização administrativa, sem uma real descentralização do poder?

Em alguns círculos acadêmicos é comum a crítica ao neoliberalismo. A crítica se intensifica especialmente no caso da educação, pois as políticas implementadas restringiram-se a impor definições no início e a cobrá-las no final, sem comprometer-se com o todo do processo educativo. Até que ponto tais críticas são devidamente fundamentadas?

Ao pesquisar as concepções que deram origem à existência do Estado (BOBBIO, 1991) deparamos com a legitimidade deste em impor aos seus governados, como se vê no descrito acima, obediência às suas próprias leis. Desta forma, questionamos: não estaria o governo brasileiro, a partir do momento em que se assume como neoliberal, ao agir nos padrões do Estado Mínimo, valendo-se da própria razão de ser de Estado?

Contudo, quando nos voltamos à legislação que rege o Brasil enquanto República Federativa, considerando a Lei Maior, isto é, a Constituição Federal promulgada em 1988, encontramos a educação enquanto direito e a identificação do Brasil como um Estado democrático. Diante disso, vemos que as reivindicações por parte da sociedade (temos como exemplo o Plano Nacional de Educação por ela elaborado) não são infundadas, antes se apóiam nas leis desse Estado que, ao seguir as determinações neoliberais, fere suas próprias leis. Como Diniz (1997) expõe, esse fato tem sido acobertado pelas chamadas “medidas provisórias”, usadas indiscriminadamente por todos os governos pós-1988, substituindo, de forma discreta, os decretos-lei da ditadura militar. Se essa solução safa o governo de ir contra suas leis, o coloca em situação não menos complicada, pois se vale de um autoritarismo e centralização impróprios para uma República Democrática.

Por outro lado, é neste período que se multiplicam em todo o país as ONGs, ocupando um espaço entre o Estado e o mercado. Paralelamente, a inculcação ideológica promovida por parte do Estado Amplo dissemina que o Estado Nacional não tem mais condições de atuar de maneira a suprir satisfatoriamente as áreas sociais. A crise de legitimidade do Estado está instaurada e os desafios resultantes devem ser enfrentados com muita seriedade por todos. Trata-se de um projeto político-econômico

para o país que deve ser discutido na academia, nos meios intelectuais, entretanto não pode se limitar a esse público. A proposta dessa pesquisa visa exatamente avançar alguns milímetros nessa espessa camada da realidade a ser investigada cientificamente, especialmente no que diz respeito à ação dos profissionais de educação das ONGs. A democratização, não apenas do ensino, como de todos os demais aspectos sociais, implica na criação de espaços públicos em que a população possa dizer que tipo de educação e de sociedade ela deseja. Nesse sentido é que pretendemos caminhar.

II. A educação no governo Lula

O ano de 2003 pode ser considerado um marco em nossa história política e social: Luis Inácio Lula da Silva, presente nas disputas presidenciais de segundo turno desde 1989, finalmente é eleito com mais de 60% dos votos, constituindo-se o primeiro presidente proveniente da classe trabalhadora do Brasil. Finda sua gestão em 2006, é re-eleito para sua segunda gestão (2007-2010). Concluimos a Introdução desta tese com a análise de alguns programas e políticas educacionais deste período e reconhecemos nisto uma dificuldade especial. Por mais que a noção de processo seja intrínseca a qualquer ato educativo, não há como negar a diferença entre o debruçar-se sobre um plano já executado e outro em vias de formulação, sobre um governo que se vê sucedido e sobre outro em gestão.

Antes de pensarmos especificamente o quadro educacional, a questão com a qual nos deparamos é: como avaliar o governo Lula? As possibilidades são as mais diversas. Apresentamos algumas que pesquisamos. Ricardo Antunes (2004, p.03) analisa, “[...] na cronologia dos acontecimentos” (ANTUNES, 2004, p.03), os governos Collor, FHC e Lula, e denomina o período correspondente a esses três governos de “desertificação neoliberal no Brasil”. No auge das discussões sobre a Reforma da Previdência, Ricardo Antunes (2004, p.149) analisa a situação do emprego no Brasil:

[...] temos no mundo hoje uma situação explosiva de desemprego. A população que trabalha é de aproximadamente 4 bilhões de pessoas. Quase um terço delas, entretanto, se encontram precarizadas, realizando trabalhos parciais, temporários, e uma parcela grande está vivenciando o desemprego estrutural. No Brasil, a força de trabalho no chamado mundo da informalidade amplia-se a cada dia e hoje está próxima de 60% do total dos trabalhadores (as).

Por outro lado, a publicação do governo, *Desafios e perspectivas da política social*, produzida pelo IPEA a pedido do Ministério do Planejamento (PELIANO, 2006),

ainda que não apresente dados que entrem em discordância com o quadro apontado por Antunes, apresenta melhoras significativas no que se refere à garantia de direitos às camadas menos favorecidas, especialmente à educação:

Por tais condições, era de se esperar uma piora generalizada em grande número de indicadores sociais durante a presente década. Não é isto, no entanto, o que mostram as estatísticas e as análises feitas. Apesar de ao longo dos anos 1990 o desemprego ter mais do que dobrado, de a informalidade no mercado de trabalho ter ultrapassado a formalidade, de a massa salarial ter sido achatada, hoje é constatável que a mortalidade infantil e a desnutrição estão caindo, a escolaridade média está aumentando, reduzem-se as desigualdades regionais, raciais e de gênero no acesso à educação [...] (GARCIA, 2006, p.09)

Se, de um lado, o desemprego atinge as camadas médias, de outro, as camadas populares nunca se viram tão democrática e equitativamente assistidas em seus direitos fundamentais. A garantia da governabilidade sustentada pela não alteração dos largos benefícios às elites, a nosso ver, elegeu Lula ao segundo mandato para o quadriênio 2007-2010.

Ao final da primeira gestão do Governo Lula, a Ação Educativa (2006), como parte de sua política de atuação educacional, publicou um primeiro balanço de: *A educação básica no governo Lula*. A estrutura da publicação tem como baliza dois documentos: o Programa de Governo do PT, apresentado durante a campanha de 2002, intitulado *Uma escola do tamanho do Brasil* (DIRETÓRIO Nacional do PT, 2002) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), com metas a serem cumpridas até 2011. A idéia é comparar as ações e políticas públicas do Ministério da Educação de 2003 ao primeiro semestre de 2006, com os dois documentos. A partir deste movimento, dois conceitos são desenvolvidos: “coerência programática” e “sustentabilidade do impacto das medidas adotadas” (AÇÃO EDUCATIVA, 2006, p.11).

A obra se inicia com a mesma constatação que já apresentamos: “Lula substituiu um governo de perfil neoliberal e profundamente alinhado com os pressupostos teóricos defendidos por organismos internacionais, especialmente os apresentados pelo Banco Mundial” (AÇÃO EDUCATIVA, 2006, p.08). Conforme os profissionais de educação da Ação Educativa, o que justifica a eleição de Lula é o descontentamento geral com as políticas neoliberais de FHC. Descontentamento que gerou uma expectativa, igualmente geral, de que, uma vez eleito, Lula desmantelaria o arcabouço legislativo neoliberal que, no caso específico da educação, era representado pela “[...] ideologia das competências e da empregabilidade seguida pelos parâmetros e diretrizes curriculares” (AÇÃO

EDUCATIVA, 2006, p.09), dentre outros. É neste contexto de expectativas que os profissionais da ONG avaliam o governo Lula.

Para facilitar a análise, são recortados cinco eixos de todas as políticas públicas relativas à educação: “garantir o acesso e a permanência nos níveis e modalidades educacionais; garantir a equidade como diretriz de ação; implementar uma gestão democrática; viabilizar um modelo de financiamento da Educação Básica e valorizar os trabalhadores em educação” (AÇÃO EDUCATIVA, 2006, p.11). A metodologia da obra consiste em primeiro expor as propostas do plano de governo (DIRETÓRIO Nacional do PT, 2002) e as resoluções do PNE (BRASIL, 2001) e a seguir relatar as ações referentes a cada nível de ensino. As conclusões procuram responder se houve ou não coerência programática e se os impactos das medidas implementadas se sustentam.

Após analisar cada um dos eixos recortados para avaliação, os profissionais da Ação Educativa apresentam sua conclusão geral: “[...] O levantamento aqui apresentado permite afirmar que o governo Lula caminha para a conclusão de sua gestão sem que suas políticas para a educação básica tenham rompido de forma contundente com a lógica implementada pelo governo anterior”. (AÇÃO EDUCATIVA, 2006, p.31). Concordamos que muitos avanços ocorreram durante sua primeira gestão. Contudo, as expectativas dos eleitores não são plenamente atendidas. Nem as diretrizes e metas do PNE, nem as propostas programáticas de sua cartilha de candidato foram eficazmente contempladas.

Sobre os dois primeiros anos da nova gestão, que continua com Fernando Haddad à frente do Ministério da Educação, consideramos o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007), publicado oficialmente dia 24 de abril de 2007, um importante marco para a educação nacional atual. Apresentamos alguns comentários gerais sobre este documento, cuja apresentação é assinada pelo presidente Lula. Este afirma que o PDE não é um anunciador de conquistas. Antes, o objetivo do livro é “[...] convidar todos os educadores, das mais variadas visões, os professores, os alunos, a sociedade brasileira, em suma, para conhecer mais de perto os fundamentos do trabalho que vem sendo desenvolvido, visando ao seu aprimoramento cada vez maior” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.3).

O livro possui três partes. Na primeira delas, o ministro Fernando Haddad apresenta as “Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação”. O conceito de educação por ele defendido tem, a nosso ver, aspectos bastante interessantes, principalmente quando consideramos o trabalho desenvolvido pelos

profissionais de educação de ONGs de nosso país. Afirma ele: “[...] A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.05). Sem desresponsabilizar o Estado, o ministro amplia o conceito de educação formal para além da escola. Não apenas a educação em geral, mas o acréscimo do termo “formal” à afirmativa, de certa forma, dá sustentação à nossa tese de que os profissionais de educação das ONGs, quando atuam, quer em parceria com a escola, quer com a comunidade em geral, fazem-no de forma legítima. Apesar de considerarmos bastante ricas as considerações desta primeira parte do livro, deixamos para explorá-la melhor em nosso capítulo conclusivo.

A segunda parte apresenta o “Plano de Desenvolvimento da Educação como programa de ação” e está dividida em quatro grandes tópicos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. O ministro explica que constam nesta parte mais de 40 programas e que o objetivo não é apresentar um relatório ou uma simples listas de ações, mas evidenciar as articulações entre eles e deixar claro como o conceito de educação, apresentado no capítulo anterior, é transformado em atitudes concretas. Cada grande tópico é composto por vários outros sub-tópicos. Analisaremos aqui apenas alguns deles.

Iniciemos com a temática da formação de professores e piso salarial nacional. Segundo Ghiraldelli Jr (2007a), este aspecto do piso salarial nacional, verdadeiramente, melhora a vida do professor de educação básica brasileiro, diferente de tantos outros programas e medidas governamentais anteriores. A mudança é descrita como uma “conquista” e que, além de representar uma “vitória democrática na educação brasileira”, aproxima “o MEC de uma postura mais afinada com a esquerda”. Em termos práticos, o que é o piso salarial nacional? O MEC, por meio da Emenda Constitucional nº 53 estabelece os profissionais da educação como a “[...] única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.16). Em seu texto, Ghiraldelli Jr (2007a) afirma este piso ser de R\$ 850,00, inicialmente. “[...] É um número que superou as minhas expectativas, considerando o crescimento do país nos últimos anos e também a forma como a vida se desenvolve no interior do Brasil”.

Esta decisão do governo federal vai ao encontro não somente das expectativas dos professores da rede pública, como de todos os comprometidos com uma educação de qualidade, com a construção de país mais justo, igualitário. A fala da profissional da

ONG EMCANTAR abaixo, ainda não informada da emenda constitucional aprovada, atesta a importância de maiores salários para que alcancemos os objetivos anunciados:

[...] é lógico que a gente deseja ver a escola pública recebendo o seu devido valor, a começar com o salário que os professores ganham. Uma pessoa responsável por uma classe de terceira série, com 35 alunos e ganhar seiscentos reais por mês, eu queria ver quem, numa multinacional aceitaria trabalhar com um salário desse. Imagina você responsável por 30 corações e mentes, que estão iniciando a sua carreira [...] que têm que aprender da vida, nesse aprender a ler, escrever e contar...é uma doidera, gente! Um governo que paga um salário desse pra um educador, é um governo que não entendeu, que não dá o devido valor. A começar por aí. A desvalorização do educador é um reflexo da própria desvalorização da educação como possibilidade da construção de um país melhor.⁴

O que podemos depreender deste excerto em termos do perfil do profissional de educação da ONG em questão? Uma visão crítica da realidade educacional nacional e identificação com os desafios do professor de educação básica do sistema público brasileiro são algumas das características que despontam nessa fala e que, conforme defendemos em profundidade no capítulo de conclusão são alguns dos aspectos que forjam o que indagamos ser uma nova categoria intelectual no Brasil.

Voltamos à análise do PDE e passemos à questão do financiamento, representado pelos programas Salário-Educação e FUNDEB, que substituiu o FUNDEF. Ambos programas são largamente celebrados pelos profissionais de educação da Ação Educativa. Em entrevista concedida à Carta Capital, Francisco das Chagas (2007), secretário nacional da Educação Básica, informou que serão investidos 8 bilhões de reais na educação nacional até 2010. A lógica que regerá o IDEB, articulado com os demais programas de financiamento e gestão, é de não penalizar os municípios que apresentarem os piores indicadores desprovido-as de financiamento. Ao contrário, Chagas (2007) garantiu que um bilhão de reais está destinado aos piores colocados, ao mesmo tempo em que os melhores também receberão estímulos especiais. Apenas no caso da educação no campo, independente do resultado, os investimentos já estão garantidos pela maior gravidade em termos de acesso e permanência. O princípio que motivou a constituição do IDEB é a percepção de que tão cruel quanto a “indústria da repetência” tem sido a “indústria da aprovação automática”. Para superá-las, o MEC reúne no IDEB, que passa a ser um indicador de qualidade único, os resultados de desempenho escolar, provenientes da Prova Brasil e os resultados do rendimento

⁴ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007

escolar, recolhidos no censo escolar. Chagas (2007) explicou que o objetivo do IDEB é, até 2022, elevar a nota da educação brasileira de 3,8 a 6,0, a mesma dos países desenvolvidos da OCDE.

Finaliza o tópico da educação básica, o Plano de Metas, programa relativo à gestão e planejamento educacionais. Assim como o piso salarial nacional, este é outro programa elogiado por Ghiraldelli Jr (2007a) e que, segundo ele, muda, de fato, a vida do professor brasileiro. O prefeito interessado em celebrar o convênio, em troca de recursos e apoio especializado do MEC, constrói um plano de metas, em que há um comprometimento de realizar, em seu município, medidas efetivas relativas a 28 diferentes aspectos do sistema de ensino local. O ministro Haddad afirma que este Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é o programa estratégico do PDE (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.24). Por trabalhar com planos de ações articuladas (PAR), construídos coletivamente por gestores e educadores de cada município, e de caráter plurianual, o Plano de Metas não corre o risco de, tais como diversas outras tentativas anteriores de parceria governo federal – município, ser solapado pela mudança de gestão, pela ausência de memória das ações que dão e não dão certo, pela irracional “[...] reinvenção, a cada troca de equipe, do que já foi inventado”.

Concordamos com Marilena Chauí (2007, p.89): “[...] esses três anos de governo fizeram nas áreas social e de infra-estrutura mais do que os oito anos do PSDB. Isso é indiscutível, os números estão aí”. Ainda que seu tom geral seja de descontentamento com a primeira gestão de Lula, por todo o histórico particular de ambos trabalhando juntos na construção do Partido dos Trabalhadores, ficamos com estas palavras, pois representam nossa concepção pessoal. Não deixamos, porém, de concordar ainda com Oscar Niemeyer (2006) que, como diz o título de sua entrevista, Lula poderia ter feito mais em seu primeiro governo.

Finalizamos esta Introdução, como Gramsci, com “pessimismo no intelecto e otimismo na vontade” (GRAMSCI, 1978, p.98). Com olhos e mente, mãos e alma confiantes e atuantes na possibilidade de uma realidade brasileira menos injusta, menos desigual. É um processo lento, que envolve não apenas medidas econômicas e programas de governo, mas o aperfeiçoamento da cultura, a fim de se obter transformações históricas.

1 Afinal, o que são ONGs?

Este capítulo dedica-se à compreensão das ONGs: o que são, processo de surgimento, legislação, desafios, relações com o Estado e com o mercado e temas afins. Devido à peculiar trajetória nacional, com o objetivo de estabelecer um histórico das ONGs, localiza-se neste capítulo um breve panorama dos escritos gerais sobre as ONGs no Brasil, tendo como marco inicial a tese de doutoramento de Leilah Landim (1993), exatamente a pioneira em termos de pesquisa acadêmica sobre o tema, e que se tornou referência para as demais. Diante disso, não há como não se admirar do quão recente é a área selecionada para esta pesquisa, pois a primeira tentativa de sistematização da mesma, em termos acadêmicos, data pouco mais de dez anos. Contudo, se até o início da década de 90 as obras podiam ser facilmente pontuadas, decorrida apenas uma década, acompanhando o ritmo de multiplicação das ONGs, as produções e encontros científicos sobre esta questão aumentaram consideravelmente.

Uma vez que a preferência a autores nacionais é estabelecida como medida de precaução ante o risco de confusões teóricas, é essencial iniciar este capítulo desfazendo uma que pode ocasionar graves problemas conceituais no decorrer da obra. Trata-se de distinguir claramente os termos “terceiro setor” de “ONGs”. Ainda que usados por muitos indistintamente referem-se a elementos da realidade diferentes entre si.

1.1. Especificidades de nomenclatura: terceiro setor, ONGs.

De forma simples e direta explicitamos a distinção: as ONGs compõem o terceiro setor, contudo este não se limita a elas. O terceiro setor é uma estrutura mais ampla que abarca, além das ONGs, associações da sociedade civil ou sem fins lucrativos, associações, entidades filantrópicas, beneficentes ou de caridade e fundações (LANDIM, 1993).

Especificamente o termo “terceiro setor” começa a ser difundido a partir do final da década de oitenta do século XX, por meio dos estudos do *Institute for Policy Studies* da *John Hopkins University (JHU)*, sob a coordenação de Lester Salamon (SALAMON, 1997). Conforme os estudos desenvolvidos pela JHU, enquadram-se no “terceiro setor” as instituições cujo perfil incluía cinco critérios: formalização, natureza privada, não distribuição de lucros, autogestão e participação voluntária. Fundamentando-se nestes precursores americanos (Salamon, Wuthnow, entre outros), Simone de Castro Tavares Coelho (2000) define o terceiro setor como uma alternativa aos outros dois setores que

compõem a vida social: o Estado e o mercado, de forma que suas atividades não seriam nem coercitivas, como no primeiro, nem voltadas para o lucro, como no segundo, objetivando, antes, o atendimento de necessidades coletivas e, muitas vezes, públicas.

Apesar de simples, o quadro apresentado na obra de Rubem César Fernandes (1995), torna-se bastante explicativo da distinção entre os três setores:

Tabela 1⁵

Características dos três setores sociais

Agentes	Fins	Setor
Públicos	Públicos	Estado
Privados	Privados	Mercado
Privados	Públicos	Terceiro Setor

Ainda conforme este autor, a partir da última década do século XX, não restam dúvidas sobre a existência do terceiro setor na sociedade brasileira, o qual coexiste com o setor público estatal e com o privado empresarial. Opõe-se a ambos, respectivamente, pelo caráter não-lucrativo de suas ações e por ser uma estrutura não-governamental. Uma leitura bastante positiva o descreve como espaço privilegiado para iniciativas de cidadãos que reafirmam o valor da solidariedade e que lidam com valores e serviços públicos não-estatais. Essa definição parece não encontrar variações significativas entre demais autores brasileiros que têm se dedicado ao assunto. Nanci Valadares de Carvalho (1995, p.23) afirma que o terceiro setor apresenta “forma de governabilidade com permanência prometida”. É válido acrescentarmos ainda a tabela desenvolvida por Maurício Kisil (1997, p.137) sobre diversos aspectos organizacionais relativos a esses mesmos três setores em comparação:

Tabela 2

Abordagens Combinadas para o Desenvolvimento da Comunidade

	Governo	Mercado	Terceiro Setor
Mecanismo Principal	Estrutura Democrática	Interações de mercado	Associações, Voluntários
Tomada de Decisão	Funcionários Eleitos,	Produtores, Individuais,	Líderes e Membros

⁵ Fonte: Fernandes, 1994, p.25.

	Administradores	Consumidores, Investidores	
Guias de comportamento	Regulamentos	Preços	Acordos
Crítérios para tomada de decisão	Política	Eficiência	Interesses dos membros
Modo de operação	De cima para baixo	Individualista	De baixo para cima

Temos, assim, o terceiro setor como uma ampla estrutura, definida a partir do contraponto com os outros dois setores sociais e que abarca uma grande variedade de instituições, dentre elas, as ONGs.

Passemos, agora, a uma melhor compreensão do que são as ONGs.

Todos os textos sobre a questão das ONGs consultados para esta pesquisa⁶ são unânimes ao indicar a origem desse termo a documentos de agências internacionais de financiamento para se referir aos “[...] projetos desenvolvidos junto a organizações de base” (FERREIRA, 2005, p.31) dos países em desenvolvimento, após a Segunda Guerra Mundial. A primeira vez que essa nomenclatura foi utilizada (em inglês *Non-Governmental Organizations - NGOs*) foi na Resolução 288 do Conselho Econômico e Social da ONU, publicada em 1950. Lemos ali que a ONG é uma “organização internacional não estabelecida por acordos governamentais” (UNITED ORGANIZATION, 1950, p.121). De lá para a cá, o termo vem sendo resignificado, acompanhando a dinâmica social desse fenômeno mundialmente. Segundo Victor Ferreira, apenas para exemplificar a variação de definição, temos, nos documentos do Banco Mundial, até 1999, a utilização do termo ONG para designar desde organizações intermediárias para repasse de recursos a movimentos sociais e associações comunitárias. É somente a partir de 2000, com a promulgação da diretriz 14.70 do Manual de Operações do Banco Mundial que se afunila a conceituação para “[...] grupos ou instituições que são inteiramente independentes do governo, que se caracterizam, sobretudo, por objetivos humanitários e de colaboração e não possuem fins comerciais” (GARRISON, 2000, apud FERREIRA, 2005).

⁶ Cf. LANDIM, 1993; OLIVEIRA, 2001; FERREIRA, 2005; ABONG, 2005.

Quando pensamos na utilização desse nome no Brasil, a multiplicidade de significações é muito grande. Ante a necessidade de se diferenciar claramente essas diversas instituições, uma vez que a legislação e quaisquer outros meios oficiais não o fazem claramente, diversos estudiosos têm optado por adotar a definição estabelecida pela ABONG⁷. Esta obra não caminhará em sentido diferente. Sendo assim, quais os critérios definidos pela ABONG para que uma instituição brasileira possa ser classificada enquanto uma ONG? O artigo 2º do Estatuto Social da ABONG rege:

Para efeito do disposto neste estatuto, são consideradas Organizações não Governamentais-ONGs, as entidades que, juridicamente constituídas sob a forma de fundação ou associação, todas sem fins lucrativos, notadamente autônomas e pluralistas, tenham compromisso com a construção de uma sociedade democrática, participativa e com o fortalecimento dos movimentos sociais de caráter democrático, condições estas, atestadas pelas suas trajetórias institucionais e pelos termos dos seus estatutos. (ABONG, 2007e)

Acrescemos ao critério de enquadramento nessa definição, a comprovação de idoneidade e a apresentação de documentos de regularidade fiscal. Apesar de já termos explicado o que é o terceiro setor, é interessante relatar o quanto ele é completamente repellido pela ABONG. Segundo Victor Ferreira essa organização encara com seriedade tal esta questão que “[...] chegou a promover um seminário para trabalhar em profundidade as diferenças entre ONGs e terceiro setor” (FERREIRA, 2005, p.42). O fato de o termo “terceiro setor” possuir um caráter eminentemente político, de caráter neoliberal⁸ e notadamente norte-americano foi uma das constatações desse seminário que veio reforçar a distinção entre este, presente no Brasil desde 1980, e a sigla ONG. Uma vez que adotamos a definição de ONG da ABONG, da mesma forma, mantemos a não utilização do termo “terceiro setor” na presente obra.

Para concluir esse tópico, ficamos com a conclusão de Victor Ferreira sobre a grande margem de indefinição ainda presente no plano teórico concernente aos dois termos em questão: “[...] O conceito de Terceiro Setor, seu perfil e seus contornos ainda não estão claros nem mesmo para muitos dos autores que o compõem” (FERREIRA, 2005, p.35). Uma possível explicação para isso está na multiplicidade do real: a grande variedade de instituições que são englobadas por esse conceito, de forma tal que este se

⁷ Atualmente, segundo semestre de 2007, a ABONG possui 270 ONGs associadas, sendo 96 dessas voltadas para a educação. Este número, publicado no site da ONG mantém-se o mesmo desde o primeiro semestre de 2005. É inquietante ante o ritmo vertiginoso de aumento de ONGs no Brasil neste mesmo período (MARQUES, 2007).

⁸ Entendemos que o neoliberalismo, cujas bases encontram-se em Hayek, Friedman e outros, muito mais que uma teoria econômica corresponde a uma verdadeira teoria epistemológica, filosófica, política, social com reflexos psicológicos e, inclusive ou principalmente, no nosso caso, pedagógicos.

torna uma categoria não constatável, “[...] representa um constructo ideal que, antes de esclarecer sobre um ‘setor’ da sociedade, mescla diversos sujeitos com aparentes igualdades nas atividades, porém com interesses, espaços e significados sociais diversos, contrários e até contraditórios” (MONTAÑO, 2002, p.57 apud FERREIRA, 2005, p.36).

1.2. Histórico das ONGs no Brasil

Pontuado um histórico da utilização da nomenclatura ONG em termos mundiais, restringimo-nos agora a compreender como tem se dado a evolução do uso e dos sentidos práticos e filosóficos do mesmo em âmbito nacional. Conforme palavras introdutórias de Leilah Landim, (1993, p. 08) seu objetivo foi analisar os processos através dos quais as organizações “de assessoria e apoio”, ou “a serviço dos grupos e movimentos populares” – durante a maior parte de sua história sem um nome que as reconhecesse conjuntamente – se transformam em “ONGs”. Dito de outra forma, o que Landim (1993) procura desenvolver é a história da produção de uma categoria, a primeira escrita em âmbito nacional, em ordem cronológica, a fim de se evitar um mero corte institucional. O ponto de partida para a escrita dessa história é o Brasil da década de 70 do século XX. A autora não realiza uma análise dos “papéis” ou das possíveis conseqüências sociais da atuação das “ONGs”. Limita-se, antes, a compreender os pressupostos dessa atuação.

Seus agentes são denominados por Landim (1993, p.11) enquanto “profissionais da política” que vão ocupando um espaço privilegiado de intercâmbio em três frentes: lateralmente com setores centrais da sociedade nacional (o religioso, o acadêmico e, sobretudo, o político), “para cima” com agências de financiamento internacionais, provindas de países desenvolvidos, especialmente da Europa, EUA e Canadá e “para baixo” com os por ela denominados *target groups* – as “bases”, o público-alvo da atuação das mesmas, que lhes são a fonte última de legitimação.

A primeira mediação ganha especial atenção por parte da autora: o espaço público enquanto lócus específico de atuação, bem como a origem nas classes médias e a ligação com o grupo de entidades privadas sem fins lucrativos com uma tradicional história de intervenção em áreas sociais são fatores que não podem ser desconsiderados. Distingui-las de associações filantrópicas, ou de assistência social, assim como de sindicatos, associações de moradores e profissionais faz parte da construção da própria identidade das ONGs, desde o seu início. Sua relação ambígua de

autonomia/dependência frente às mesmas tem acompanhado o não pouco tenso processo de caracterização deste novo corpo particular de organizações.

Uma melhor compreensão dessa questão pode ser possível a partir dos dados recolhidos junto à Ação Educativa. Quando questionamos Vera Masagão, diretora e uma das fundadoras dessa ONG, se as ONGs poderiam ser consideradas um novo sujeito da educação nacional, ao lado da escola e mesmo da universidade, ela pondera, a partir de um cuidadoso resgate histórico⁹, sobre as origens das principais categorias de ONGs que povoam o cenário nacional na atualidade.

Vera localiza diferentes tipologias de ONGs, com peculiares origens históricas. Desde quando o Estado se organiza como tal, pensando especificamente no Brasil (o Estado Republicano, de inspiração democrática, celebrado em 1889) existem organizações não estatais, sem fins lucrativos, voltadas para as mais diversas necessidades sociais, por sinal, desde o início, desamparadas ou não assistidas suficientemente pelo Estado – associações comunitárias, associações beneficentes, e mesmo de fins educacionais, como a APAE. Pensadas e concretizadas há mais de um século, essas instituições adentram o século XXI com a nova roupagem de ONGs, mas mantêm, na grande maioria dos casos, juntamente com décadas de tradição, características comuns de assistência, de apoio a uma classe específica, de não profissionalização.

A década de setenta do século XX, auge da ditadura militar no Brasil, é palco de uma nova onda de estruturação de organizações sem fins lucrativos da sociedade civil. A base social das mesmas, segundo Vera, é a esquerda que “sobrevive” à segmentação partidária e à luta armada e, em contrapartida, busca refúgio junto à Igreja Católica. Intelectuais e professores universitários, a maioria deles de filiação religiosa, serão os mentores do grupo de ONGs que hoje, século XXI, são vinculadas à ABONG. Destaque especial à própria Ação Educativa, que, segundo Vera, é pertencente a essa mesma base histórica.

De inspiração completamente distinta deste grupo, encontram-se as datadas da década de noventa em diante, cuja base social são empresas privadas. É o “mundo empresarial”, segundo Vera, também querendo dar a sua contribuição. Na verdade, essa dedicação ao social das empresas não surge num repente, em apenas uma década. Significativo número delas já destinavam algum tipo de financiamento a questões sociais, contudo, sem critério ou padrão. Com o “boom” das ONGs, essas empresas

⁹ A fonte para esse resgate oral de Vera Masagão, conforme informado pela mesma, é a pesquisa desenvolvida pelo IBGE (2002), em parceria com o IPEA, ABONG e GIFE.

organizam sua ação filantrópica, atribuem, inclusive, ideologia, dão cara pública, buscam quadros especializados, enfim, institucionalizam-se. Este é o caso do Grupo Algar, cuja empresa Engeset foi a primeira a se estabelecer como parceira do EMCANTAR, financiando seu primeiro CD. Abaixo, a apresentação de Ana Flávia Martins, é simbólica para expressar o processo descrito por Vera Masagão acima:

[...] eu sou coordenadora executiva do Instituto Algar de Responsabilidade Social e o Instituto é uma ONG, criada pelo Grupo Algar pra coordenar os projetos sociais que são financiados pelas empresas Algar, e estão direcionados pra comunidade da área de atuação das empresas Algar.¹⁰

Além dos três grandes grupos, com organização ainda mais recente, Vera identifica ainda um quarto grupo de ONGs brasileiras: aquelas voltadas especificamente à defesa de direitos de minorias, a causas bem específicas como AIDS, entre outros.

Voltando à obra de Landim (1993), a compreensão das relações “para cima”, ou seja, das ONGs com as “agências de cooperação internacional” ocupa lugar secundário nos objetivos da autora, ocorrendo apenas de forma tangencial ao longo de seu trabalho. De uma forma geral, Landim identifica certa duplicidade na atuação dessas agências internacionais: adaptam-se às diferenças de cada nação-alvo, ocupando, em cada uma, papéis diferenciados, conforme a realidade local, porém mantêm um padrão e certa linguagem comuns. Em termos específicos de Brasil, Landim destaca a relação proporcionalmente direta entre o aumento dos financiamentos internacionais para as ONGs em âmbito mundial e a proliferação das mesmas em solo nacional. Contudo, não desconsidera os fatores endógenos que igualmente contribuíram para a multiplicação dessas organizações. Apresenta, como marco histórico de propagação do nome ONG, o encontro internacional em defesa do meio ambiente realizado no Rio de Janeiro em 1992 (Eco-92), onde o mesmo ganha destaque, sendo constituinte da base institucional do evento, com uma enorme quantidade de entidades que se identificavam pela sigla em questão.

Ainda que o objeto de sua análise seja a tipologia específica das AMPs, Landim (1993, p.31) não deixa de ressaltar as novas tipologias de ONGs que surgem na contemporaneidade, com destaque àquelas voltadas à questão ambiental, a maioria delas desvinculadas de agências financiadoras internacionais e isso sem equivalentes nacionais: “[...] As ‘ecológicas’ entram no terreno das chamadas ONGs com um capital

¹⁰ Depoimento oral de Ana Flávia Martins em entrevista realizada em 06 de junho de 2007.

acumulado advindo de outras instâncias que não essas, contribuindo para modificar posições nesse terreno e também transformando retóricas, discursos e representações”

O EMCANTAR, cujo nome completo é Centro de Cultura, Educação e Ambiente, tem como uma de suas frentes de atuação o desenvolvimento de uma “cidadania ambiental”. Em um dos encontros do “Bicho do Mato”, grupo do EMCANTAR formado por pessoas da comunidade de Araguari, uma senhora idosa se manifestou por diversas vezes e não pudemos deixar de transcrever algumas dessas falas que expressam exatamente o que Landim descreveu acima sobre o quanto as ONGs “ecológicas” vêm mudar “retóricas, discursos e representações”:

Desde que conheci o EmCantar tenho feito a separação do lixo lá em casa. Faço todo dia. E antes eu nem sabia disso.
Aprendi aqui e passo para as pessoas.
É muito importante a gente saber de tudo isso aí.
Eu já decidi: não bebo mais em copo descartável. Vou arrumar uma caneca pra mim e pro Onofrinho [seu marido, também participante do grupo]. Vou levar até em consultório médico.¹¹

1.2.1 ONGs Ecológicas

Abrimos um “parêntesis” no histórico das ONGs brasileiras para refletirmos sobre as ONGs “ecológicas”. Para tanto, inserimos as contribuições de Simone de Oliveira (2001), cuja obra é particular nesse bojo por ser essencialmente interdisciplinar. Proveniente da área das Ciências Biológicas, ao se propor a estudar as Ciências Sociais, Oliveira (2001) pensa seu objeto - um modelo agrícola de desenvolvimento social - englobando perspectivas diferenciadas (sociológica, antropológica, educacional, econômica e agrônômica) que, segundo a percepção da mesma, compõem a formação de um “modelo de desenvolvimento”. As redes que levam à formação de uma ONG são entendidas como uma nova perspectiva do desenvolvimento social. Oliveira procura abordar aspectos antigos e novos presentes na estrutura organizacional das mesmas, com um olhar bastante crítico a fim de discernir o joio do trigo, ou seja, aquelas que realmente exercem o papel a que se propõe das que apenas ludibriam e enganam.

A reconstrução histórica elaborada pela autora inicia-se do cenário da luta de classes: reflete sobre o atual modelo de desenvolvimento e as conseqüências da modernização na agricultura para a classe trabalhadora. A partir da compreensão do

¹¹ Depoimento oral de Maria José em entrevista realizada em 25 de abril de 2007.

trabalho desenvolvido pela ONG AAO (Associação de Agricultura Orgânica), a autora defende o que ela denomina de “utopia da sustentabilidade”: uma possibilidade de desenvolvimento sustentável como resposta à vigência de projetos de transformação social.

Um panorama das principais ONGs ecológicas, em âmbito mundial, é traçado por Oliveira (2001), afunilando para as existentes no Brasil. Aqui as primeiras foram caracterizadas como: entidades envolvidas com assessoria técnica a comunidades rurais, visando formar no produtor familiar consciência crítica em relação ao modelo de desenvolvimento agrícola padronizado pelo capital, assim como difundir tecnologias adequadas e alternativas ao modelo predominante. Nomes como a FASE, uma das primeiras ONGs brasileiras, atuante tanto no espaço urbano como no rural, e a rede AS-PTA são referidas como destaques nacionais.

Em termos teóricos, apresenta o ecomarxismo, uma corrente crítica do marxismo clássico que tem norteado muitas das ONGs envolvidas com o ambientalismo. Para seus adeptos, a acumulação capitalista é a força motriz de devastação do meio ambiente, defendendo em contrapartida a criação de um projeto de horizonte socialista que valorize as especificidades culturais de cada país e viabilizasse, em sua implementação, a preservação das conquistas democráticas. Juntamente com isso, o “novo” das ONGs, representantes dos NMS (Novos Movimentos Sociais) segundo o raciocínio da autora, está na “recuperação da essência das relações humanas”(OLIVEIRA, 2001, p.38). Em detrimento da crença de que a felicidade humana está nas inovações tecnológicas e na acumulação ilimitada de bens que acaba por fragmentar a personalidade de cada homem através da coletivização das massas, a proposta é valorizar a harmonia com a natureza, numa proposta de desenvolvimento sustentável.

Uma das conclusões desta autora é que, de uma forma geral, sempre quando se discute sobre ONGs, apesar das várias diferenças, é possível chegar a um denominador comum: a solidariedade e construção de uma identidade, bastante ligada ao espectro dos novos movimentos sociais. Nesse sentido, Oliveira (2001) identifica ainda, como ela própria descreve: “velhas roupas, novos tons”. O velho refere-se à ligação com os movimentos sociais já existentes na sociedade brasileira e o novo vem pela diferenciação de seu trabalho, pelas diferentes propostas de intervenção social.

Matéria publicada no Boletim Eletrônico nº 388 da ABONG (2007d) expressa claramente como tem se dado essa relação ONGs – movimentos sociais, especialmente na temática do meio ambiente, no Brasil hoje. Selecionamos alguns trechos da matéria

intitulada *Son los sueños todavía* “Nenhum direito a menos” sobre a Jornada de Lutas do 23 de maio, para mostrar o forte vínculo existente entre essas categorias sociais:

Os movimentos se uniram, respeitadas as diferenças, os tempos e vínculos políticos, para denunciar as graves conseqüências de longos anos [...] de um sistema financeiro que, além de vir gerando exclusão territorial, social e degradação ambiental, tem servido para impossibilitar a participação de amplos setores da sociedade civil nos rumos do desenvolvimento.

Mais ainda: os movimentos se empenharam fortemente em sensibilizar a população, fazendo de suas ações, processos educativos e de formação de consciência crítica. Essa perspectiva restou clara na escolha do que se tem de mais simbólico como instrumento de dominação do capital: com a ocupação da USP-SP, a denúncia da privatização de setores estratégicos para o desenvolvimento do Brasil; com a ocupação da barragem de Tucuruí no Pará, a denúncia das formas de intervenção do sistema financeiro no nosso país; com as mobilizações dos povos indígenas, a denúncia dos impactos de grandes projetos de infra-estrutura; com a ocupação de 36 BRs, a denúncia do avanço do agronegócio em detrimento de uma política de fortalecimento da agricultura familiar.

Ora, este aspecto da relação ONGs ecológicas – movimentos sociais e a matéria da ABONG destacando, dentre as várias manifestações de luta dos participantes da Assembléia Popular, a ocupação das universidades estaduais de São Paulo, faz-nos retomar o histórico das ONGs no Brasil contado por Landim em sua tese. Retomamos especificamente no ponto em que discutimos a relação ONGs-academia.

1.2.2 ONGs e Academia

Conforme Landim (1993), esta relação é estabelecida de forma dialética. Ao longo do processo de constituição das ONGs, estas se valeram da distinção com o mundo acadêmico para se auto-definirem, estabelecendo relações ambíguas com este, marcado ora por continuidades, ora por rompimentos. Ainda que tenham sido cientistas sociais, a partir de pesquisas, os pioneiros na publicação oficial sobre as ONGs no Brasil (FERNANDES e PIQUET, 1991), em vários momentos, estas demonstraram aversão ao pedantismo acadêmico, à linguagem e formas de atuação no social provenientes da academia, explicitando essa postura em publicações, como revistas da FASE, entre outras. Por outro lado, na diretoria de variadas ONGs sempre houve reconhecidos nomes da academia brasileira, os quais contribuíram significativamente para a legitimação das entidades a que se ligavam. Mesmo assim, sabemos que as ONGs praticamente estavam excluídas das análises acadêmicas, de forma que, se

intelectuais isolados favoreceram a constituição desse novo corpo de organizações, a produção universitária como um todo não pode ser considerada uma influenciadora, uma vez que, até 1993, havia se eximido de compreender este fenômeno social. O resultado do levantamento bibliográfico em teses e demais produções acadêmicas feito por Landim é ínfimo: não ultrapassa o número de cinco obras que se referiam ao termo ONG, “como algo incorporado, não definido” (LANDIM, 1993, p.26).

Os verdadeiros responsáveis pela construção de uma definição e de uma identidade que respondesse ao “o que é uma ONG no Brasil” foram elas próprias, por meio de suas publicações internas, de conferências cujo público eram os diversos atores que participavam e faziam essas organizações realmente acontecerem. Enfim, “[...] a definição de ‘ONG’ foi produzida pioneiramente, no Brasil, por esse conjunto de entidades, no seu processo de autonomização e de criação de identidade comum”.(LANDIM, 1993, p.27).

1.2.3 As ONGs por elas próprias

Sendo assim, como se auto-definem as ONGs brasileiras? Enquanto profissional de uma ONG, a FASE, Landim se aventura em definir não seu objeto de estudo apenas, mas seu campo de atuação profissional. Segundo ela, as ONG “[...] existem ‘a serviço’ de determinados movimentos sociais de camadas da população oprimidas, ou exploradas, ou excluídas, dentro de perspectivas de transformação social” (LANDIM, 1988, p.24). Valendo-nos de outro acadêmico – “ongueiro”, Rubem César Fernandes (1985, p.15), temos a definição de que elas são uma “[...] alternativa às práticas institucionais características das universidades, igrejas e partidos de esquerda”. Lugares de construção da democracia, instrumentos de participação da classe média no espaço público, agentes de pressão ao Estado e não de substituição do mesmo são outras expressões que complementam a auto-definição. Não poderíamos desprezar nessa tarefa de identificação das ONGs, as produções e estatutos da ABONG, cujos objetivos são:

[...] expressar a identidade comum de um conjunto de ONGs comprometidas com o processo de democratização da sociedade brasileira, que têm uma tradição de apoio e serviço ao movimento social popular, constituindo um segmento específico da sociedade civil comprometido com os setores populares. (ABONG, 1992).

De uma forma geral e visando uma síntese da definição, algumas palavras-chave imprescindíveis são: “apoio” e “serviço” (ou “incentivo”, “subsídio”); “popular”

(“movimento”, “setores”, “participação”); “sociedade civil” (qualificando-se: “um segmento da”); “autonomia”, “democracia”, “cidadania”, “movimentos sociais”.

Ressaltamos como conclusão da tese de Landim (1993) a constatação, enfim, de modo sólido e organizado, da constituição do corpo de profissionais que trabalham nas ONGs, preocupação inicial da autora, presente inclusive no título de sua tese: “A invenção das ONGs – do serviço invisível à profissão impossível”. Relaciona a construção da nova “profissão” à intensa divulgação na mídia do trabalho realizado pelas ONGs a partir da década de noventa, o que facilitou a identificação para além dos restritos diâmetros das próprias organizações. Conforme Simone de Oliveira (2001) afirma na conclusão de sua dissertação, as ONGs têm ocupado um espaço cada vez mais importante na organização social brasileira recente, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento e prática da cidadania e da democracia, na formação de uma sociedade mais igualitária, pautada em princípios de participação popular crítica.

1.2.4 As ONGs e os movimentos sociais

São as ONGs um novo tipo de movimento social? Representariam elas a institucionalização dos mesmos ou devem ser consideradas uma categoria sociológica diferenciada na organização social brasileira neste início de século XXI? Se a realidade das ONGs já foi contemplada em análise e compreensão até o presente momento do texto, indagamos: o que, afinal, caracteriza um movimento social? Para tanto, buscamos uma aproximação com teorias sociológicas que pudessem lançar luz à temática.

Ilse Scherer-Warren busca compreender como os grupos sociais agem em sua busca de libertação social, partindo da concepção prévia de social “[...] como um conjunto de relações sociais comandadas por uma dialética de opressão e de libertação” (SCHERER-WARREN, 1987, p.08). É nesse contexto que, para a autora se localizam os movimentos sociais: na organização de um agir ativo em prol da libertação. “[...] Quando os grupos se organizam na busca da libertação, ou seja, para superar alguma forma de opressão e para atuar na produção de uma sociedade modificada, podemos falar na existência de um movimento social”. (SCHERER-WARREN, 1987, p.09, *grifos da autora*). Segundo ela, a origem do termo “movimentos sociais” está na Sociologia Acadêmica, com Lorenz Von Stein, por volta de 1840. Contudo, é somente a partir de 1940 que é possível identificar uma “Sociologia dos Movimentos Sociais” com MacIver, R. Heberle, G. Rocher e, sobretudo, com A. Touraine. A partir desse momento, as características gerais de um movimento social seriam: ser um grupo mais ou menos

organizado, sob uma liderança determinada ou não; possuir um programa, objetivos ou plano comum; basear-se numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia e visar um fim específico ou mudança social.

A base teórica de Scherer-Warren (1987), por sua vez, são os escritos de Marx e de seus seguidores principais: Lênin, Lukács e Gramsci. Sua interpretação é de que o partido político seria, para Marx, a forma de organização social privilegiada para se obter a tão esperada libertação dos grupos socialmente oprimidos. Essa afirmação dita hoje, primeira década do século XXI, entre estudiosos de Marx pode resultar em profunda e conflituosa polêmica, já que os partidos hoje dificilmente representam de forma clara as classes sociais. Na Semana da Pós-Graduação em Sociologia da UNESP Araraquara, Maria Orlanda Pinassi (2006), ao debater exatamente o tema “Classes e Movimentos Sociais” afirmou que uma análise histórica sobre a atuação dos partidos políticos no cenário não somente, mas principalmente nacional, conduz facilmente à constatação de que esses atuavam sempre na “defensiva”. Ao lado deles, igualmente os sindicatos. Na contemporaneidade, prossegue a socióloga, os movimentos sociais são muito mais expressivos. Diante disso, a questão permanece: qual a relação entre os movimentos sociais e as ONGs hoje?

Apresentamos algumas formulações sobre esta relação: há heterogeneidade nas concepções dos diversos autores nacionais consultados. Para Simone Coelho (2000) há distinção entre os dois termos, apesar das diversas congruências: ambos são não-governamentais (encontram-se fora do aparato formal do Estado, embora em interação permanente com ele); sem fins lucrativos (quando propõem alguma atividade rentável é para conseguir recursos para suas atividades); autônomos e autogovernados; incluem noções de voluntariado e possuem objetivos comuns – a conquista de um bem público ou coletivo. Coelho (2000) afirma, porém, que como os movimentos sociais são episódicos e contextuais, eles não dispõem de uma estrutura formal configurada para perdurar no tempo, em contraposição às ONGs, que, nas palavras da autora, “vieram para ficar”. Soma-se a esse aspecto, o caráter mais *reivindicatório* dos movimentos sociais, os quais se dirigem ao Estado no sentido de pressioná-lo e solicitar o fornecimento de algum serviço ou bem. José Murilo de Carvalho (2001) insistindo na idéia de distinção entre os dois termos indica que as ONGs, em sua expansão, especialmente com o fim da ditadura militar, vêm substituindo, aos poucos, os movimentos sociais urbanos.

Entretanto, tal discussão não se esgota tão facilmente. Gohn (1997), analisando o terceiro setor, caracteristicamente “privado, porém público” - por não se tratar de uma

instituição estatal, porém com interesses voltados para o coletivo, afirma que este “concentra as atividades dos movimentos e das ONGs – agora reestruturadas segundo princípios do mercado e não exclusivamente ideológicos” (GOHN, 1997, p. 338). Uma outra definição para o termo terceiro setor se constata aqui. Ainda que esta autora não se especialize nessa questão, ela acaba concedendo à distinção entre os termos ONG e terceiro setor o enriquecimento a partir do fator “movimentos sociais”. Este agregado às ONGs seria o objeto delimitador do espectro do terceiro setor. Pinassi (2006) também discorda de Coelho quando esta define os movimentos sociais como “episódicos”. Para Pinassi (2006) essa caracterização poderia ser aceita no final da década de oitenta do século XX. Hoje, porém, primeira década do século XXI, essa nomenclatura não cabe mais e a América Latina está aí para comprovar. A análise de Perry Anderson (2004), que compõem um dos capítulos da publicação oficial do encontro do CLACSO ocorrido em 2003 em Cuba atesta a afirmação de Pinassi (2006):

[...] Na América Latina, em contraste, vê-se uma série de governos que, em graus e campos diversos, tratam de resistir à vontade da potência hegemônica, e um conjunto de movimentos sociais tipicamente mais radicais que lutam por um mundo diferente, sem inibições diplomáticas ou ideológicas; aí se encontram os zapatistas no México e os integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra no Brasil (MST), os *cocaleros* e mineiros da Bolívia, os *piqueteros* da Argentina, os grevistas do Peru, o bloco indígena no Equador, e tantos outros. Esta constelação dota a frente de resistência de um repertório de táticas e ações e de um potencial estratégico superior ao de qualquer outra parte do mundo. (ANDERSON, 2004, p.46).

Concordamos com a crítica de Pinassi à caracterização de Coelho (2000). Os movimentos sociais não são episódicos. Episódico é o momento em que ele se manifesta. O movimento existe antes e permanece depois de uma passeata, de uma celebração em que a temática do movimento se evidencia. O evento é finalizado, mas o movimento não.

Continuamos o esforço de diferenciação entre os dois termos com Fernandes (1985), que vivencia desde a década de 80, a bipolaridade: universidade-ONGs. Em uma de suas primeiras obras sobre o tema, temos a definição de que as ONGs seriam uma “[...] alternativa às práticas institucionais características das universidades, igrejas e partidos de esquerda” (FERNANDES, 1985, p.15). Nosso destaque à caracterização de Fernandes (1985) recai sobre a categoria partidos políticos e não quaisquer, mas os de esquerda, que se proclamam ideologicamente contrários à opressão, assim como o seriam os movimentos sociais. Quando na leitura dos clássicos marxistas, temos a

exaltação do partido político como o instrumento social de propagação e articulação da transformação social almejada, a análise da realidade contemporânea aponta para a superação dessa possibilidade e a abertura para a atuação das ONGs e dos movimentos sociais. Isso, porém, segundo nossa interpretação, de forma alguma inviabiliza a essência do projeto marxista, presente também, como se pode verificar, na literatura gramsciana, de fazer emergir as classes subalternas por meio de uma renovação cultural, da criação e vivência de uma nova ideologia, o que é possível graças à ação dos intelectuais orgânicos. Se, no momento histórico de redação dessa proposta por Gramsci, o partido político figurava como a categoria social de maior capacitação para a execução dessa proposta, não é forçoso, diante de dados de pesquisa de campo, conferir às ONGs e aos movimentos sociais essa atual responsabilidade-possibilidade, ainda que como hipótese não exclusiva.

Diante do exposto, que conclusão podemos apresentar sobre as relações entre as ONGs e os movimentos sociais no Brasil neste início de século XXI? Nossa aposta, longe de pretender categorizações, é de que são fenômenos sociais distintos, que se assemelham no anseio de agirem em prol de uma transformação social, de almejarem fins públicos e de se posicionarem em alteridade com o Estado. Ainda que alguns possam considerar tênue, defendemos uma linha diferenciatória. As formas de reivindicação são, para nós, a principal diferença entre os dois fenômenos. A alteridade com o Estado é mais nítida nos movimentos sociais do que nas ONGs. Estas nem sempre conflitam. O movimento social reivindica, avança, “agita” e sua ação transformadora é mais evidente. As ONGs se institucionalizam e atuam em maior consonância com a estrutura. Com os financiamentos que recebem, torna-se impraticável atingir a radicalidade de alguns movimentos sociais. Quantas vezes o recebimento destes geram exatamente seu aquietamento! Sua forma de reivindicação é mais lenta e processual. Seus intelectuais esforçam-se no sentido de preparar, a longo prazo, as bases para a transformação social. Os militantes do movimento social agem no momento: acampam, destroem, gritam, lutam.

Além disso, os movimentos sociais têm data anterior. As ONGs são uma categoria social do final do século XX. A institucionalização que marca a elaboração destas, desde sua germinação na sociedade brasileira, não permite que se manifeste nas ONGs a intensidade dos movimentos sociais. A partir das contribuições de Gramsci, indagamos se os profissionais das ONGs pensados como intelectuais orgânicos, em parceria-integração com os movimentos sociais nacionais, não se levantam como os

agentes promotores de uma nova ideologia e organização político-social para o país. Os alcances e consistência destas só o tempo poderá mostrar.

1.3. ONGs e Estado

Ainda que já tenhamos diferenciado ONGs de terceiro setor, é válido reafirmar a distinção, ainda que, muitas vezes apenas teórica, do campo de atuação das ONGs com o do Estado. Entra aqui um importante conceito, quase que imprescindível quando se discute o papel de ONGs: *accountability*, que em português, uma das possíveis traduções poderia ser responsabilização.

Przeworski (1998, p.62) não apresenta uma definição clara do termo; restringe-se a descrever seu funcionamento: “[...] os governos prevêm, antecipadamente, o julgamento que será feito, retrospectivamente, pelos cidadãos; prevendo o que pensarão os eleitores, o governo escolhe políticas e emite mensagens que, a seu ver, os cidadãos considerarão positivas à época das eleições seguintes.” O autor enfatiza a importância dos cidadãos imporem aos políticos a condição/opção: vantagens pessoais – perda do cargo ou ausência de vantagens pessoais – manutenção do cargo, pois só assim os governos se esforçarão para prover bem-estar real a todos. Não podemos deixar de comentar a inversão da lógica: ao invés dos governos serem responsabilizados por sua não-prestação de contas e não cumprimento de seus próprios programas, a ênfase da responsabilidade de ação recai sobre o cidadão. Cabe a cada indivíduo cobrar do Estado o desempenho de seu papel. Ora, levado à frente, esse discurso acaba por contribuir para a desresponsabilização do Estado e a transferência de seus papéis para os cidadãos. Essa é a lógica que está no fundamento dos argumentos em favor das ONGs, na concepção neoliberal. Entre os fatores que favorecem a *accountability*, o autor destaca certas inovações institucionais que englobam as ONGs, enquanto instituições independentes dos ditames e conchavos governamentais e que oferecem aos cidadãos dados que aperfeiçoem sua avaliação *posteriori* das ações do governo, não apenas dos resultados.

Anna Maria Campos (1990) contribui com reflexões sobre o termo *accountability*. Já no título de seu texto, a autora explicita através da expressão: “quando poderemos traduzi-la para o português”, a dificuldade de experimentação desse conceito na sociedade brasileira da época. Em suas palavras: “Na verdade, o que nos falta é o próprio conceito, razão pela qual não dispomos da palavra em nosso vocabulário” (CAMPOS, 1990, p.119). Dentre as primeiras afirmações de Campos (1990), encontramos a de que, num contexto de democracia bem fundamentada, é esperado que

o serviço público em geral, incluindo os mais diversos governos, sejam responsáveis perante os seus cidadãos. Contudo, alerta Campos (1990) que a *accountability* não é apenas uma questão de desenvolvimento organizacional ou de reforma administrativa. Antes está ligada ao conceito de público e de democracia e carrega ainda o caráter de obrigação:

[...] quanto mais avançado o estágio democrático, maior o interesse pela *accountability*. E a *accountability* governamental tende a acompanhar o avanço de valores democráticos, tais como igualdade, dignidade humana, participação, representatividade. (CAMPOS, 1990, p.122).

Afirmamos o mesmo em sentido contrário: a ausência da responsabilização, a fragilidade do controle conduz a um enfraquecimento do ideal democrático¹². A necessidade de proteção aos direitos dos cidadãos contra um uso abusivo do poder pelas estruturas burocráticas estatais diversas vem imbuída nesse contexto.

Como exercer, porém, essa proteção, e mesmo o controle, respeitado o caráter de obrigatoriedade? A argumentação de Campos (1990) quanto a essa questão coincide com Pzewroski (1998) ao apontarem ambos a insuficiência tanto da *accountability* ascendente, a saber, da burocracia para com seus próprios superiores, quanto do processo eleitoral por si. O imperativo recai, sobretudo sobre a coletividade: não é o cidadão uno, o indivíduo *per se* quem conseguirá mobilizar a estrutura burocrática e requerer dela transparência, proteção a seus direitos. No coletivo, na existência de uma sociedade civil organizada, ativa e vigilante reside a capacidade de reivindicação de *accountability*, o que acaba por implicar numa relação governo-cidadão de qualidade. É indissociável, portanto, o elo entre *accountability* e cidadania organizada. Após analisar diversos aspectos pontuais, a autora chega àquilo que ela afirma ser o caminho para a *accountability*: instituições da sociedade civil organizada que interfiram tanto no processo de identificação de necessidades, no encaminhamento das demandas, quanto na

¹² Podemos problematizar o fato do conceito de *accountability* estar relacionado ao de democracia quando indagamos qual o conceito de democracia adotado. Apenas para exemplificarmos, apresentamos a leitura do professor Giovani Semeraro (2007), da UFF, sobre o conceito de democracia em Dewey, considerado por ele um dos teóricos do liberalismo “humanizado” e em Gramsci. Para Dewey, a democracia acontece quando há cidadãos que adquirem cada vez mais a inteligência científica: cultura, leitura, oralidade. Esse conceito de democracia Dewey deriva do método científico, do princípio de racionalidade das relações. Pode ser considerada, portanto, uma democracia das regras. Já para Gramsci, a democracia é a sociedade regulada. Não é só o funcionamento das instituições dominadas pelo capitalismo, mas uma sociedade onde a maioria das pessoas, hoje excluídas, são ativamente participantes. A proposta democrática de Gramsci caminha para a auto-regulação, para que a maioria das pessoas se torne dirigentes. Numa sociedade hegemônica, os governados, como um todo, tornam-se dirigentes e não apenas consumidores.

cobrança do melhor desempenho possível por parte do serviço público. Ora, essas instituições correspondem exatamente às ONGs.

Para finalizar este tópico, apresentamos as idéias de Kliksberg (1997). Com a intensificação sem precedentes do processo de globalização, a ponto de se considerar, inclusive, a existência de uma “aldeia global” (KLIKSBERG, 1997, p.98), praticamente não há vozes discordantes quando se afirma a impossibilidade dos mercados livres garantirem a sociabilidade e implementação de uma sociedade plenamente democrática. Antes, eles têm gerado tamanho grau de desigualdade social que a experiência da democracia tem sido inviabilizada. Como nos ensina Dahrendorf (1992) um aumento desmedido de provimentos, desvinculado de um efetivo sistema de distribuição de renda (lembramos: distribuição e não igualdade) leva a diferenças profundas de prerrogativas que impossibilitam a vivência da cidadania. Ao discutirmos parâmetros de progresso e desenvolvimento, não consideramos mais, de forma exclusiva, indicadores econômicos, antes pensamos em progresso de uma forma ampla, que implique numa real melhoria da qualidade de vida de todos os cidadãos, “[...] que cada pessoa possa ter mais controle sobre a própria vida, que todos tenham acesso aos bens culturais e ao maior conjunto possível dos elementos que fazem a essência do ser humano como entidade pensante, livre e participativa”. (DAHRENDORF, 1992, p.55).

Ante o desafio de um progresso social efetivo e a impossibilidade de atingi-lo pela via única da confiança no mercado livre, o papel do Estado é resignificado. Entendemos que certas tarefas só podem ser desempenhadas em âmbito estatal. O Estado é eleito como instância única capaz de articular as organizações diversas e, especialmente, as próprias comunidades empobrecidas à execução de políticas sociais. Aqui incluímos as ONGs. Passa-se a exigir dos diferentes Estados em todo o mundo o estreitamento de seus vínculos com essas entidades da sociedade civil, que devem ser reconhecidas como parceiras no enfrentamento da pobreza, especialmente nos países em desenvolvimento. Concentrar esforços para transformar as políticas sociais de políticas de governo x ou y em políticas de Estado.

O apelo do autor à abertura do Estado para a sociedade civil é explícito:

É necessário abrir plenamente o Estado à participação dos cidadãos, descentralizar, criar condições para que se produzam atos públicos transparentes, desburocratizar, favorecer todas as formas de co-gestão dos cidadãos, ativas instituições permanentes de participação [...], renovar constituições, implantar sistemas políticos que favoreçam o contínuo amadurecimento dos cidadãos e a organização e expressão da sociedade civil.(KLIKSBERG, 1997, p. 57).

A questão da vinculação ou não entre Estado e sociedade civil é colocada por Kliksberg (1997) como a opção por um modelo de redesenho do Estado. Ao invés de dicotomizar Estado *versus* sociedade civil, a proposta do autor é a combinação das duas instâncias e para tanto, vale-se das assertivas de representantes das mais diversas nações, presentes na Conferência Internacional das Ciências Administrativas realizada em Toluca, em 1993, de onde se origina seu texto. Nas palavras de muitos deles, o compartilhar de responsabilidades estatais com a sociedade civil não deve ser interpretada como negligência ou enfraquecimento do Estado, antes “[...] fazendo-se as mudanças necessárias, o papel do Estado resultará, na realidade, mais importante que antes, pois restarão, como de sua competência exclusiva, questões muito mais claramente estratégicas” (KLIKSBERG, 1997, p.59). Para efetivação dessa proposta, as ONGs são apontadas como instituições-chave de transformação social. Entretanto, a existência de relações corruptas entre os governos e as diferentes ONGs tem sido uma das principais críticas a esse modelo e aqui no Brasil a situação não é diferente.

1.4. Estado brasileiro e ONGs brasileiras

Dados da pesquisa realizada pelo IBGE (2002) em parceria com IPEA, ABONG e GIFE sobre entidades sem fins lucrativos no Brasil, natureza jurídica que classifica as ONGs nacionais, apontaram para a existência de 500.155 entidades privadas sem fins lucrativos no Brasil em 2002. Destas, 79.931 são ligadas à educação. Reconhecemos que este movimento de aumento não somente do número, mas, sobretudo, da influência das ONGs nas políticas sociais não é restrito ao Estado brasileiro, mas é real em todo o mundo. Publicações internacionais recentes (HUMPHREYS, 2004; MARTENS, 2003; MISRA, 2006) procuram refletir sobre a qualidade, intensidade e implicações dessa crescente participação das ONGs em ações sociais nos mais diferentes Estados Nacionais, especialmente nos considerados em desenvolvimento. Ações estas que abarcam as mais diversas áreas sociais, desde a educação, saúde, moradia, ambiente, alimentação e segurança a direito de minorias, comunicação midiática, entre muitas outras. Pensemos neste tópico a relação do Estado brasileiro com o conjunto geral das ONGs que têm se organizado e atuado em nosso país. (ALMEIDA, 2007).

Com o objetivo de manter uma perspectiva histórica, recorremos uma vez mais a Leila Landim (1993, p.30) quando esta destaca o ideário de autonomia em relação ao Estado, existente desde as primeiras organizações “[...] guardando continuidade com o vasto, tanto novo quanto muitas vezes bem antigo universo de entidades privadas que se

pretendem sem fins lucrativos, no país.” José Murilo de Carvalho (2001, p.227) sugere otimismo sobre uma possível autonomia de ação na relação ONGs – Estado. Ante a colaboração entre sociedade e Estado presente no “[...] surgimento das organizações não-governamentais que, sem serem parte do governo, desenvolvem atividades de interesse público” temos uma relação diferenciada: “[...] não contém o vício da ‘estadania’ e as limitações do corporativismo porque democratiza o Estado”.

Se o início a partir de uma desvinculação com o Estado é claro, a manutenção das atividades das ONGs em completa desvinculação com o mesmo não é tão unânime assim. Catani & Gutierrez (2000, p.63) expressam inquietação de um significativo número de brasileiros, no que diz respeito ao comportamento do Estado em relação às ONGs:

[...] transferir a autoridade e a responsabilidade pela gestão de um bem público para o grupo diretamente envolvido no trabalho é uma prática democrática e socialmente justa, desde que não se escondam por trás o incentivo a ações de natureza corporativa, e tampouco a intenção por parte do Estado de se desfazer de suas obrigações para com a população.

Quais as conseqüências, em termos da moralidade e ética das ONGs, o fato dessas explodirem (em número) exatamente nesse período de Reforma do Estado em que se consolida o modelo mínimo no Brasil? A adoção do pensamento de Przeworski (1998) e Kliksberg (1997), de tons declaradamente neoliberais, caminha no sentido de valorização do papel das ONGs e de ampliação de sua atuação. Por outro lado, em âmbito nacional, intelectuais que se identificam como progressistas e mesmo politicamente “de esquerda” também têm se levantado em defesa da sociedade civil organizada, enaltecendo suas possibilidades de atuação como bem mais democráticas que a via do mercado ou do Estado. Landim (1993, 2007), Fernandes (1994), Gohn (2000), entre outros, são alguns que têm pesquisado a área e apresentado em suas obras possibilidades promissoras para a atuação das ONGs em diversos setores da vida nacional, com especial ênfase ao setor educativo.

No entanto, outros pensadores da realidade nacional indagam as reais vantagens do trabalho das ONGs, principalmente em relação ao cada vez mais acentuado processo de desmantelamento do Estado. O processo em estudo, de fato, é repleto de contradições. A partir de uma análise dialética, não podemos descartar o enfoque crítico em relação ao “proveito” que o Estado pode tirar das ações das mesmas, optando por um confortável “cruzar de braços” diante de alguns problemas que deveria enfrentar e que

tem deixado para as ONGs. Não rejeitamos igualmente a crítica às ações das ONGs, naquilo em que elas possam estar tirando proveito do próprio Estado para sua sobrevivência.

Gohn (2000) aponta que o crescimento do número de instituições da sociedade civil organizada e as políticas de parceria implementadas pelo poder público, apesar de serem justificáveis como “práticas democráticas e socialmente justas”, podem ser atreladas ao projeto de desregulamentação do papel do Estado. Isso por transferir para as “comunidades” organizadas, com a mediação das ONGs, responsabilidades estatais. Ainda que não defenda essa hipótese, Landim (1998) lembra que há aqueles que, analisando as novas relações entre Estado e sociedade encampadas pelas organizações em questão, acusam-nas de serem “substitutas funcionais e estratégicas do Estado no contexto neoliberal”, ao desenvolverem atividades de controle, proposição, co-gestão de políticas públicas e, especialmente, na execução de serviços.

Ante tal denúncia, como sustentar a defesa da atuação das ONGs? A ABONG, acostumada a sofrer esse tipo de crítica, que, na verdade, segundo ela, provém de problemas relativos à organização do Estado brasileiro, mantém exposto em seu site alguns argumentos que nos auxiliam no avanço desse debate (ABONG, 2005). Em resposta à acusação de que as ONGs são instrumento da política neoliberal de desresponsabilizar o Estado de suas funções, a ABONG apela para a não confusão entre o papel deste e o papel das organizações da sociedade civil na promoção do interesse público. O espectro de atuação das ONGs jamais pode ser comparado com o que recai sob a responsabilidade do Estado. De forma alguma podemos pensar em substituição. São funções e raios de alcance muito distintos. Por outro lado, não podemos defender que toda ação pública seja de direito e dever do Estado. As ONGs atuam com fins públicos e não podemos pensar que simplesmente por isso ocupam um papel do Estado, como se este detivesse o monopólio de toda ação pública. Nas palavras do diretor geral da ABONG em 2005, Jorge Eduardo Durão, em seminário realizado no Congresso Nacional sobre o Marco Legal das ONGs (MATTAR, 2005), as ONGs têm executado diversas ações que “[...] não são necessariamente complementares ou suplementares ao Estado, porém são da mesma forma públicas, como as ações junto à própria sociedade”. Ações complementares são aquelas que abrangem áreas em que o Estado já atua, como a execução de políticas de atendimento na área de saúde, por exemplo. Já as de complementaridade dizem respeito às áreas em que o Estado tem ficado ausente. O grande desafio é superar o estabelecimento do Estado como parâmetro para todas as ações públicas. A luta da ABONG tem sido de não mais limitar a relação das organizações

com o Estado, mas de expandir o marco referencial para a sociedade, a partir da noção de participação social e da reformulação do conceito de fim público.

1.4.1. Legislação

Consideramos que grande parte dessas armadilhas encontram-se no aspecto que aqui abordaremos: a legislação sobre as ONGs. A ABONG, desde sua fundação, tem se mostrado incansável em defender que um dos principais motivos para as confusões de papéis entre o Estado brasileiro e as ONGs, que resultam em tantas críticas à ação das organizações da sociedade civil, é a precariedade da legislação brasileira sobre essa questão. Uma das principais campanhas lideradas por essa instituição refere-se exatamente à luta pela construção de um marco legal para as mesmas. Em julho de 2007, a publicação “Um novo marco legal para as ONGs no Brasil: fortalecendo a cidadania e a participação democrática” sintetiza o esforço histórico de quase vinte anos dessa luta.

Apontamentos da obra de Landim (1993) sobre aspectos jurídicos dessas organizações, indicam que estas, até o início da década de 90, não possuíam determinações legais próprias, sendo enquadradas enquanto “sociedades civis sem fins lucrativos”. Formalmente essa nomenclatura provém do Código Civil Brasileiro de 1916, onde lemos no art.16, I: “pessoas jurídicas de direito privado sem fins econômicos”. Assim, as ONGs poderiam ser registradas formalmente quer como sociedades civis ou associações ou mesmo como fundações, não havendo dispositivo jurídico que as diferencie de qualquer pessoa jurídica sem fins lucrativos. O Novo Código Civil (BRASIL, 2002), ao delimitar as entidades privadas sem fins lucrativos, não alterou significativamente essa definição. A única mudança é a restrição às formas de associações ou fundações, apenas.

Do cenário apresentado na tese de Landim (1993) ao que temos hoje, as mudanças que podem ser verificadas iniciaram-se com o Presidente Fernando Henrique. A partir de seu governo iniciou-se a elaboração de uma abundante carga legal estabelecendo princípios e regras para o terceiro setor no país. Tem-se promovido por meio de sanções diversas, de medidas provisórias, entre outras definições de peso legal, a consolidação e expansão do mesmo, sem precedentes históricos no contexto nacional. Algumas das diferenciações de pessoa jurídica implementadas nesse período são: Organização Sem Fins Lucrativos (OSFL), Organização da Sociedade Civil (OSCs) ou Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Tais nomenclaturas

referem-se à finalidade de cada organização e, ainda que, conforme a ABONG (2007a, p.05) a existência das mesmas seja importante para o processo democrático, “[...] uma vez que contribui para a transparência e o conhecimento sobre a diversidade de agentes sociais que atuam na esfera pública”, a luta pelo marco legal não se limita a definições jurídicas ou formais, antes, “[...] envolve a gestão de uma ampla, complexa e contraditória gama de interesses”.

Para o Estado, a atuação das ONGs é bem-vinda e mais que isso, incentivada e subsidiada. O texto do Projeto de Lei nº 1639 do Deputado Eliseu Padilha (PMDB/RS), apresentado à Câmara em 07/08/2003, é simbólico deste momento:

Art. 1º Esta Lei cria o Fundo Nacional de Estímulo ao Terceiro Setor - FNETS e o Programa de Estímulo ao Terceiro Setor - PETS, com a finalidade de incentivar as atividades de pessoas jurídicas de direito privado, comumente denominadas organizações não-governamentais, que desempenhem, com eficiência, atividades sem fins lucrativos, típicas de Estado, suprimindo a atuação deste na prestação de serviços essenciais a segmentos carentes da população. (PROJETO DE LEI nº1639, 2003).

A expressão “típicas de Estado” e a explicação a ela subsequente não deixam dúvidas quanto à função social a ser preferencialmente desempenhada pelas ONGs na visão de muitos governantes. O fato do projeto de lei referir-se exatamente a uma proposta de aplicação de recursos financeiros do governo às ONGs sinaliza um aspecto da reforma administrativa por que passa o Estado brasileiro: ao invés da União planejar e executar os serviços sociais elementares, ela financia agentes privados que passam a ter autonomia na gestão dos serviços públicos. Podemos interpretar, com isso, que o Estado não deixou de “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” ou de “combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos”, atendendo os pressupostos constitucionais (BRASIL, 1988, artigo 23º). Ele continua garantindo os direitos sociais à população, contudo, ao invés de fazê-lo por meio de sua estrutura burocrática, ou de funcionários públicos, financia organizações privadas. É claro que a economia de dinheiro público nesta ação é muito maior.

No Boletim Eletrônico *De Olho em Brasília* número 320, de 03 de setembro de 2007 (ABONG, 2007b) encontramos um ínfimo exemplo de um quadro que se intensifica quase que diariamente no perfil geral das “políticas públicas” do Estado brasileiro “reformado”. Ante o dever de prover todos os cidadãos brasileiros do direito

de moradia digna, o governo federal, por meio do Ministério das Cidades, convida à parceria as universidades e “instituições privadas brasileiras sem fins lucrativos”:

HABITAÇÃO SOCIAL – A Chamada Pública SNPU nº 1/2007 abre prazo, até 28/9/07, para o recebimento de propostas de apoio a projetos de assistência técnica para a implementação de instrumentos dos Planos Diretores Participativos que viabilizem o acesso à terra regular, urbanizada e bem localizada, para implantação de projetos habitacionais de interesse social. Serão aceitas propostas de Instituições Públicas de Ensino Superior, Pesquisa e Extensão e de instituições privadas brasileiras sem fins lucrativos, que possuam no mínimo 36 meses de existência legal e atribuições estatutárias ou regimentais para atuação nas áreas compatíveis com os objetivos e princípios da chamada pública. A íntegra do edital e seus anexos estão na página do Ministério das Cidades na Internet.

O que temos aqui? Um real extremamente conflituoso. De um lado o Estado brasileiro intensifica sua abertura à participação de organizações privadas no recebimento de verbas públicas para a execução de serviços voltados aos grupos subalternos. Não são poucas as organizações “picaretas” – termo empregado por Oliveira (2001) que ganham espaço com essa iniciativa. Ausência de prestação de contas, defesa de interesses meramente particulares e a busca por lucros imediatos são algumas das marcas dessas ONGs “picaretas”. Ao mesmo tempo, temos a crítica da ABONG (2007a, p.6) do quanto a existência dessas novas regulações atrapalham o delineamento de uma identidade idônea para as ONGs por ela representadas. Os interesses que motivam “[...] a criação de organizações apenas com o objetivo de implementar políticas públicas”, como as citadas acima, assim como as “ações de filantropia empresarial” que visam “fortalecer o marketing de empresas”, além de acarretar na “precarização do Estado”, na visão da ABONG (2007a, p.6) só dificultam a distinção entre as várias ONGs e a definição desse almejado marco legal.

Um outro aspecto contraditório é a existência de projetos de lei que impõem limites de ação às mesmas. Conforme Silvio Rocha Sant’Ana, da Fundação Grupo Esquel Brasil (MATTAR, 2005), durante o primeiro semestre de 2005, havia 24 proposições envolvendo ONGs no Congresso. Quando analisamos o conteúdo destes projetos de lei, verificamos uma tentativa de cercear as atividades das organizações e lhes impor maior controle. Para Sant’Ana (MATTAR, 2005), essa quantidade de projetos sobre ONGs é um reflexo do incômodo gerado por algumas delas - as consideradas sérias e autenticamente em defesa dos grupos marginalizados em luta - para algumas autoridades nacionais que se vêm ameaçadas com o surgimento de atores políticos fortes. A partir do momento em que interesses são feridos, há perseguição e

tentativas de abafamento, acredita José Antônio Moroni, então diretor de Relações institucionais da ABONG e representante do Inesc. No mesmo evento relatado por Mattar (2005), Taciana Gouveia, da Articulação de Mulheres Brasileiras, em sua palestra também concorda com a perseguição de alguns deputados e senadores para com as ONGs e destaca como causa para tanto o trabalho que estas vêm realizando no sentido de implementação de novos e antigos direitos que, inevitavelmente, redundam em perda de privilégios.

O PL 3.877/2004, criado a partir da CPI das ONGs pelo senador Cesar Borges (PFL/BA) pode ser considerado o mais polêmico projeto de lei referente às ONGs, durante o ano de 2005. Os representantes da sociedade civil organizada rejeitam o texto da proposta por julgarem-no cerceador e anticonstitucional. O principal ponto de embate parece recair sobre o artigo 3º do PL que estabelece a prestação de esclarecimentos por parte das organizações sobre “informações que sejam consideradas relevantes para a avaliação de seus objetivos”. Argumentam que o artigo 5º da Constituição Federal que rege sobre o princípio de liberdade associativa estaria sendo ferido.

No diálogo político no qual se gestou a Lei das Oscips (Lei 9790/99), o entendimento sobre o papel das ONGs na sociedade brasileira foi formulado e incorporado nos seguintes termos:

É necessário incluir também as chamadas ONGs (organizações não-governamentais) cuja atuação não configura nenhum tipo de complementariedade ou de alinhamento aos objetivos de políticas governamentais, e nem, muitas vezes, de complementariedade à presença do Estado. Ao lado das instituições que complementam a presença do Estado no desempenho dos seus deveres sociais e ao lado daquelas entidades que intervêm no espaço público para suprir as deficiências ou a ausência da ação do Estado, devem ser também consideradas, como de fins públicos, aquelas organizações que promovem, desde pontos de vista situados na Sociedade Civil, a defesa de direitos e a construção de novos direitos - o desenvolvimento humano, social e ambientalmente sustentável, a expansão de idéias-valores (como a ética na política), a universalização da cidadania, o ecumenismo (*latu sensu*), a paz, a experimentação de novos padrões de relacionamento econômico e de novos modelos produtivos e a inovação social etc. (“Documento-Base”, Segunda Versão, de 29.09.97, p.12, apud ABONG 2005).

Como vemos, certa especificidade em relação às ONGs já se encontra presente na legislação em vigor, contudo, apesar dessas conquistas, a luta da ABONG (2005) por um marco legal mais claro e mais condizente com a realidade permanece. As principais reivindicações dizem respeito à regulação de forma abrangente de todas as entidades sem fins lucrativos que atuam no campo social, incluindo as entidades filantrópicas de

educação e que se estabeleçam claramente as diferenças entre os diversos tipos de organizações existentes (entidades de assistência social, clubes recreativos, associações de produtores rurais, ONGs, institutos e fundações empresariais, universidades e hospitais privados). É necessário ainda que se reconheça, no texto da lei, a importância das ONGs para o processo democrático e um conceito amplamente democrático de fim público. Para a ABONG (2005), este conceito diz respeito à valorização

[...] da existência de organizações autônomas - não subordinadas em sua atuação aos limites da exigência de complementaridade em relação a políticas governamentais (autonomia esta que não impede as eventuais parcerias de organizações da sociedade civil com o Estado) – que trabalham pelo reconhecimento de novos direitos, por vezes ainda não reconhecidos pelo Estado. .

Ora, é exatamente assim que caracterizamos as ONGs por nós pesquisadas e cujos profissionais, ousamos indagar, poderiam constituir uma nova categoria intelectual atuando em busca da transformação social.

As discussões que se fazem em torno do marco legal para as ONGs muito mais que uma legislação para uma categoria tem implicado numa autêntica revisão do conceito de democracia. No já referido seminário sobre o Marco Legal das ONGs no Brasil (MATTAR, 2005), Iara Pietricovsky, coordenadora do Inesc, argumentou que o debate que tem sido travado sobre o tipo de lei que a sociedade civil almeja para regular suas ações significa, na verdade, o tipo de democracia que o Brasil deseja: "Democracia esta que nos últimos anos vem mudando: deixando de ser meramente representativa e passando a ser participativa".

Não há dúvidas de que estamos diante de algo que pode redundar numa genuína revolução conceitual, a partir não de teorias frias, mas de uma experiência real. Ao proporem temáticas para a agenda pública, ao se posicionarem de forma inovadora e responsável frente às demandas sociais por meio da execução de programas coerentes e eficientes, ao lutarem pela diminuição de desigualdades, etc, as ONGs têm provado o papel político e participativo que não somente proclamam, como assumem.

1.5 ONGs e mercado: a questão da responsabilidade social

O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. E, nesse ponto, não há nenhum conflito com os

direitos civis do modo pelo qual são interpretados numa época de individualismos. Pois os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e escrever. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil. (MARSHALL, 1967, p. 73).

Marshall (1967) enquanto teórico liberal é categórico em defender a obrigatoriedade do ensino escolar como requisito para o pleno exercício da liberdade individual. A livre escolha compõe a igualdade básica que todos os cidadãos dispõem para que possam agir sem restrições no mercado e na construção de sua própria humanidade.

Segundo a concepção exposta na epígrafe acima, é uma assertiva indiscutível que o Estado deve prover a educação dos cidadãos. Indagamos, porém, se é possível pensar numa participação das ONGs para a real experimentação do direito à educação no Brasil. Com o “boom” das mesmas nos últimos vinte anos, dentre os vários desdobramentos que o acompanham, um dos centrais é a relação que começa a se estabelecer entre estas e o chamado segundo setor, a saber, o mercado.

Após um breve histórico da atuação do Banco Mundial enquanto agência de desenvolvimento e financiamento da educação básica, Rosa María Torres (2000) caracteriza o pacote de reforma para a América Latina a partir de 1995. Melhoria da qualidade e da eficiência da educação, prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, descentralização, enfoque setorial, definição de políticas e prioridades baseada na análise econômica, dentre outros, são alguns dos componentes desse pacote. Contudo, o que motivou a seleção dessa autora para compor este trabalho é exatamente o fato dela localizar, no bojo da proposta de reforma, o impulso ao setor privado e as ONGs como agentes ativos no terreno educativo.

A autora identifica fragilidades, problemas e vazios na fundamentação das políticas do Banco Mundial, dentre os quais, destacamos: um enfoque de manual e receituário, omissão quanto às dificuldades de informação e de pesquisa educativas contemporâneas e a preferência por um modelo educativo convencional. Enquanto constituintes desse modelo convencional, a autora alerta para várias questões, das quais salientamos: valorização da quantidade ao invés da qualidade, dissociação entre pedagógico e administrativo, privilegiando este, concepção da participação dos pais e da comunidade limitada ao aspecto financeiro e redução da educação à escola.

Concordamos com as críticas gerais da autora sobre a influência prejudicial, em termos do que defendem os educadores brasileiros críticos para uma educação pública de qualidade, do Banco Mundial. Contudo, não podemos deixar de questionar certa

incoerência quando, de um lado a autora verifica, dentre os itens componentes da proposta de reforma do Banco Mundial, um estímulo à participação de ONGs enquanto agentes educativos e de outro, ao tecer suas críticas, apontar para a redução da educação à instituição escolar. Sem desmerecer as outras críticas desenvolvidas pela autora, consideramos esta um pouco incoerente inicialmente, uma vez que as ONGs são, por natureza, instituições distintas da escola. Quando verificamos o estímulo do Banco à atuação das mesmas enquanto instrumentos auxiliares do processo educativo, está explícito que o conceito de educação proposto extrapola o sistema escolar.

A análise de Marcos Arruda (2000) aponta para diversos aspectos paradoxais da estrutura e atuação do Banco Mundial. Este se apresenta enquanto detentor de recursos, objetivos e atuação de caráter essencialmente público, mas na prática não ultrapassa o *status* de grande banco comercial privado que serve aos interesses do grande capital, especialmente o norte-americano. Pensando especificamente a relação ONGs – Banco – Educação, chegamos à conclusão que há um crescente incentivo ao estabelecimento de parcerias entre as duas primeiras instâncias para se atuar de modo preferencial na terceira. Contudo, as particularidades dessa atuação ainda estão em processo de discussão, havendo um empenho constante das ONGs para que o conceito de educação realmente contemple a noção de processo. Isso implica em não se privilegiar apenas a Educação Básica, em detrimento do Ensino Superior; como se este fosse menos importante para o desenvolvimento social. Este é outro aspecto central no debate: os conceitos de progresso social, de ser humano, de qualidade de vida do Banco devem vir ao encontro do que almeja a maioria da população alvo de suas atuações. Como esses pontos estão em permanente discussão, Arruda (2000) considera difícil estabelecer um veredicto fechado quanto à atuação do Banco junto à educação, especialmente no que diz respeito à inclusão das ONGs.

A partir de uma pesquisa desenvolvida em 1999, planejada e patrocinada por quatro agências da cooperação internacional, apresentamos um outro aspecto da relação ONG - mercado: a responsabilidade social de empresas. O foco da pesquisa foi o Nordeste brasileiro, executada pela Universidade Federal de Pernambuco, e os relatórios finais foram publicados no site da Rits – Rede de informações para o terceiro setor (CATHOLIC RELIEF SERVICES et al, 1999). O objetivo da mesma foi contribuir para o diálogo e colaboração entre as ONGs e o setor empresarial, e assim, diminuir as distâncias entre os que atuam na área social e os que produzem para o mercado, desfazendo mitos e preconceitos, frutos do desconhecimento mútuo. O grande lucro

desta aproximação, segundo os representantes das referidas agências internacionais seria, dentre muitos, a diminuição de disparidades sociais.

É importante evidenciar as justificativas dessa pesquisa apresentadas pelas patrocinadoras. Em primeiro lugar, a consciência da complexidade dos problemas sociais e da impossibilidade de resolução dos mesmos apenas pelos governos e/ou pela sociedade civil organizada. A participação do setor empresarial, com toda sua capacidade criativa, seus recursos e sua liderança é considerada crucial. Ao redor do mundo, empresas que têm adotado um comportamento de responsabilidade social provaram ser um poderoso agente de mudanças, trabalhando lado a lado com os governos e a sociedade civil. Outra justificativa está no fato de haver evidências no Brasil de que um número considerável de indivíduos oferece seu tempo ou recursos para causas sociais. Entretanto, pouco se sabia até então sobre as atividades das empresas. A pesquisa investigou a tendência entre empresas do Nordeste para apoiar organizações da sociedade civil: que fatores motivam ou desmotivam as empresas a agir na arena social? O que as empresas vêem como sendo os temas e beneficiários mais importantes; que tipo de intervenções são mais apropriadas, que percepções têm sobre as ONGs, e quais são as qualidades mais importantes que estas organizações devem mostrar são algumas das questões que se buscou responder.

Antes de expormos os principais resultados dessa pesquisa, tenhamos clara a definição de responsabilidade social adotada. “Ser coerente e ético de forma global, o que requer contribuir para o desenvolvimento sustentável das populações, comunidades e meio ambiente” (CATHOLIC RELIEF SERVICES et al, 1999). Aplicado ao ramo empresarial, o ser ético e socialmente responsável, na visão dessas agências, propicia a conquista de maior respeito das comunidades com as quais as empresas interagem, o que normalmente acaba por desembocar na preferência do público consumidor. Assim, além de satisfazer o imperativo moral de trabalhar de uma maneira socialmente responsável, as empresas vêem o seu comportamento transformar-se em vantagens comerciais. “A responsabilidade social tem se tornando um fator crescente de sucesso empresarial, e isto oferece a possibilidade de construir um mundo mais próspero e socialmente mais justo”.

Em termos de resultados, quanto ao tempo de envolvimento, um sexto (1/6) das empresas pesquisadas iniciaram trabalho filantrópico na década de 80 e aproximadamente metade apenas na década de 1990. Testemunhamos um fenômeno novo para grande parte do Nordeste, e que encontra correspondência em todo o país. A motivação mais comumente atestada é a de, simplesmente, criar bem-estar social. Esta

resposta altruísta foi preferencialmente informada por diretores de empresas. Gerentes e outros tendem a ser mais interessados em questões como a imagem da corporação, e o relacionamento com a comunidade – aprimorar o relacionamento com a comunidade é a motivação de 80% das empresas. É interessante notarmos que, apesar de não ter sido incluído como uma categoria no questionário, muitos indicaram a religião como um motivo dentro da alternativa "outros". Por fim, quanto aos temas de envolvimento, os principais referem-se a alimento/nutrição, e educação. Outros temas (como saúde, emprego e geração de renda, ou direitos humanos) recebem muito menos prioridade, e questões como desenvolvimento rural ou planejamento familiar não são sequer mencionadas nas respostas. Crianças e adolescentes são os principais beneficiários das intervenções do setor privado, recebendo quase metade dos investimentos pesquisados, seguidas da população carente em geral. Outros grupos, como os idosos ou os portadores de deficiências ou enfermidades, não aparecem como alvo importante, assim como mulheres, a população rural e os grupos indígenas. Esses três nem chegam a ser indicados como beneficiários das atividades empresariais dentro da área do estudo.

A pesquisa procurou abordar ainda a percepção que o setor privado pesquisado tem das ONGs. Num geral, a maioria das empresas pesquisadas, tanto as que se envolvem em trabalhos filantrópicos como para as que não se envolvem consideram as ONGs mais eficientes que os órgãos públicos. Por serem consideradas possuidoras de uma boa compreensão dos problemas sociais são merecedoras de apoio. Para uma grande proporção das empresas, no entanto, e particularmente, para aquelas não praticantes de ações filantrópicas, o trabalho das ONGs é praticamente desconhecido.

Grande convergência entre todas as empresas existe no que se refere à atitude mais importante que deve ser assumida por essas organizações: o uso responsável do financiamento. Os outros dois requerimentos seguintes são de que as ONGs deveriam ajudar as pessoas, e que deveriam avaliar as necessidades das comunidades atendidas. Questões menos importantes se referem a recrutar e coordenar voluntários e identificar lideranças capazes de resolver os problemas sociais.

Em resumo, as diferentes atitudes e qualidades que as empresas valorizam nas ONGs podem ser reunidas em quatro modalidades: boa administração, altruísmo, competência financeira e fortalecimento dos beneficiários. Destes, a necessidade de que as ONGs sejam boas gerenciadoras é a mais importante para a maioria das empresas.

As conclusões da pesquisa apontam para uma ampliação do envolvimento do setor privado nas duas últimas décadas com o financiamento de ONGs. Existem sinais, no entanto, de que as empresas parecem ainda estar num patamar inicial do que

significa ser socialmente responsável. A maioria das empresas atua fazendo uma doação, e raramente monitoram os resultados de suas intervenções. Em outras palavras, as empresas sentem que estão cumprindo com suas obrigações sociais simplesmente por doarem àqueles que lidam com os problemas sociais. Atividades que requerem maior engajamento nos temas, ou com os próprios beneficiários, não são priorizadas. No entanto, existem amplas oportunidades para estes tipos de intervenções – por exemplo: oferecendo treinamento e serviços especializados, realizando campanhas de marketing, etc – o que também traz vantagens para as empresas: funcionários adquirem novas habilidades; mais do que financiadora, a empresa se torna parceira no trabalho realizado; a imagem da empresa melhora, melhorando as oportunidades comerciais, etc. O apontamento final do relatório (CATHOLIC RELIEF SERVICES et al, 1999) é que as empresas que assumirem a liderança nestas áreas podem impulsionar uma cadeia de engajamento social mais amplo, conquistando o reconhecimento de diferentes públicos.

Se a pesquisa apresentada acima é de teor altamente positivo no que tange à relação: empresas brasileiras - ONGs, por outro lado, “nem tudo são flores” para um outro número de pesquisadores que vêem esta relação como comprometedora dos mais caros ideários da democracia. Assim como alguns intelectuais se debruçam sobre a relação ONGs – Banco Mundial para tecer críticas e oposições, Maria Vieira da Silva (2004), pesquisadora da Universidade Federal de Uberlândia, tem se dedicado em compreender a atuação de ONGs financiadas por empresas junto à educação escolar. Em trabalho apresentado na 27ª reunião da Anped, esta pesquisadora objetivou demonstrar que o terceiro setor atua na educação segundo os princípios neoliberais. Enquanto outros autores o apresentam de forma neutra, e outros com tons de otimismo e esperança, Maria da Silva (2004, p.03), por sua vez, insere-o como parte da política neoliberal para responder à crescente demanda de qualificação profissional, até então, exclusividade do processo de escolarização. Ao focar, neste trabalho da Anped, o “[...] processo de participação do setor produtivo privado na escola pública mediante ações de um segmento específico do Terceiro Setor: as ‘empresas com responsabilidade social’”, Silva afirma haver, nas práticas emanadas por várias empresas que se propõem, inicialmente, a meramente financiar uma ONG educacional, um explícito propósito de deslocamento do campo social e político da educação para o da lógica do mercado. Corroborar sua hipótese a partir da pesquisa de um grupo empresarial que possui projetos de intervenção direta em escolas públicas e particulares do município de Uberlândia. Para Silva (2004, p.03) está claro que :

Os mecanismos criados para operacionalizar a *Missão* do Conselho de Educação [...] ultrapassam a contribuição financeira do segmento empresarial para a escola pública. O fundamento básico que sustenta essa *Missão* é de caráter político-estratégico para garantir a hegemonia do capital via formação do trabalhador desde seu berço: a escola. Este é mais um dos elementos que contribuem para que o capital amplie o nexos entre o público e o privado, superando a conceituação corrente que entende a privatização como a venda de ativos públicos.

A interpretação de Silva (2004) é que a participação dos empresários na educação pública se faz a partir de uma desmoralização do status da escola pública, caracterizada como ineficiente e improdutiva, reflexo de um Estado igualmente incompetente em gerir seus recursos, assim como de planejar e executar políticas sociais como a educação. Em contraposição a essa instituição falida, pretende-se a legitimação das proposições neoliberais de eficácia e soberania do mercado como o único capaz de garantir a tão almejada qualidade da educação. Vinculada a ela, a eficiência e modernização da economia.

Maria Silva (2004) explica que o currículo é um dos alvos principais de intervenção do modelo pedagógico de mercado. Segundo esta pesquisadora a idéia das empresas socialmente responsáveis, financiadoras do ensino, é implantar um chamado “habitus” empresarial na essência da estrutura escolar e por isso voltam-se exclusivamente ao currículo. Ao dedicar-se a ele, as empresas, em geral, valem-se de um discurso descrito por Silva (2004, p.04) como “[...] apelativo, linear e mecanicista, ignorando as contradições do real, de forma que torne difícil seu questionamento ou a produção de mecanismos de contraposição”. Eis aqui um típico exemplo de discurso sedutor, expressão utilizada por João Henrique Rossler (2003), em sua tese de doutoramento. Segundo ele, o discurso sedutor está em oposição direta ao discurso racional e constitui-se de idéias simplesmente “justapostas”, que formam um jogo de palavras que cativam pela sedução e não pelo convencimento filosófico. Por outro lado, o discurso racional prima pela coerência e consistência dos argumentos, como resultado do exercício de análise crítica, em sua opinião, tão ausente nos meios pedagógicos pós-modernos.

Contudo, o currículo não é forjado apenas em seus parâmetros objetivos. A intervenção direta na definição dos conteúdos, não é, segundo Silva (2004), a única forma de modelar a estrutura escolar nos moldes do capital. Antes, o chamado “currículo oculto” atua constante e silenciosamente através da veiculação de valores, imagens, hábitos, representações, normas de conduta e gestos definidos por uma cultura hegemônica. Simultaneamente à transmissão dos conteúdos programáticos organizados

pelo currículo escolar tradicional, Silva (2004, p.06) afirma que conhecimentos, saberes e princípios de mercado são inseridos e captados pela escola e seus agentes por meio de quatro dispositivos principais: a meritocracia, a disciplinarização, a premiação e a legitimação da empresa no imaginário social.

Atuando como fator determinante de inclusão e exclusão, a meritocracia separa entre os alunos, os bons e os ruins, os capazes e os incapazes, os esforçados e os preguiçosos e o faz de maneira completamente divorciada de qualquer relação social e política, antes são tidos como dados neutros, sob os quais não se incide questionamento ou reflexão crítica. Sob essa égide do merecimento, a escola se submete à empresa como aprendiz e dependente. Uma hierarquia não assumida é construída em que a empresa se posiciona como benemerente e eficaz a auxiliar uma instituição falida e incompetente. A disciplinarização, por sua vez, acontece “[...] enquanto perspectiva de subsunção às exigências de produtividade” (SILVA, 2004, p. 07) e corresponde à contenção dos corpos, à padronização de comportamentos e à modelagem de hábitos considerados louváveis no perfil de um trabalhador. Imbuída a essa retenção dos corpos, temos a inculcação da ideologia do esforço pessoal, uma lógica que se encontra nas bases da doutrina liberal. Creditam-se justiça e igualdade natas às organizações sociais, de forma que depende apenas da capacidade de cada indivíduo seu sucesso ou fracasso pessoal. A premiação, como propulsora do progresso pessoal e da regulação moral, soma-se aos dispositivos anteriores. Desde a estrutura geral aos pequenos detalhes de reconhecimento de resultados atingidos, a lógica empresarial adentra a organização escolar. Por fim, a legitimação da empresa no imaginário social se faz por meio da consagração dos diretores, funcionários e, sobretudo, do(s) fundador (es) da mesma como verdadeiros heróis locais, fato que redundava em eficiente *marketing* comercial.

A conclusão de Maria Silva (2004) é de que o jargão “responsabilidade social” nada mais é que uma estampa para esconder o intenso e acelerado processo de privatização do ensino público que tem sido promovido pelas empresas que, por meio da alocação de seus recursos, assumem o controle dos sistemas de ensino que financiam. Para ela, isto se constitui numa nova modalidade de privatização. A evolução do pensamento de Silva (2004, p.07) avança até a condenação total de qualquer iniciativa por parte do terceiro setor para com a educação brasileira:

[...] É possível afirmar, pois, que a emergência de ações vinculadas ao Terceiro Setor provocam irrupções no exercício da cidadania e a redução do espaço público dos cidadãos por meio da simbiose entre as esferas pública e privada levando a degeneração dos direitos sociais historicamente conquistados.

Não apenas interesseiro, o terceiro setor é tido como prejudicial quando atuante nos espaços educativos formais. Se a pesquisa descrita no início deste tópico aponta para as grandes potencialidades da parceria: mercado- ONGs, Maria Silva (2004) a reprova por completo.

Particularmente, consideramos a conclusão dessa pesquisadora unilateral. Ainda que grande parte de seus argumentos seja, de fato, coerente e consistente, ela desconsidera os sujeitos e sua possibilidade de ação dialética. Questionamos como ela pode afirmar que o terceiro setor reduz o espaço público dos cidadãos se, além de analisar apenas uma realidade extremamente específica, ela não chega, nem mesmo, a conhecer uma ONG ou associação semelhante, antes se restringe a uma empresa, instituição do segundo setor. O desenrolar de nossa pesquisa apontará para um quadro distinto do apresentado por Silva (2004). Não desconsideramos suas colocações, uma vez que o EMCANTAR tem como um de seus parceiros em termos de financiamento um grupo empresarial, senão o mesmo, bastante semelhante ao objeto da análise de Silva (2004). Ainda que o EMCANTAR não pertença ao grupo empresarial, antes trabalha em parceria com o Instituto Algar, a fundação organizada a partir das empresas, é importante colocar em questionamento as possibilidades de o EMCANTAR manter-se incontaminado dessa visão de educação voltada à garantia da hegemonia do capital, conforme apontado pela pesquisadora em questão. Em entrevista especificamente sobre esta questão, da relação da ONG com o Instituto Algar, Ana Paula Rabelo explica que a parceria acontece pelo alinhamento dos focos: ambos visam a educação e concordam conceitualmente e nas formas de atuação. Mas faz questão de ressaltar que o EMCANTAR não trabalha em parceria com a empresa:

Ana Paula: [...] a parceria nossa não é com o Grupo, a nossa parceria é com o Instituto. Porque o Instituto também é uma fundação. O Instituto também...

Cíntia: é uma ONG.

Ana Paula: É uma ONG também. Então, a parceria do EMCANTAR é sempre com o Instituto Algar.¹³

Uma vez que, em nossa pesquisa, fomos aos sujeitos, temos a possibilidade de formar uma corrente social. Não se trata de uma defesa mecânica.

¹³ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 maio de 2007.

1.6 ONGs e demais instituições do terceiro setor

Creio que outro mundo é possível. Eu parto profundamente da constatação de que há um número enorme de pessoas – muito maior do que a gente pensa – querendo mudar as coisas. Gente que não está de acordo com injustiça e desigualdade e quer fazer alguma coisa. Só não sabe como. Então o problema é as pessoas se encontrarem e se alimentarem reciprocamente. Eu estou nisso a partir da crença particular da eficácia das ações em rede, uma formação muito melhor do que qualquer outra piramidal. O que tem que se lembrar é que estamos no começo da estrada. E espero ter anos de vida ainda para continuar ao máximo tentando trazer mais gente para esse processo e concordando que é possível um outro mundo. (WHITAKER, 2006¹⁴)

A fala de Francisco Whitaker (2006) acima é inspiradora das possibilidades de transformação social em prol de um mundo mais justo, democrático, igualitário a partir do trabalho em redes, em interorganizações. Essas duas expressões têm se tornado corrente na sociedade brasileira atual e correspondem a verdadeiros agentes sociais, cuja importância tem sido maior a cada ano. Se, por um lado, a avaliação de Whitaker (2006) é bastante positiva quanto à existência dessas redes, apresentamos a dissertação de Vanessa Melo (2002) para explicitar a contraditoriedade do real. Com um enfoque específico sobre o estado da Bahia, mas cujos resultados traduzem de forma significativa um espectro da realidade brasileira quanto a esse fator, a pesquisa de Melo (2002) representa a vertente das redes organizadas para servir exatamente à continuidade do *status quo*. Com um anúncio de objetivo aparentemente neutro: como se caracterizam as organizações do terceiro setor na Bahia e que relações se estabelecem entre essas organizações, se configuram ou não interorganizações, esta pesquisa é requisitada pelo governo do Estado da Bahia de então, para que seus resultados pudessem, de uma forma bem particular, estar integrados a políticas públicas de geração de emprego e renda. Em termos de classificação técnica, temos uma pesquisa com aplicação prática direta, ou, conforme aponta Hill (2000) uma “pesquisa empírica aplicável”. Apesar de ser apenas um caso, essa pesquisa é representativa de um significativo segmento de atuação das ONGs, que corresponde exatamente à proposição e apoio a políticas públicas que, como criticado pela ABONG (2007a) servem apenas para acelerar a precarização do Estado, uma vez que, ao invés de chamá-lo à responsabilidade, facilita sua não-responsabilização.

¹⁴ Palavras finais da entrevista de Francisco Whitaker à RETS – Revista do Terceiro Setor, por ocasião de ter recebido em setembro de 2006, o prêmio *Right Livelihood Award*, conhecido como Nobel alternativo, concedido anualmente pelo Parlamento sueco.

A pesquisa de campo foi realizada em julho de 2001, pelo NEPOL (Núcleo de Estudos Políticos da UFBA). A dissertação de Melo (1999) é apenas uma parte da mesma, desenvolvida com base nos dados obtidos na fase piloto, sendo a autora mais uma componente da equipe que encampou essa proposta. Trata-se de um estudo sobre 180 entidades do terceiro setor, situadas em Salvador-Bahia, entrevistadas no período de julho de 2001 a agosto de 2002.

Os principais resultados obtidos pela pesquisa, em síntese, foram: o fato de uma organização pertencer ao terceiro setor não implica que esta necessariamente atue socialmente. A prática de alguns valores e princípios proclamados por algumas organizações do terceiro setor, tais como a autonomia, o voluntariado e/ou a não-distribuição de lucro parecem não se efetivar na realidade, antes são questionáveis. Constatou-se igualmente que o terceiro setor não é um todo homogêneo, pelo contrário é composto por uma grande diversidade organizacional. Dentre as especificidades, percebemos semelhança entre organizações do tipo *member-serving* (ex.: sindicatos) e organizações de interesse público/coletivo, fato que pode estar relacionado ao alto nível de atuação em mais de uma área/serviço/público-alvo atendido. Isso denota uma tentativa de atendimento integral às demandas sociais por parte de muitas das organizações pesquisadas. Em termos da questão central da autora, relativa a interorganizações, há um alto nível de relacionamento interorganizacional entre organizações do terceiro setor e outras organizações, sobretudo do próprio terceiro setor, sendo que algumas das pesquisadas constituem por si mesmas interorganizações (seja envolvendo outras esferas — ex.: fundações empresariais, que ficam entre o terceiro setor e o Estado — ou seja dentro do próprio terceiro setor).

Após expor as conclusões, Melo (1999) apresenta ainda uma agenda de pesquisa com algumas proposições que, segundo ela, requerem maior aprofundamento, sendo alguns dos temas sugeridos: desafios na gestão de projetos inter-organizacionais, liderança em organizações da sociedade civil, ética na gestão do terceiro setor e relações entre Estado e sociedade civil.

2 Pressupostos Teórico - Metodológicos

2.1 Apresentação e Justificativa

O nome com o qual se identifica a base teórica desta obra é do pensador italiano Antonio Gramsci, consagrado nas Ciências Humanas de todo o mundo como um dos clássicos no marxismo. Retomamos uma tendência que marcou os círculos educacionais brasileiros nas décadas de setenta e oitenta do século XX. Segundo Paolo Nosella (2004, p.193) em torno de 40% dos trabalhos finais para obtenção dos títulos de mestre e doutor na década de oitenta referiam-se, de alguma forma, ao nome de Gramsci.

De fato, Gramsci é um marxista. Entretanto, ele não é um marxista qualquer. Nosella (2003) nos alerta, a partir de sua leitura de Bobbio, que Gramsci inaugura, na Itália, o chamado marxismo investigativo. Gramsci é, assim, um marco na tradição socialista. Nosella (2003, p.02) define, a partir disso, três períodos na história do socialismo: o utópico, o doutrinário e o investigativo. Como Gramsci inaugura o terceiro e é com este autor que iremos trabalhar para defender nossa tese, explicamos um pouco mais o que vem a ser o marxismo investigativo. Ainda que não desconsideremos a vivacidade do movimento histórico, podemos localizar temporalmente o socialismo investigativo no “[...] período que vai de Gramsci aos pesquisadores e marxistas contemporâneos” (NOSELLA, 2003, p.03). E ainda: “Por socialismo investigativo entendemos a postura moral e intelectual de quem prioriza, entre os valores sociais, a igualdade e a justiça, e se inspira, nas investigações acadêmico-científicas, no método dialético historicista”. (NOSELLA, 2003, p.14). A partir dessa diferenciação, de que Gramsci é um marxista investigativo, construímos nossa análise sobre o mesmo.

Uma peculiaridade de Gramsci que não podemos desconsiderar é que “[...] toda sua obra é uma obra póstuma” (COUTINHO, 1999a, p.08). Além disso, com exceção de alguns artigos e do ensaio *Alguns temas da questão meridional* (GRAMSCI, 1987), a obra de Gramsci é produzida na prisão fascista, sem o autor ter conseguido sistematizar uma publicação em livro. Assim,

[...] o modo pelo qual os textos de Gramsci foram lidos e tiveram influência – sobretudo no caso dos *Cadernos do cárcere* – dependeu não apenas do conteúdo dos mesmos, mas também, em grande medida, da forma pela qual foram tornados públicos pelos seus vários editores. (COUTINHO, 1999a, p.08).

Sem um conhecimento suficiente sobre as edições em língua portuguesa, iniciamos nosso estudo em Gramsci a partir da edição brasileira de *Os intelectuais e a organização da cultura* (GRAMSCI, 1995). Entretanto, conforme depois esclarecido na Introdução de Carlos Nelson Coutinho (1999a) à nova edição dos *Cadernos do Cárcere*, aquela primeira edição, publicada entre 1966 e 1968, re-editada diversas vezes, continha problemas que comprometiam um profundo e real entendimento das idéias de Gramsci por parte do leitor brasileiro¹⁵. Assim, refizemos nosso estudo substituindo a referência bibliográfica principal dos escritos de Gramsci sobre os intelectuais para os *Cadernos do Cárcere* Volume 2. Este livro contém todos os escritos de Gramsci sobre os intelectuais: tanto o caderno especial 12¹⁶, quanto todas as demais notas sobre o assunto, encontradas nos cadernos chamados “miscelâneos” (COUTINHO, 1999a, p.16 e 40). O caderno especial 12 possui apenas três notas. O tópico a seguir deste capítulo intitulado “Gramsci e os intelectuais” consiste em uma análise detalhada dessas três notas, na ordem em que são apresentadas nos *Cadernos do Cárcere* Volume 2 (GRAMSCI, 2000). Constitui exceção apenas a nota número 3, que, na primeira edição consistia em três parágrafos inseridos no meio do texto que, na nova edição, refere-se à primeira nota. Como nossa análise deste trecho já estava pronta e as afirmações presentes nessa nota terceira de Gramsci eram fundamentais para a compreensão, inclusive, dos outros parágrafos da primeira nota, mantivemos, apenas concernentes a esses três parágrafos, a ordenação da primeira edição. Reforcemos o fato de que o conteúdo em nada é alterado entre as duas edições. Apenas a ordem. Não julgamos que nossa preferência, neste ponto, à edição antiga comprometa a validade de nossas reflexões.

¹⁵ Essa dificuldade ao leitor brasileiro, na verdade, é algo partilhado por leitores de todo o mundo, inclusive os italianos, pela peculiaridade comentada da obra de Gramsci não ter sido sistematizada por ele mesmo. O que motivou a nova edição brasileira é que, na Itália, uma nova edição dos *Cadernos do Cárcere* foi publicada em 1975, praticamente sete anos depois da primeira edição brasileira. “A ‘edição Gerratana’ – como ficou internacionalmente conhecida – tornou-se, desde sua publicação, absolutamente imprescindível para todos os que queiram estudar com maior profundidade o pensamento de Gramsci” (COUTINHO, 1999a, p.29). Para que os leitores brasileiros não ficassem prejudicados, efetivou-se a nova edição de toda a obra de Gramsci no Brasil, entre 1999 e 2002.

¹⁶ Gramsci utilizou 33 cadernos escolares para realizar seus estudos e produções na prisão. A identificação que usamos nesta tese para se referir, por exemplo, ao caderno que trata especificamente sobre a questão dos intelectuais como sendo o de número 12, segue a numeração internacionalmente consagrada por Valentino Gerratana, já referido acima. A ordem cronológica é o critério que regeu o estabelecimento dessa numeração. A nomenclatura: “cadernos especiais” e “cadernos miscelâneos” também é de responsabilidade de Gerratana e referem-se, respectivamente, aos cadernos que “[...] reúnem apontamentos sobre assuntos específicos [...] com títulos dados pelo próprio Gramsci” (COUTINHO, 1999a, p.12) e aos cadernos em que há notas dispersas, sem uma seqüência lógica, identificadas por títulos iniciais dados pelo próprio Gramsci, muitos deles repetidos entre si, de forma a possibilitar, como no caso da nova edição brasileira, reunir todas as notas dispersas em todos os cadernos miscelâneos referentes a um mesmo assunto.

Além dos escritos do próprio Gramsci, enriquecem o debate sobre a visão do pensador italiano a respeito dos intelectuais e da educação como um todo, alguns comentadores e seguidores de sua obra. Além de consagrados gramscianos de influência internacional, como Maria-Antonietta Macciocchi (1980), que fez uma revisão de toda a produção de Gramsci, outros intelectuais brasileiros, especialistas em Gramsci constituíram-se fontes para nossas reflexões. Como em 2007 foi o 70º aniversário da morte de Gramsci, tivemos a oportunidade de participar de diversos congressos que reuniram os estudiosos de Gramsci da contemporaneidade, não apenas no Brasil, como do mundo.

A leitura de Gramsci nos desvelou outras contribuições interpretativas para o objeto de estudo selecionado e encaminhou-nos igualmente ao segundo autor que referencia esta tese, ainda que de forma bem mais secundária. Henry Giroux (1997), pensador contemporâneo, autenticamente educador (diferente de Gramsci que o é não por identificação profissional primeira, mas por seu arcabouço intelectual amplamente privilegiado), é selecionado por sua aplicação da idéia de Gramsci sobre os intelectuais à categoria específica da docência. A maneira como Giroux desenvolve o conceito original de Gramsci e como consegue estabelecer relações diretas com a realidade educacional contemporânea, levou-nos a posicioná-lo como parte do referencial teórico desta tese.

2.2 Panorama geral sobre a obra de Gramsci

Apresentamos um breve panorama sobre alguns dos mais importantes conceitos de Gramsci: “hegemonia”, “bloco histórico”, “sociedade civil” e “sociedade política”. O real entendimento do que são os intelectuais e de sua ação no todo social só pode ser completa quando se tem noção dos conceitos elencados. Iniciamos com a etimologia do conceito de hegemonia, segundo Macciocchi:

O conceito de hegemonia deriva do grego *eghestai*, que significa ‘conduzir’, ‘ser guia’, ‘ser chefe’, e do verbo *eghemoneuo*, que significa ‘ser guia’, ‘preceder’, ‘conduzir’, e por derivação ‘ser chefe’, ‘comandar’, ‘dominar’. *Egheмония*, no grego antigo, era a designação para o comando supremo das Forças Armadas. (MACCIOCCHI, 1980, p.182).

A interpretação desta autora é que o conceito de hegemonia em Gramsci possui diferentes significados. De um lado expressa a dominação da classe hegemônica, a burguesia, sobre o Estado capitalista, por meio do controle ideológico e institucional.

Ao mesmo tempo, porém, pode assumir outro significado, denominado por Macciocchi (1980, p.43) de “antagonista”, o qual diz respeito à capacidade que a classe operária tem de se organizar e formar um “complexo orgânico” que unifica, na base de um consenso, as formas de luta e de combate ideológico com o objetivo de transformar a concepção de mundo. Como consequência dessa transformação da concepção de mundo tem-se a formação de uma nova hegemonia, baseada também em um novo bloco histórico. Ora, é graças a este raciocínio que é possível à classe operária atingir a hegemonia ideológica, antes mesmo de ocorrer uma concreta tomada de poder à frente do Estado. Quando o controle do Estado é, finalmente, assumido pela classe operária, instituindo o novo Estado proletário, “[...] a hegemonia prepara as condições para o ‘desaparecimento do Estado’ e o surgimento do que Gramsci chama uma ‘sociedade regulada’, que pode levar à liquidação da função repressiva do Estado à medida que se afirmam seus traços fundamentais” (MACCIOCCHI, 1980, p.147).

Como vemos, pela chave interpretativa desta autora, identificam-se em Gramsci três significados distintos para a expressão hegemonia. Sobre o segundo, que diz respeito à capacidade que a classe revolucionária tem de conquistar a hegemonia da classe burguesa, mesmo antes de destituí-la do controle do Estado, ponderamos mais algumas questões, seguindo a reflexão de Macciocchi. Pelo fato da superestrutura ser possuidora de contradições, são possíveis deslocamentos dessa mesma superestrutura. Deslocamentos estes que capacitam o bloco histórico revolucionário a subverter, ainda que parcialmente, a estrutura da sociedade burguesa e controlá-la ideologicamente. Macciocchi (1980, p.43) vai além em sua descrição das possibilidades da luta ideológica da classe operária: essa luta pode, inclusive, “[...] arrancar da própria burguesia camadas de intelectuais que estão a serviço da burguesia e que servem de cimento entre a infra-estrutura e superestrutura”. Interpretamos o fato dos intelectuais funcionarem como cimento no sentido de que eles dão coesão, fornecem sentido, por meio de suas formulações teóricas e de suas produções argumentativas, ao elo histórico, muitas vezes subestimado, que “[...] torna a infra-estrutura inseparável da superestrutura” (MACCIOCCHI, 1980, p.17).

Podemos afirmar, com isso, que Gramsci dá primazia à luta ideológica? Na verdade, não somente por esta afirmação: “[...] um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental, e essa inclusive é uma das condições principais para a própria conquista do poder” (GRAMSCI, 2002, p.62), mas por toda a defesa que Gramsci faz à educação e à centralidade do papel dos intelectuais

na organização da cultura inferimos sua insistência na realização da luta ideológica, a qual permitirá a conquista da hegemonia pelo bloco histórico revolucionário.

Expostas algumas reflexões sobre o conceito gramsciano de hegemonia, passemos ao conceito de bloco histórico. E esta ordem não é casual: “[...] a noção de bloco histórico só é compreensível, a partir do conceito de hegemonia, que a determina” (MACCIOCCHI, 1980, p.149). A vinculação do conceito de bloco histórico à expressão hegemonia se dá de forma a indicar que “[...] é *no interior* do ‘bloco histórico’ que se realiza uma hegemonia determinada” (MACCIOCCHI, 1980, p.148, grifos da autora) e a primeira vez que ambos conceitos aparecem juntos é em *A questão meridional* (GRAMSCI, 1987). De todas as referências de Gramsci ao conceito de bloco histórico, entendemos ser, porém, sua melhor definição: “A infra-estrutura e a superestrutura formam um ‘bloco histórico’, ou seja, o conjunto complexo, contraditório e discordante da superestrutura é o reflexo do conjunto de relações sociais de produção”. (GRAMSCI, 1999, p.250)

Gramsci nomeia de bloco histórico uma já consagrada idéia marxista? Se o bloco histórico é composto pela infra e superestrutura de Marx, ele não é uma novidade em si. Apenas sua conceituação. E o que mais a enriquece? A noção da estreita dependência entre infra e superestrutura existente dentro do bloco histórico, as quais são também denominadas por Gramsci como forças materiais e ideologia. Em outro trecho, Gramsci (1999, p.238) afirma serem as forças materiais o conteúdo e a ideologia a forma, de forma tal que um simplesmente não existe sem o outro. O entendimento histórico da categoria “forças materiais” só ocorre satisfatoriamente quando se considera a ideologia a ela relacionada. Da mesma forma, a ideologia não passaria de “pura fantasia individual” se fosse distinta das forças materiais que a justificam.

Em outro trecho, Gramsci apresenta o bloco histórico como o resultado da relação efetivamente orgânica entre os intelectuais e a massa, situação marcada por uma efetiva vivência de conjunto, “[...] a única que é força social [...]” (GRAMSCI, 1999, p.222).

[...] Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, é dada graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivida), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social; cria-se o ‘bloco histórico’. (GRAMSCI, 1999, p.222).

Macciocchi (1980, p.149) alerta que o bloco histórico, em hipótese alguma, pode ser confundido com uma aliança das diferentes classes sociais. Segundo esta autora, essa concepção de “amálgama” não possui embasamento, uma vez que a hegemonia que possibilita a existência do bloco histórico de forma coesa, em termos de superestrutura, “[...] corresponde a uma nova visão global do mundo”, e em termos de infra-estrutura nada mais é que a capacidade da nova classe dirigente, ou da classe em ascensão para “[...] assumir o conjunto de problemas da realidade nacional e indicar-lhes soluções concretas”. Entendemos que o bloco histórico, de fato, não consiste num mero aglomerado das classes, pois a hegemonia que o garante não é fruto do coletivo, mas de uma classe específica - a que assumirá a liderança do bloco histórico.

É certo que muito mais há para nos aprofundarmos sobre os conceitos de bloco histórico e hegemonia. Contudo, por não serem o tema principal desta tese, limitamo-nos a essa breve exposição e, da mesma forma apresentamos outros dois conceitos gramscianos: sociedade civil e sociedade política. Se hegemonia e bloco histórico são conceitos de difícil compreensão, sendo comuns confusões e interpretações errôneas, sociedade civil e sociedade política mantêm entre si, segundo Macciocchi (1980, p.150) uma “[...] distinção tão sutil quanto complexa”.

De forma sucinta, podemos dizer que a sociedade política diz respeito, na sociedade de classes, ao Estado, e a sociedade civil a uma “[...] rede complexa de funções educativas e ideológicas, aquilo em função de que a sociedade é não apenas comandada, mas também dirigida” (MACCIOCHI, 1980, p.150). Entender a diferença entre papel *ideológico e dirigente* torna-se fundamental, segundo Macciocchi (1980) para a compreensão dos dois tipos de sociedade conceituados por Gramsci. O campo da sociedade política é onde acontece a hegemonia e onde se encontra a classe dirigente (GRAMSCI, 2000a, p.21). Sociedade civil e política compõem a superestrutura (GRAMSCI, 2000a, p.20). Se em alguns momentos esta distinção é clara, ela não deixa de ser, porém, estritamente metodológica: “[...] na realidade concreta, sociedade civil e Estado se confundem” (GRAMSCI, 2000b, p.29).

Ainda que se confundam, a diferenciação, dentro da superestrutura, dos conceitos de sociedade civil e política não deixa de representar uma importante contribuição de Gramsci ao marxismo, especialmente ao conceito de Lênin sobre o Estado, segundo Macciocchi (1980, p.151). Graças a essa distinção, entendemos que o poder de uma classe, o qual se manifesta pela ideologia e pelas organizações da superestrutura, possui uma complexidade, articulação e independência relativa tais que

podem tornar a hegemonia da classe independente da realidade econômica. A ideologia tem tamanho poder de influência na sociedade que marca a vida de cada sujeito desde a tenra idade: com as leis e os princípios familiares, na escola, nos meios culturais, profissionais, etc.

Diante disso, a insistência teórica de Gramsci em defender a importância da luta ideológica para a transformação social é fundamental, porque nos leva à questão da contra-ideologia. Da mesma forma como Macciocchi valeu-se das contribuições teóricas de Gramsci para analisar a sociedade de sua época, esta tese igualmente se propõe a compreender a realidade das ONGs brasileiras voltadas à educação, o significado de sua prática educativa e o perfil dos profissionais que nelas atuam a partir do arcabouço gramsciano. Entretanto, ainda que tenhamos plena possibilidade e liberdade de aplicar sua contribuição à análise da educação e, no caso da presente pesquisa, às ONGs brasileiras deste início de século XXI, não podemos esquecer que, em última instância, o objetivo principal de Gramsci sempre foi a revolução socialista no ocidente. Se ele se dedica a estudar os intelectuais e seu papel na sociedade é porque ele almeja a transformação do mundo capitalista no idealizado socialista. “[...] ‘Fazer política’ significa agir para transformar o mundo” (GRAMSCI, 1999, p.103).

2.3 Gramsci e os intelectuais: aspectos introdutórios

Remetemo-nos ao sumário do caderno 8, escrito por Gramsci em 1931, em que ele sistematiza suas pretensões gerais com o tema dos intelectuais:

Notas esparsas e apontamentos para uma história dos intelectuais italianos

1º Caráter provisório – de ajuda à memória – destas notas e apontamentos; 2º Delas poderão resultar ensaios independentes, não um trabalho orgânico de conjunto; [...] 4º Trata-se, freqüentemente, de afirmações não verificadas, que poderiam ser definidas como de “primeira observação”: algumas delas, nas ulteriores pesquisas, poderiam ser abandonadas e talvez a afirmação oposta poderia demonstrar ser exata; 5º Não devem causar má impressão a vastidão e incerteza dos limites do tema, por causa do que dissemos acima: não têm absolutamente a intenção de compilar uma mixórdia confusa sobre os intelectuais, uma compilação enciclopédica que queira preencher todas as “lacunas” possíveis e imagináveis. (GRAMSCI, 1999, p.79)

Por que julgamos importante expor essas notas preliminares? Por incrível que pareça, algumas reforçam o padrão de análise que implementamos, outras são negadas

por este mesmo padrão. Negamos o “caráter provisório”, previsto por Gramsci quanto a seus escritos sobre os intelectuais ao elegê-lo como referencial teórico para pensarmos o perfil dos profissionais de educação de ONGs brasileiras neste início de século XXI. Quase cem anos se passaram desde que Gramsci formulou essas notas e, de forma alguma, suas considerações sobre os intelectuais foram provisórias. Na verdade, essa não “provisoriedade” é apenas aqui confirmada – quantos outros autores não se valem do conceito de intelectual do pensador italiano para construir suas próprias concepções teóricas antes e depois de nós! Não provisórios não podem ser interpretados, porém, como definitivos. Sem entrar em polêmicas teóricas, concordamos que algumas afirmações de Gramsci são localizadas temporalmente. A complexidade do real contemporâneo, de fato, não nos permite sustentar algumas afirmações relativas a conceitos outros da obra do autor, sobre as quais nos eximimos aqui de analisar. Entretanto, suas considerações sobre os intelectuais são ricas o suficiente para constituírem-se os pressupostos teóricos desta tese.

A análise dos profissionais de educação das ONGs que estudamos revelou-nos características que os aproximam dos intelectuais pensados por Gramsci, como procuraremos evidenciar a seguir. As aproximações, porém, não são mecânicas. Há falas e posturas dos sujeitos contraditórias. Em nossa busca por compreender o trabalho desses que escolheram atuar na educação pela via das ONGs, não negligenciamos os problemas e limites de sua atuação.

E como introduz Gramsci suas idéias sobre os intelectuais? Ele inquire sobre o processo de formação dos mesmos. Identifica duas possibilidades de formação dos intelectuais na realidade dos grupos sociais. Sua questão é: “Os intelectuais constituem um grupo social autônomo e independente, ou cada grupo social possui sua própria categoria especializada de intelectuais?” (GRAMSCI, 2000a, p.15) Em outras palavras: tendo em mente a sociedade como um todo, como pensar a categoria “intelectuais”? Como algo à parte, que existe de forma autônoma, ou como uma categoria inserida de maneira orgânica em todos os diferentes grupos sociais que a compõem?

Para Gramsci, pensar nessas duas hipóteses (intelectuais como grupo autônomo ou como parte de um outro) é complexo devido à diversidade de formas assumidas, ao longo do tempo, pelo “[...] processo histórico real de formação das diversas categorias sociais” (GRAMSCI, 2000a, p.15). A história não é construída de forma linear, nem é uniformemente progressiva. O movimento de construir e desconstruir na história é constante, de maneira tal que não se deve esperar homogeneidade, nem uniformidade

nos produtos histórico-culturais, dentre os quais se destacam aqui os grupos sociais (ou seja, classes sociais).

2.4 Tipos de intelectuais em Gramsci: orgânico e tradicional

Apesar de toda complexidade, Gramsci consegue distinguir duas formas principais de formação de intelectuais na sociedade. A primeira delas, em suas palavras:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político [...] (GRAMSCI, 2000a, p.15)

Gramsci prossegue no desenvolvimento de sua definição com o exemplo do empresário capitalista que agrega, por necessidade, perto de si, pessoas que irão pensar em seu lugar desde a tecnologia de seus produtos (o técnico da indústria) à organização macro da economia e da política de seu país ou localidade (o cientista da economia política), como aqueles que pensarão novos princípios artísticos e mesmo uma cultura adequada aos princípios de mercado que lhe interessam. Apesar de ressaltar esta apropriação de massa intelectual pelos “donos dos meios de produção”, Gramsci não despreza o fato de o próprio empresário já constituir, por si só, um intelectual, um representante de “[...] uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica” (GRAMSCI, 2000a, p.15). Isso é atribuído ao empresário não somente pela capacidade que deve ter para gerir sua própria empresa como de, no mínimo, saber escolher aqueles que o auxiliarão nessa fazenda¹⁷.

É após essa consideração que Gramsci qualifica o termo “orgânico”. E como ele o define senão como uma criação de cada nova classe? Além de serem criados por uma classe nova e por ela elaborados durante o seu “desenvolvimento progressivo”, os intelectuais orgânicos são descritos pelo autor como “[...] ‘especializações’ de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz”

¹⁷ A sociedade brasileira contemporânea está repleta de exemplos de empresários-intelectuais. O representante da ABRINQ é um empresário que pensa as questões sociais. Antônio Ermírio de Moraes é um outro exemplo, mais voltado à elaboração conservadora, assim como alguns jornalistas famosos, ricos que escrevem editoriais segundo os seus interesses de classe. É possível citar ainda outros que pensam o PT, por exemplo. Estabelecem uma ponte entre os dominados e os dominantes, valorizando a luta dos oprimidos. Não chegam a ser intelectuais de um partido, mas contribuem com a crítica sobre a realidade social.

(GRAMSCI, 2000a, p.16). Em outras palavras poderíamos explicar: diante de uma nova classe, há a produção de novas idéias, novas formas de conceber o mundo. A ideologia nascente precisa ser elaborada por alguém. Os que se responsabilizam por essa função são os intelectuais orgânicos. Estendemos a compreensão: os intelectuais orgânicos surgem quando os problemas surgem. A formação do grupo, ou sua emergência é que suscita a necessidade dos intelectuais. Quando se tem uma visão histórica ampla, é fácil localizá-los. Os Iluministas foram os intelectuais de um grupo. Não é sem razão que Rousseau, Diderot e Voltaire constituem a base teórica da Revolução Francesa. O Liberalismo Político, por sua vez, tem sua fundamentação argumentativa em Locke (BOBBIO, 1987).

Uma identificação geral entre os membros da classe e seus intelectuais é percebida: todos se assemelham pela “atividade primitiva” que desenvolvem. No exemplo de Gramsci (2000a), a atividade em questão é a do dono do meio de produção no mundo capitalista: os empresários. Contudo, sabemos que a expressão “intelectuais orgânicos” tem servido e, de fato, foi pensada para as mais diversas categorias sociais, inclusive para a docente, e nesta tese aplicamos aos profissionais de educação de ONGs. Em todos os casos, o movimento parece ser homogêneo: assim que o grupo vai surgindo, a nova ideologia vai sendo construída por intelectuais orgânicos. À medida que o grupo amadurece, alguns se ajuntam, outros se esvaem. Um movimento contínuo, raras vezes, porém, harmonioso. Antes, repleto de conflitos e contradições.

Ora, se aos professores pode ser aplicado o conceito de “intelectuais orgânicos”, por outro lado, Gramsci o afirma impossível entre a massa dos camponeses. Apesar de os camponeses desempenharem uma função imprescindível na organização produtiva, eles “[...] não elaboram seus próprios intelectuais ‘orgânicos’ e não ‘assimilam’ nenhuma camada de intelectuais ‘tradicionais’” (GRAMSCI, 2000a, p.16). Contudo, isso não significa que não haja, entre camponeses, intelectuais. Entretanto, eles são “extraídos” de seu meio por outros grupos sociais.

O parecer de Gramsci sobre o campesinato pode ser melhor esclarecido com a leitura de *A questão meridional* (GRAMSCI, 1987). Ali, Gramsci propõe a união entre proletários e camponeses para superação da situação de atraso e empobrecimento da região Sul da Itália, o *Mezzogiorno*. Macciocchi interpreta esta proposta de Gramsci com as seguintes palavras: “A perspectiva de Gramsci, para elaborar os princípios táticos e estratégicos da revolução italiana, considerava a aliança dos operários e dos camponeses como o bloco que deveria preparar um processo revolucionário de alcance não apenas nacional [...]” (MACCIOCHI, 1980, p.14).

A análise de Jesus (1998) sobre outra obra de Gramsci, cujo título é exatamente *Operários e Camponeses*, encontrada no livro *Scritti Giovanili*, destaca quatro pontos sobre a relação entre essas duas classes de trabalhadores. Segundo a interpretação de Jesus (1998, p.11), para Gramsci há uma necessidade histórica de aliança com os operários por parte dos camponeses por um quadro de atraso destes, há anos condicionados a meros “servos da gleba”. A partir de um paralelo com a evolução histórica e o quadro político-social da Rússia, Gramsci identifica na Itália as mesmas condições sociais, não somente para a viabilidade dessa aliança, quanto aposta que ela será o motor principal da revolução. O terceiro ponto consiste numa contundente crítica à tradicional proposta de “reforma agrária” como saída para o impasse de sua região natal, o *Mezzogiorno*. Na verdade, não se trata apenas de uma crítica, mas de uma negação completa: “[...] as soluções propostas como ‘terra para os camponeses’ são falsas, pois, somente a *aliança* entre operários e camponeses é a única solução para o problema do Mezzogiorno” (JESUS, 1998, p.11, grifos do autor). Se, de um lado, Gramsci nega uma proposta, de outro, apresenta sua alternativa para a questão - alternativa marcada pela radicalidade de seu marxismo: “[...] é necessário que a classe operária tome em suas mãos o poder do Estado” (JESUS, 1998, p.11).

Gramsci não teme os extremos. A entrega das terras como donativos aos camponeses sem alterar a estrutura de acumulação de riqueza da sociedade não passaria de um paliativo que, além de seu caráter transitório, poderia ser paralisante e vicioso. Os camponeses não deveriam se conformar com esta solução, muito menos lutar por ela. A única saída era se aliarem aos operários urbanos e, juntamente com eles, fundarem o que Gramsci intitula de: “República Federal dos Operários e Camponeses”.

A leitura isolada do Volume 2 do *Cadernos do Cárcere* poderia nos conduzir a um ponto limite em Gramsci. Os excertos em que ele discorre sobre o campesinato nesta obra parecem anular a capacidade de organização dos camponeses para o ideal de revolução. Além da pesquisa em outras obras de Gramsci negarem essa hipótese, confirmando a importância dessa classe de trabalhadores para a re-estruturação social, não nos faltam exemplos, especialmente na contemporaneidade nacional, de intelectuais que se dedicam a estudar a situação do campesinato e que corroboram o valor do trabalhador rural na luta contra a opressão e a desigualdade na sociedade como um todo¹⁸. Ainda que discutível, a opinião de Gramsci em relação aos camponeses no

¹⁸ José de Souza Martins, Vera Botta, Sonia Bergamasco, Dulce Whitaker, Maria Nazaré Wanderley podem ser considerados intelectuais orgânicos do campesinato à medida em que suas pesquisas desvelam e defendem o valor da pequena propriedade, a necessidade da reforma agrária e o movimento social de luta pela terra.

Volume 2 dos *Cadernos do Cárcere*, acaba sendo emblemática de uma análise que preponderou na esquerda por muito tempo. O foco dos cientistas sociais de esquerda incide sobre os problemas urbanos. O fato de todas as revoluções do século XX haverem surgido no campo passou despercebido para a maioria. O marxismo, desde sua gênese, ignorava o campesinato como classe política. Considerava-no alheio ou mesmo incapaz de participar da luta de classes. Um grupo muito estável, conservador demais para conseguir se organizar. Diante disso, uma vez mais nossa defesa, seguindo os passos de Macciocchi (1980) *a favor de Gramsci*. Este pensador, apesar de viver pouco e de ter passado grande parte de seu tempo de produção intelectual preso, mesmo não havendo tido a oportunidade de conhecer a realidade dos trabalhadores rurais concretamente, não produziu obra que se mostrasse limitada neste aspecto. Antes, atesta não somente seu brilhantismo intelectual, como sua importância para a compreensão da sociedade contemporânea. Nas palavras de Macciocchi (1980, p.14):

[...] Gramsci, e essa é a minha própria ‘formulação’ do problema, pode, portanto, aparecer como o único pensador de uma revolução no Ocidente, na medida em que seu ensinamento teórico-político é estrategicamente o mais avançado, o que concerne à determinação do processo de revolução socialista, não apenas na Itália, como também no ocidente europeu, isto é, do ‘capitalismo evoluído’ tal como o entendemos hoje.

Diante disso, retomamos o conceito de intelectual orgânico como aquele que ajuda a organizar a ideologia de uma classe, entendida ideologia como “visão de mundo” e não como falsa consciência.

Exposto o primeiro tipo de formação de intelectuais numa sociedade, os “orgânicos”, passemos ao segundo tipo, conhecido como os “intelectuais tradicionais”. A primeira palavra que destacamos do texto de Gramsci para diferenciar ambas tipologias é “preexistentes”. Enquanto os intelectuais orgânicos são criados pela nova classe e são elaborados à medida que esta se desenvolve, os intelectuais tradicionais já existem, independente do grupo social a que irão pertencer no novo bloco histórico. Enquanto o grupo social, denominado por Gramsci de “essencial”, vai se formando na realidade histórica “[...] a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura” (GRAMSCI, 2000a, p.16), os intelectuais tradicionais carregam um caráter de perenidade. São “representantes de uma continuidade histórica” (GRAMSCI, 2000a, p.16) que não é interrompida apesar das mais radicais transformações na organização política e econômica de cada sociedade.

Para Gramsci, os eclesiásticos constituem a mais simbólica categoria de intelectuais tradicionais. Refere-se, para tanto, ao momento histórico da Idade Média, em que sobre eles residia não somente a autoridade religiosa, como a educacional, a jurídica, a ideológica e, juntamente com a aristocracia feudal, a econômica: propriedade da terra. Há, porém, um doloroso e não menos conflituoso processo de conquista até que os eclesiásticos obtenham o “monopólio das superestruturas”. À medida que se fortalece o poder absoluto do Monarca, outros grupos intelectuais vão se constituindo favorecidos pelo Rei, que promove a ampliação de seus privilégios. Gramsci identifica alguns: a aristocracia togada, administradores, cientistas, teóricos, filósofos não eclesiásticos, etc.

Prossigamos na compreensão das diferenças entre as duas nomenclaturas. Além de constituírem-se “preexistentes”, ou melhor, exatamente por terem consciência de uma perenidade histórica, e de sua identificação superior, a qual Gramsci denomina de “qualificação”, esse grupo de intelectuais “[...] considera a si mesmos como sendo autônomo e independente do grupo social dominante” (GRAMSCI, 2000a, p.17). Uma vez mais encontramos respaldo na realidade nacional. A história política do Brasil revela este processo de forma bastante clara. Até o governo Sarney, muitos sociólogos nacionais defendiam, de uma forma ou de outra, o marxismo, a revolução política e a transformação social do país. Com a vitória do neoliberalismo, deixaram esse discurso e começaram a escrever num sentido diferente do desenvolvido até então. Pretendem-se, hoje, autônomos, descomprometidos com qualquer categoria social (ARBEX JR & VIANA, 2006). Entretanto, a partir do momento em que abandonaram a vinculação mais nítida, inevitavelmente tornam-se ligados a outra, a qual, consciente ou inconscientemente, passam a servir¹⁹. Entendemos este como um momento de traição do intelectual à sua organicidade, em que ele decide se voltar contra o que pensava e alega autonomia.

Enquanto os intelectuais orgânicos, elaborados no interior de um grupo social, vivenciam com ele os desafios, lutas e conquistas que sua posição no modo de produção acarreta, os tradicionais julgam-se alheios a esse processo. O que isso

¹⁹ Se citamos, ainda que não nomeadamente, exemplos desse processo na realidade política brasileira contemporânea, Gramsci é direto em sua ilustração. Sem receios refere-se com destaque na Itália do início do século a Agnelli, fundador da Fiat. Temos hoje, Domenico de Massi, autor de “A exceção e a regra” e de “O ócio produtivo”, um sociólogo italiano que assessora a Fiat. Está constantemente na mídia mundial neste período de transição de século XX e XXI. Posiciona-se contrário à prática de se trabalhar muito, defendendo o ócio criativo. Entretanto, para que consiga defender sua proposta, ele mesmo é o primeiro a negá-la: trabalha bastante. Afinal, quem vai sustentar o ócio? Estamos diante de um paradoxo: ao mesmo tempo o intelectual orgânico elabora a visão de mundo da desvalorização do trabalho, que justifica o desemprego, e, ao mesmo tempo, cai sob as armadilhas da ideologia como falsa consciência. (Essas informações se constituem um dos inúmeros resultados das conversas de orientação).

significa? Estariam eles ilesos da exploração que o grupo social dominante impõe aos demais? Da mesma forma, eles próprios não submeteriam nenhum outro grupo social a qualquer tipo de sujeição? Se essa hipótese é aceita, ter-se-ia na sociedade um lugar muito especial reservado aos intelectuais, de forma tal a se questionar, até mesmo, sua participação no modo de produção real, ou seja, qual seria sua função social?

Gramsci (2000a) ainda que não aborde especificamente essas questões, ao alertar para “[...] conseqüências de grande importância no campo ideológico e político” (GRAMSCI, 2000a, p.17) que essa autodenominação dos intelectuais implica, logo lança por terra qualquer possibilidade de concretização das hipóteses acima levantadas. E antes que se apresentem as conseqüências analisadas por Gramsci, ou melhor, pode-se dizer que elas se iniciam pela expressão autodenominação. São os próprios intelectuais que atribuem a si essa debatida autonomia e independência. A filosofia idealista, segundo Gramsci, é uma “[...] expressão dessa utopia social” (GRAMSCI, 2000a, p.17), pois, uma vez que prevê que a realidade material é determinada pela superestrutura ideal, anuncia a superioridade da classe dos que pensam sobre os que fazem e, sobretudo, os que têm.

Se há implicações no campo filosófico, o que pensar da realidade educacional? São os professores intelectuais orgânicos ou tradicionais? É certo que a resposta variará com o nível de atuação de cada um. Não esperamos que, nesse início de século do Brasil, professores da Educação Básica pretendam-se intelectuais tradicionais. A questão é se mesmo os de Ensino Superior o seriam. E quando pensamos no objeto da presente pesquisa: os profissionais das ONGs ligadas à educação, são eles intelectuais orgânicos da sociedade civil organizada? Ou são intelectuais tradicionais, migrados do campo da educação formal para a não formal? É de fato possível aplicar a teoria gramsciana à realidade em análise? Quais os limites e quais as possibilidades?

Para concluir a diferença entre as tipologias “orgânico” e “tradicional”, um último esclarecimento neste tópico: o conceito de intelectual tradicional em seu sentido estrito, apresentado por Gramsci, possui fundamentação histórica. Ao estudar a formação da categoria de intelectuais na história européia, Gramsci visualiza a transição do feudalismo para o capitalismo e refere-se ao grupo, outrora orgânico no sistema produtivo feudal e que, com a consolidação do capitalismo, não pode ser considerado orgânico às classes nascentes. É um grupo identificado, portanto, como anterior historicamente e não por ser essencialmente neutro em termos de vinculação social. Isso é claramente percebido no exemplo citado por ele próprio: o clero, considerado o exemplo clássico de intelectuais tradicionais, era o grupo de intelectuais

orgânicos da aristocracia. Hoje, mais de sete décadas após a análise de Gramsci, é possível constatar uma Igreja Católica que tem opção preferencial pelos pobres, e uma Igreja Católica voltada ao conservadorismo. Em ambos os casos, a relação de pertencimento orgânico pode ser identificada.

Percebemos a leitura diferenciada de Gramsci quanto aos intelectuais tradicionais em um excerto em que o próprio Gramsci afirma a não existência dessa categoria intelectual “[...] que concebe a si mesma como continuação ininterrupta na história e, portanto, independentemente da luta dos grupos e não como expressão de um processo dialético [...]” (GRAMSCI, 1999, p.125). O título dado a esta nota pelo próprio Gramsci é *Questões de nomenclatura e de conteúdo* e ele está analisando exatamente a possibilidade do grupo de intelectuais constituírem-se enquanto “categoria social cristalizada” (GRAMSCI, 1999, p.125). Parte da seguinte premissa: toda organização social nova elabora sua própria superestrutura, igualmente nova – diferente da anterior, a qual a nova organização social deseja superar – e, para tanto, são imprescindíveis intelectuais novos. Sendo eles os responsáveis pela elaboração da ideologia de todo e qualquer grupo social, é impossível que intelectuais “velhos” sejam os funcionários da superestrutura nova. Nas palavras de Gramsci:

Se os “novos” intelectuais se colocam como continuação direta da *intelligentsia* precedente, não são verdadeiramente “novos”, isto é, não são ligados ao novo grupo social que representa organicamente a nova situação histórica, mas são um rebotalho conservador e fossilizado do grupo social historicamente superado (o que, de resto, é o mesmo que dizer que a nova situação histórica ainda não atingiu o grau de desenvolvimento necessário para ter a capacidade de criar novas superestruturas, mas vive ainda no invólucro carcomido da velha história) (GRAMSCI, 1999, p.125)

O próprio Gramsci define aqui os intelectuais tradicionais, os perpetuadores da “*intelligentsia* precedente” como pertencentes a um grupo social específico, no caso, caracterizado como “conservador e fossilizado” e “historicamente superado”. Em outras palavras, orgânico. Diante disso, estabelecemos para a continuidade de nossa análise nesta tese não nos prendermos aos termos “orgânico” e “tradicional”, mas às características, função, possibilidades da categoria intelectual como um todo. Nosso objetivo neste capítulo é construir o arcabouço teórico que nos auxilie na compreensão do real: os profissionais de educação das ONGs, os quais indagamos se podem ou não constituir uma nova categoria intelectual orgânica na contemporaneidade brasileira.

2.5 O intelectual enquanto categoria profissional: especificidades

Gramsci indaga o que pode definir a categoria de intelectuais como tal, ou seja, o que a distingue das demais? Ele busca um critério único. Na verdade, indaga se esse critério único é possível, não somente para caracterizar as diversas atividades intelectuais, como para diferenciá-las dos outros grupos sociais. Na tentativa de solucionar a questão do critério unitário, Gramsci percebe que um erro tem obstruído o percurso intelectual. De caráter metodológico, esse erro está relacionado à fonte de pesquisa. Ao invés de continuar buscando no que é restrito à prática intelectual, a fonte de estudos deve ser o “[...] conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais” (GRAMSCI, 2000a, p.18). Particularmente entendemos que a resposta está na relação. Não no indivíduo, no grupo, mas na relação entre eles. Dois exemplos são apresentados e analisados pelo próprio pensador para explicar sua proposição: o proletário e o empresário.

O primeiro, também denominado por Gramsci de operário, não deve ser identificado por desempenhar um trabalho manual ou instrumental, mas pelo contexto em que o trabalho se realiza, em termos de base estrutural e relações sociais. A seguir, ele esclarece, literalmente entre parêntesis, que, na realidade, não existe nenhuma atividade que possa ser caracterizada como apenas física. Por mais alienada e aviltante que seja, toda ação humana é carregada de “[...] um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 2000a, p.18). A consagrada expressão de Taylor “gorila amestrado” transforma-se numa metáfora. Sinaliza um limite numa direção indicada que, em última instância, permite a afirmação de todos os homens como intelectuais. Assim se dá com a função do empresário, por sinal, já referida anteriormente, como agregadora de certas qualificações intelectuais. Entretanto, é importante que fique claro: a determinação de sua figura social não provém dos qualitativos intelectuais em si, mas das relações sociais gerais que moldam o ser empresário em seu lócus de trabalho. Aqui reside a proposta metodológica a ser aproveitada: levamos em conta não os indivíduos, mas as relações.

O raciocínio desenvolvido conduz-nos à primeira grande máxima do Caderno 12 de Gramsci: “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2000a, p.18). Em nota de rodapé, Gramsci explica que, assim, como qualquer pessoa pode, em uma circunstância cotidiana fritar ovos ou coser uma roupa, sem necessariamente ser

um cozinheiro ou alfaiate, assim também se dá com a função de intelectual. Aplicando ao objeto da presente pesquisa: por que não pensar a ONG como um grupo de profissionais que se tornam intelectuais ligados a uma problemática social? Uns vão pensar mais como pedagogos, outros como artistas, mas todos desempenham essa função. Pensam uma realidade comum, mas contribuem de maneiras diferentes, de acordo com sua especificidade intelectual.

Nossa primeira interpretação nos conduziu a pensar que os profissionais de educação das ONGs seriam intelectuais orgânicos, talvez não da “sociedade civil organizada” – conceito que, na concepção de Gramsci, assume uma dimensão completamente distinta da apropriada pelo senso comum e que, em todo caso, é uma dimensão ampla demais - mas certamente de cada grupo ao qual se ligam. Entendemos que aqui residiria uma das principais contribuições da presente pesquisa: uma pessoa de uma determinada classe, ao se colocar como intelectual orgânico em uma ONG, ao defender interesses comuns a um grupo social faz desaparecer os limites e interesses de cada classe. Teríamos, assim, pedreiros e engenheiros, catadores de lixo e professores, médicos e donas de casa, unidos em defesa do meio ambiente, no combate à violência, no apoio a portadores do HIV, em busca de uma educação de qualidade, enfim, em causas que suplantariam diferenças materiais e não seriam anuviadas pelas tradicionais barreiras que impedem a união entre as classes.

Como saber se um indivíduo está sendo intelectual? Isto é, qual o critério? Nas suas relações. Quando ele usa seu trabalho para denunciar, apontar caminhos ele está sendo intelectual. Esta é, a nosso ver, a função social da categoria. Há uma conexão entre o pensamento e as relações sociais, em que ele explica, discute, debate. Esse é o critério. Há pessoas que lêem muito, são perspicazes, inteligentes, contudo não se colocam para pensar e opinar a realidade. Este não é um intelectual por profissão. Tirando casos excepcionais (senhores aposentados que lêem jornais, e se reúnem para resolver os problemas do mundo), todos que praticam o ser intelectual como ocupação profissional são orgânicos, em menor ou maior grau de algum grupo social.

Diante disso, analisamos duas outras afirmativas que balizarão a continuidade da construção teórica desse autor: a distinção usual entre intelectuais e não-intelectuais é de caráter profissional. Temos uma primeira pista para o critério unitário, cujo anúncio de busca por Gramsci foi previamente analisado nesse texto: sua premissa está sobre a ocupação profissional. Em que sentido? Se a atividade realizada pelo profissional incide mais sobre o esforço muscular-nervoso ou sobre a elaboração intelectual. São, assim, intelectuais por profissão aqueles que utilizam em seu trabalho mais as

faculdades mentais que as funções musculares de seu corpo. Nesse sentido, no interior do grupo profissional de intelectuais existem também as diferenciações de acordo com a relação entre o grau de utilização dessas faculdades: algumas ocupações são mais intelectualizadas que outras...

A segunda afirmativa, decorrente dessa, assim se expressa: “[...] é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais” (GRAMSCI, 2000a, p.52). Uma vez que nenhuma ação humana pode ser completamente desprovida de esforço racional, a classificação não-intelectuais simplesmente não pode ser aplicada a nenhum grupo social, independente de sua atividade profissional. “[...] não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2000a, p.53, grifos do autor). Nas mais diversas situações cotidianas, aquelas desvinculadas de sua atuação profissional, as pessoas se valem dos qualitativos de um intelectual, quer seja para assistir uma peça teatral, discutir um tema filosófico numa roda de amigos, estabelecer e manter um padrão de conduta moral para si e sua família, até as mais elevadas concepções racionais que, de uma forma ou de outra, contribuem para a elaboração de novas ideologias.

Sobre essa base conceitual, uma nova elaboração é lançada pelo pensador. Como se processa a criação de uma nova camada de intelectuais? A chave está em decifrar a relação: uso do esforço muscular-nervoso, uso das faculdades mentais. Partimos da premissa de que essas – as faculdades mentais - existem em todos os seres humanos. Uma vez discernido o grau de desenvolvimento dessas faculdades em cada um, o foco consiste em elaborá-las criticamente, de modo a alterar a relação delas com o esforço muscular-nervoso exercitado por cada pessoa. Nas palavras de Gramsci, “um novo equilíbrio” é atingido, cuja expressão máxima, nada mais é que “[...] uma nova e integral concepção de mundo” (GRAMSCI, 2000a, p.53). Por incrível que pareça, a base desse processo está exatamente no esforço muscular-nervoso. Por quê? Por ser o “[...] elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social” (GRAMSCI, 2000a, p.53).

A propósito de demandas reais, como é o perfil desse novo intelectual na prática? “[...] O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’[...]” (GRAMSCI, 2000a, p.53). A proposta de intelectual de Gramsci é de um sujeito de ação e não de meros discursos. De fato, nada mais atual. Quanto pedantismo e prolixidade de palavras encharcam nossas universidades e quaisquer

outros meios que se pretendem da intelectualidade. Muito mais que longos e belos discursos, Gramsci convoca os novos intelectuais a viverem, a relacionarem-se ativamente com a realidade que se propõem a estudar.

O objetivo maior do pensador marxista, como a continuidade de seu texto aponta, é a formação de “dirigentes” e não meros “especialistas”. O caminho por ele apontado é de uma espécie de processo evolutivo: “[...] da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista e histórica” (GRAMSCI, 2000a, p.53).

Quando um trabalhador se vale mais da elaboração intelectual do que do esforço muscular-nervoso, este evolui de sua atividade técnica à concepção humanista e histórica. É assim que, para o autor, é formada, ao longo da história, a classe dos intelectuais como uma categoria especializada. Entretanto, esta não se dá de forma isolada, antes em ligação com os demais os agrupamentos sociais: o intelectual existe à medida que se envolve racionalmente com um ajuntamento da sociedade. Os frutos de seu esforço profissional, suas produções intelectuais são o principal sinalizador dessa vinculação.

De todos os grupos sociais que os intelectuais desenvolvem-se “em aliança com”, Gramsci destaca o “grupo social dominante”. Ainda que inegável, “[...] a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como o é no caso dos grupos sociais fundamentais” (GRAMSCI, 2000a, p.20). Gramsci refere-se aqui a uma expressão ainda não comentada nesta tese: “grupos sociais fundamentais”. Como interpretar corretamente essa expressão? Refere-se às duas classes tradicionalmente em conflito - burguesia e proletariado – as quais se definem enquanto grupo exatamente pela relação que estabelecem com o mundo da produção? Por possuírem os meios de produção, a relação da burguesia com o mundo da produção é direta. Por não possuir os meios de produção, mas deles dependerem para sobreviver, o proletariado também se relaciona diretamente com o mundo da produção. Por outro lado, ao contrário de “direta”, a relação entre os intelectuais e o mundo da produção é “[...] ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o conjunto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’.” (GRAMSCI, 2000a, p.20).

Como já alertamos anteriormente, Gramsci está abordando o aspecto profissional; sua premissa é a questão ocupacional, ou de trabalho dos grupos. Os intelectuais, a saber, aquelas pessoas que se identificam pela condição profissional de pensar a realidade, de fato, não têm uma ligação direta com a infra-estrutura. Trabalham no âmbito da superestrutura, daí serem seus ‘funcionários’. A partir de sua atuação profissional, do exercício de sua função social de intelectual transitam por todo

o conjunto social. Nesse movimentar-se pelo conjunto das superestruturas – instituições, teorias, idéias - estabelecem em graus diferentes sua relação com o mundo de produção.

No caso dos profissionais de ONGs, pensemos alguns exemplos que indiquem sua relação mediatizada com a infra-estrutura. Acompanhemos o seguinte raciocínio: na prática intelectual de uma ONG, surge a necessidade de financiamento de seus projetos. Empresas privadas, governos, cidadãos isolados e outras ONGs mediatizam a relação dos profissionais dessa ONG com o mundo da produção. Os projetos financiados visam atender as crianças de um bairro periférico, cuja maioria dos pais está desempregada ou trabalham ocasionalmente ou em sub-empregos. Ao final desta cadeia, uma nova mediação com o mundo de produção é estabelecida.

2.6 A função de “conservação” do intelectual e as diversas estratificações da categoria intelectual

Esse nosso esforço de enumerar os possíveis mediadores para os profissionais das ONGs vai exatamente ao encontro da reflexão de Gramsci, quando afirma: “Seria possível medir a ‘organicidade’ dos diversos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto)” (GRAMSCI, 2000a, p.20). Para Gramsci, há, portanto, diferentes graus de intelectuais. Daí a expressão: “diversos estratos intelectuais”. O que é novo nesta assertiva é sua proposta de avaliar a organicidade - o quanto cada grupo de intelectuais está realmente envolvido com o grupo ao qual serve por pensar sua ideologia - a partir de uma hierarquização do lócus de atuação dos intelectuais: a superestrutura. Hierarquização que divide a superestrutura em “dois grandes ‘planos’” “de baixo para cima” (GRAMSCI, 2000a, p.20).

E que divisão seria essa? Divisão em dois conceitos, por sinal, já parcialmente analisados na introdução deste capítulo: a sociedade civil e a sociedade política, ou Estado. Gramsci define aqui a sociedade civil como sendo “o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’” (GRAMSCI, 2000a, p.20). Já a sociedade política refere-se à hegemonia da classe dominante e ao controle ou “domínio direto” exercido pelo Estado, funções essas que, segundo o pensador, são “organizativas e conectivas”. Quem, senão os intelectuais, são chamados para auxiliar na execução dessas funções? Gramsci os caracteriza aqui como “comissários” do grupo dominante:

são eles os responsáveis por instituir a hegemonia e exercer o domínio político, ainda que, em ambos os casos, de forma subalterna. E como atuam os intelectuais subalternamente servindo o grupo dominante? Os intelectuais podem valer-se de duas estratégias: do consenso livre e espontâneo, fruto do convencimento intelectual e moral de que a classe dirigente, por tradição e prestígio, tem de orientação sobre a massa, prestígio este concedido pela própria população. Ou pelo “aparelho de coerção”, disponível na estrutura estatal, de impor aos que não consentem livre e espontaneamente, a ordem e a disciplina que interessam à classe dirigente.

Em outro texto, Gramsci explica melhor como funciona essa primeira estratégia dos intelectuais trabalharem em prol da hegemonia do grupo dominante por meio do consenso livre e espontâneo das massas. Ainda que os sistemas filosóficos dos intelectuais não sejam conhecidos pelas massas de forma a ter uma influência direta na sua concepção de mundo e formas de organização social, eles agem de forma indireta e têm sim “eficácia histórica”, como defende Gramsci. Ora, podemos interpretar que, à primeira vista, para Gramsci, os intelectuais sempre estão a serviço da classe dominante. Contudo, não possuem todos os grupos sociais seus próprios intelectuais orgânicos? Assim como a classe dominante, as demais também possuem aqueles que se levantam para, por meio do exercício de sua capacidade intelectual, profissionalmente atuar em defesa e, mais que isso, na elaboração da ideologia das classes dominadas.

Gramsci continua seu texto e reconhece ter estendido bastante a abrangência de sua definição de intelectual. Considera, porém, esta ampliação necessária para que se atinja o máximo possível a compreensão da realidade. Há, assim, uma espécie de “divisão do trabalho” dentro da categoria que acarreta numa gradação das funções intelectuais, de forma que em algumas qualificações parece não mais ser possível identificar aspectos organizativos ou conectivos. Aquelas que se encontram nas posições extremas passam a ter significativas diferenças qualitativas. Ora, pensando que o principal diferencial da profissão de intelectual é o uso em maior grau das habilidades mentais, em detrimento do esforço muscular-nervoso, posições extremas seriam aquelas em que praticamente só se usariam uma ou outra capacidade humana. De fato, pondera Gramsci: “[...] no aparelho da direção estatal e social existe toda uma série de empregos de caráter manual e instrumental” (GRAMSCI, 2000a, p.21). Neste ponto, o pensador é claro em sua categorização: no extremo superior estão os produtores de conhecimento, pesquisadores, cientistas, “criadores da filosofia, da arte, etc”. No extremo “mais baixo” encontram-se administradores e o que ele denomina de

“divulgadores mais modestos da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada” (GRAMSCI, 2000a, p.21).

Ora, quem são esses intelectuais de grau mais baixo senão os professores de criança? Considerada a função clássica da escola como “transmitir e sistematizar conteúdos socialmente acumulados” (TARDIF, 2000), os professores são esses intelectuais que quase não usam seu potencial crítico-reflexivo, porque não têm tanta oportunidade de fazê-lo.

2.7 A função de “transformação” do intelectual

De forma bastante sintética, qual a base teórica que já construímos sobre os intelectuais em Gramsci? Ainda que todos os homens, por suas capacidades mentais natas, de raciocínio, crítica e lógica, sejam considerados intelectuais, há aqueles que, no conjunto das ações que desempenham, o são por profissão. A definição extrapola o simplesmente valer-se mais de suas capacidades mentais do que de seu esforço muscular-nervoso. Essas pessoas são identificadas enquanto intelectuais por seu exercício profissional e não constituem um grupo autônomo. Antes, encontram-se organicamente ligados a um outro grupo social, o qual passam a defender ideologicamente. Todo intelectual, no exercício de sua competência profissional, está imprescindivelmente defendendo algum grupo social por meio de seu discurso, elaboração teórica, publicações, palestras, enfim. Descartamos com isso, a possibilidade de existência histórica na contemporaneidade do intelectual tradicional, como alguém que pensaria a realidade de forma neutra, existindo de forma “[...] independente do grupo social dominante” (GRAMSCI, 2000a, p.17). Essa é uma síntese da definição de intelectual que construímos até aqui.

Há, porém, alguns complicadores. Independente do grupo social a que se vinculam, todos – intelectuais e os respectivos grupos sociais, participam de um todo social que tem uma classe dominante.

Colocando a questão dos intelectuais, Gramsci aborda uma questão que o marxismo jamais havia levantado: o intelectual é definido como “representante da hegemonia”, o “funcionário da superestrutura”, o “criado do grupo dominante”, aquele que assegura o consenso ideológico (comando + hegemonia) da massa em torno do grupo dirigente, que serve de elo entre a superestrutura e a infra-estrutura. (MACCIOCCHI, 1980, p.188).

A ênfase que Gramsci dá à função de reprodução do *status quo* por parte dos intelectuais pode levar a uma aparente contradição com seu pensamento revolucionário. Como os intelectuais orgânicos dos grupos subalternos podem auxiliar a reorganizar a cultura a fim de superar o quadro de dominação? Iniciamos com um comentário introdutório de Macciocchi em seu esforço de convencer seus compatriotas franceses da indiscutível relevância de se compreender a fundo a teoria gramsciana. Como militante marxista, Macciocchi eleva as pretensões de Gramsci de uma revolução socialista no Ocidente e destaca o que, para ela, é o resumo da proposta dele de transformação intelectual e moral como parte da chamada revolução cultural. Além de tomar o poder propriamente dito, a classe operária deve trabalhar previamente no aperfeiçoamento cultural da sociedade “[...] a fim de realizar as condições para que ela assumo o poder [...]” (MACCIOCCHI, 1980, p.17).

Pode-se afirmar, com isso, que Gramsci dá primazia à luta ideológica? Ele mesmo nos responde: “[...] um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental, e essa inclusive é uma das condições principais para a própria conquista do poder” (GRAMSCI, 2002, p.62). Gramsci está analisando *O problema da direção política na formação e no desenvolvimento da nação e do Estado moderno na Itália*, como ele mesmo intitula essa nota. Para enfatizar, ele repete: “[...] A partir da política dos moderados, torna-se claro que pode e deve haver uma atividade hegemônica mesmo antes da ida ao poder e que não se deve contar apenas com a força material que o poder confere para exercer uma direção eficaz [...]” (GRAMSCI, 2002, p.63). Ora, é nessa possibilidade da luta ideológica que procuramos localizar o papel da educação e as possibilidades e limites dos profissionais de educação das ONGs pesquisadas.

Gramsci prossegue sua análise sobre os intelectuais examinando a constituição política, econômica e cultural dos mais diversos países do mundo. A começar da própria Itália, passando pela França, Rússia, Alemanha, Inglaterra e indo até a outros continentes (EUA, América do Sul, China, Japão, etc), Gramsci analisa a formação e função dos intelectuais em diversos momentos históricos diferentes, da Antiguidade ao século XX. Além da diversidade geográfica e histórica, o pensador marxista contempla ainda diferentes tecidos sociais: “[...] a relação dos intelectuais com as camadas dominantes e subalternas, com o aparelho do Estado, e com as estruturas de reprodução da cultura: o sistema escolar, a imprensa, a Igreja, o campo literário, entre outros” (BEIRED, 1998, p.125).

Tudo isso para tornar evidente a importância do papel dos intelectuais na “[...] formação de uma vontade nacional popular que possa romper com aquilo que havia de conservador, retrógrado, anti-democrático, antinacional em cada um dos países estudados” (BEIRED, 2000a, p.125). Ora, eis aqui como compreendemos a função transformadora: a partir do desempenho de sua função, estando organicamente vinculado a um grupo social subalterno, os intelectuais podem, em trabalho educativo direto com a massa, pela conquista ideológica, reorganizar a cultura de forma a transformar a situação de exploração e dominação em um quadro de desenvolvimento social equitativo, democrático, de libertação.

Vejamos a descrição de Macciocchi (1980, p.188) desta função:

O papel que desempenha o intelectual, em nível tão importante, pode, entretanto, ser modificado no sentido de uma reviravolta total, inscrevendo-se em uma configuração histórica que não é mais a tradicional, na qual ele encontra como estabelecer uma nova *relação orgânica* com a classe revolucionária ascendente, o proletariado, neste caso: o intelectual se vê “organicamente” levado a cumprir uma gigantesca tarefa histórica revolucionária, que, em razão de sua própria adesão, não pode mais ser adiada por muito tempo, sobretudo nos momentos de crise da superestrutura.

Entendemos ser possível encontrar, nas palavras desta especialista em Gramsci da década de setenta, a essência da função transformadora ou revolucionária dos intelectuais. Entretanto, não concordamos, como já alertado acima, que esta se restrinja à atuação junto ao proletariado. Afinal, quando pensamos a atuação específica dos profissionais de educação das ONGs, seu público-alvo, os professores de escolas públicas, como os capítulos seguintes desta tese descrevem, podem ser considerados da “[...] classe revolucionária ascendente, o proletariado”? Antes, eles mesmos – os profissionais de educação das ONGs - enquanto trabalhadores de uma organização privada, constituem parte do proletariado? A reflexão se torna ainda mais complexa quando lembramos a gradação, estabelecida por Gramsci, comentada algumas páginas atrás, dos vários tipos de intelectuais. Na base encontram-se, exatamente, os “[...] divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada” (GRAMSCI, 2000a, p.21), os quais identificamos como os professores em geral, especialmente os de educação básica da escola pública. É possível pensar intelectuais agindo organicamente junto a outros intelectuais a fim de executar a “gigantesca tarefa histórica revolucionária”?

Busquemos em excertos do próprio Gramsci sua teorização sobre este tema. Nos *Cadernos do Cárcere* Volume 1, em tópico intitulado *Apontamentos para uma*

introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura, Gramsci, ao se propor a discutir a conexão entre o senso comum, a religião e a filosofia, afirma: “Uma das maiores debilidades das filosofias imanentistas em geral consiste precisamente em não terem sabido criar uma unidade ideológica entre o baixo e o alto, entre os ‘simples’ e os intelectuais” (GRAMSCI, 1999, p.99). Encontramos aqui o primeiro passo para que a função revolucionária dos intelectuais se realize, passo este que é o retorno a uma consideração anterior: o agir organicamente a. Gramsci estabelece uma diferenciação entre o elemento da massa e o intelectual. Enquanto o primeiro sente, o segundo sabe. Pode ser que o primeiro venha a saber e mais dificilmente o segundo sentir, mas nenhum dos dois nem sempre compreende. Tais atitudes, levadas ao extremo, acarretam, “[...] por um lado, o pedantismo e filiteísmo e, por outro, a paixão cega e o sectarismo.” (GRAMSCI, 1999, p.221). Daí a importância de intelectual e massa se relacionar em busca da mesma unidade idealizada para existir entre teoria e prática.

O erro do intelectual é julgar-se independente do homem do povo ou insistir “[...] em acreditar que se possa *saber* sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado [...], isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual mesmo quando distinto e destacado do povo-nação [...], sem sentir as paixões elementares do povo[...]” (GRAMSCI, 1999, p.221, grifo do autor). Não há como o intelectual exercer sua função de transformação sem este apego ao povo, sem envolver-se, de fato, organicamente com ele. A relação deve ser de tal forma intensa que Gramsci não hesita em valer-se do termo “paixão” para designar tanto o que o intelectual deve sentir ao trabalhar organicamente com o povo, quanto o que ele deve detectar desse mesmo povo. Completa: “[...] não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação [...]” (GRAMSCI, 1999, p.222).

Uma indagação parece inevitável: se a falha apontada por Gramsci nos dois excertos acima consistiu na ação não orgânica dos intelectuais junto às massas com que se envolviam profissionalmente, indagamos: esses intelectuais agiam como o quê? Se eles não atuavam de modo a possibilitar a libertação, ou o aperfeiçoamento da cultura das massas, não há dúvidas de que eles eram, portanto, funcionários da superestrutura da classe dominante. Não eram orgânicos das massas, mas o eram da classe dominante. Ainda que a atuação se dê junto a populações oprimidas e, em certo aspecto, consiga-se envolvê-las em atividades que enriqueçam seu cotidiano cultural, se não há uma organicidade intelectuais-massa não há transformação social. O caminho para o

autêntico exercício da função de transformação por parte do intelectual orgânico é o contato efetivo com os “simples”:

[...] no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, [o intelectual] jamais se esquece de permanecer em contato com os ‘simples’ e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos [...]. Só através deste contato é que uma filosofia se torna ‘histórica’, depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em ‘vida’. (GRAMSCI, 1999, p.100)

Temos assim que o caminho para o intelectual exercer a função transformadora é, de fato, atuar junto aos grupos subalternos. Estabelecer uma relação verdadeira, uma unidade teoria-prática/ intelectuais-massa é a única metodologia possível para a transformação. Não adianta simplesmente “estar perto” ou “fazer para”. É preciso que o intelectual pense conjuntamente com o grupo com que trabalha. Não pensar sozinho, mas estimular, incentivar, despertar a criticidade, o raciocínio que desmascara as ideologias como falsas consciências dos “simples”, construindo com eles, pelo agir educacional, uma nova ideologia.

O desafio a que nos lançamos é: os profissionais de educação das ONGs conseguem transformar em vida o trabalho que realizam junto aos alunos e professores de escola pública com quem atuam? Compreender o conceito de educação por eles vivenciado é igualmente fundamental. A interlocução das palavras de Gramsci acima com a pedagogia de Paulo Freire (1994, 2002) é imediata. E a das ONGs? Qual a pedagogia, qual a fonte de seu agir pedagógico? Há unidade entre teoria e prática?

Além de agir organicamente, em contato direto com as massas, o que mais caracteriza a função de transformação dos intelectuais? A filosofia da práxis.

Mas, afinal, o que vem a ser a filosofia da práxis? Gramsci a apresenta como “[...] resultado e coroamento de toda a história precedente. Da crítica ao hegelianismo, nascem o idealismo moderno e a filosofia da práxis” (GRAMSCI, 1999, p.265). Gramsci elabora, a seu modo, uma historiografia das correntes filosóficas contemporâneas. Uma vez estabelecido o hegelianismo como um marco histórico na epistemologia, identifica na crítica ao hegelianismo a origem de outras duas correntes, e dentre elas, a filosofia da práxis. Ainda que em outro trecho, Gramsci categorize a filosofia da práxis de forma genérica: “Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou do mundo cultural existente)”

(GRAMSCI, 1999, p.101), inferimos que a filosofia da práxis é o próprio materialismo histórico.

Marcos Del Roio, em mesa-redonda intitulada: *Trabalho, Consciência e Alienação em Marx, Gramsci e Vygotsky*, afirmou: “A proposta do marxismo é a hegemonia de outra classe. Como essa hegemonia ocorre? A classe que era subalterna se propõe dirigente, com uma outra visão de mundo, formada pela filosofia da práxis.” (DEL ROIO, 2007a). Por essa afirmação entendemos ser a filosofia da práxis a concepção de mundo, a ideologia da classe que deixa a situação de subalternidade e busca ser dirigente. Confirmamos a hipótese de que a filosofia da práxis é o materialismo histórico com a afirmação da professora Rosemary Dore na mesa *Educação e Escola em Marx, Gramsci e Vygotsky* (2007). Afirma Rosemary Dore (2007): “[...] Gramsci deixa de usar as expressões ‘marxismo’ e ‘materialismo histórico-dialético’ e usa ‘filosofia da práxis’”. Segundo ela, Gramsci vai se distanciando do marxismo que ele encontrou em seu tempo. Como argumento para esse distanciamento, Dore dá dois exemplos: “[...] a categoria de hegemonia, por exemplo, nem existe em Marx. Só em Lênin. Gramsci vai se distanciando de Marx.” (DORE, 2007), e a relação: sujeito – objeto. “[...] o materialismo vulgar valorizava demais o objeto” (DORE, 2007). A própria nomenclatura “materialismo”, no entendimento de Dore, indica o recair do pêndulo sobre o objeto. A opção de Gramsci é a filosofia da práxis que resgata a dialética, sem enfatizar nem sujeito, nem objeto, mas a relação entre eles.

É interessante o comentário que Gramsci faz na nota intitulada *A propósito do nome “materialismo histórico”*, publicada no Volume 6 da nova edição dos *Cadernos do Cárcere* (GRAMSCI, 2002b, p.362). Gramsci transcreve a fala de Napoleão I, em sua visita à Academia de Bolonha em 1805, quando Napoleão disse:

[...] Eu creio que, na ciência, quando se encontra alguma coisa verdadeiramente nova, é necessário adequar-lhe um vocábulo inteiramente novo, a fim de que a idéia se mantenha precisa e distinta. Se os senhores derem novo significado a um velho vocábulo, ainda que professem que a antiga idéia ligada àquela palavra nada tem em comum com a nova idéia que lhe atribuíram, a mentalidade humana jamais pode deixar de supor que não existam semelhanças e conexões entre a antiga e a nova idéia; isto não só confunde a ciência, como produz disputas inúteis. (GRAMSCI, 2002b, p.362²⁰)

²⁰ A fonte correta para esta fala é a seguinte, segundo Gramsci coloca na introdução à nota: “No *Marzocco* de 2 de outubro de 1927, no capítulo XI de *Bonaparte a Roma* de Diego Angeli, dedicado à Princesa Carlota Napoleão [...] é reproduzida uma carta de Pietro Giordani à Princesa Carlota, na qual Giovanni escreve suas recordações pessoais sobre Napoleão I.” (GRAMSCI, 2002b, p.362). Após transcrever a citação, Gramsci comenta: “Segundo Angeli, a carta de Giordani, sem data, pode ser considerada como sendo da primavera de 1831 (daí ser possível supor que Giordani recordasse o conteúdo da conversação com Napoleão, mas não a forma exata) [...]” (GRAMSCI, 2002b, p.362).

Gramsci simplesmente coloca a citação e suas referidas fontes e muda de nota. Contudo, como é sugestivo o título a ela referido e a opção por não usar a expressão “materialismo histórico” em suas elaborações teóricas, mas filosofia da práxis! Ao refletir sobre os principais marcos da história moderna da Europa, Gramsci afirma: “[...] A filosofia da práxis pressupõe todo esse passado cultural [...] A filosofia da práxis é o coroamento de todo esse movimento de reforma intelectual e moral, dialetizada na oposição cultura popular e cultura superior [...]”. (GRAMSCI, 1999, p.109).

O que significa, portanto, para os intelectuais, valer-se da filosofia da práxis? Em contato com as massas, os intelectuais orgânicos devem iniciar um processo de desconstrução coletiva dos padrões culturais hegemônicos, já que a superestrutura é definida pelos interesses da classe dominante e são os próprios intelectuais os responsáveis por inserir na mentalidade das massas a ideologia das classes dominantes como uma força política externa que amarra o fluir criativo dos grupos subalternos, contaminando-o. Gramsci compara a ideologia dominante a um fermento que transforma internamente o que “[...] as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida” (GRAMSCI, 1999, p.115)²¹.

Como o homem da massa deve ser percebido pelo intelectual? De tal elaboração dependerá a forma como este – o intelectual – agir para com aquele – o homem da massa. Para Gramsci, o homem da massa é uma pessoa de ação, mas cuja “consciência teórica”, quando existe, pode ser que “[...] esteja historicamente em contradição com o seu agir” (GRAMSCI, 1999, p.103). Sua ideologia principal é o senso comum, denominado por Gramsci de “a filosofia das multidões” (GRAMSCI, 1999, p.116). Contudo, o homem da massa não deve permanecer preso a esta concepção de mundo. É necessário que ele evolua. Necessário e possível. O mecanismo que efetiva este processo uma vez mais nos leva a recorrer à dialética hegeliana. A síntese é a filosofia nova. Como tese e antítese temos, respectivamente, o senso comum e a filosofia da práxis, cuja exposição deve ser feita sempre em meio a um movimento de desconstrução e resgate, como explicamos acima:

Quando, individualmente, um elemento da massa supera criticamente o senso comum, ele aceita, por este mesmo fato, uma filosofia nova; daí, portanto, a necessidade, numa exposição da filosofia da práxis, da polêmica com as filosofias tradicionais. Aliás por este seu caráter

²¹ A esse processo de cooptação das idéias da classe popular e sua apropriação pela classe dominante, Gramsci chama de “transformismo” e o localiza como uma das formas históricas da “revolução passiva”. (GRAMSCI, 2002, p.286).

tendencial de filosofia de massa, a filosofia da práxis só pode ser concebida em forma polêmica, em luta perpétua [...] (GRAMSCI, 1999, p.116)

Diante desse quadro, retomamos a importância da função organizativa do intelectual como parte da estratégia de ação dos intelectuais promoverem a transformação da sociedade. Afinal, o que deve ser organizado pelo intelectual? Quando? Como? Para quê?

Ao apresentar os dois grandes planos que compõem a superestrutura de uma sociedade, Gramsci explica que a ação dos intelectuais, declaradamente funcionários da superestrutura, era de organização e conexão junto à sociedade civil e política. Esses dois planos, o da sociedade civil e o da sociedade política, correspondiam, respectivamente, à hegemonia da classe dominante e ao “domínio direto” do Estado. Temos, assim, que o desempenho inicial da função organizativa dos intelectuais continua ligada à reprodução da ordem social. Como “prepostos do grupo dominante”, os intelectuais trabalham no sentido de organizar a sociedade para que a hegemonia do grupo dominante prevaleça. Assim interpreta o professor José Luis Beired (1998): “Para Gramsci o intelectual se define pela capacidade de organizar os homens e o mundo em redor de si. [...] organizam o tecido social, refletem sobre si mesmos e sobre sua relação com a sociedade” (BEIRED, 1998, p.125).

Ora, não assumirá, porém, a massa a nova concepção se esta não lhe for conveniente. Não é por imposição ou pela vontade aleatória dos intelectuais que uma ideologia é assumida, mas por sua conveniência histórica, política, econômica e social. Ela precisa responder às exigências da realidade que vive a massa para sobreviver na “competição histórica”, ou seja, para não ser superada por outras ideologias, mas permanecer. Gramsci estabelece aqui um indicador, uma forma de se avaliar as diferentes ideologias, a partir de sua capacidade de conquista das massas: “A adesão ou não-adesão de massas a uma ideologia é o modo pelo qual se verifica a crítica real da racionalidade e historicidade dos modos de pensar” (GRAMSCI, 1999, p.111).

Como a ideologia deve ser elaborada? Por quem? Gramsci não anula a divisão do trabalho que profissionaliza os intelectuais como tais. Dentro da própria categoria de intelectuais, como já abordado, Gramsci identifica uma hierarquização de forma que na elaboração de uma nova ideologia, há os criadores, pertencentes às camadas intelectuais superiores, e os divulgadores. Estes devem, de fato, atuar diretamente com as massas e são identificados como “camadas intelectualmente subordinadas”. A esses

cabe o debate, aprofundamento e popularização das idéias originais que lhes fornecem os pesquisadores.

Uma “política cultural” deve organizar o trabalho desses cientistas. E, a partir disso, questões como limites da pesquisa científica, direitos da ciência, papel da comunidade científica na organização cultural de cada país ocupam, nesta parte do texto, o centro das reflexões filosóficas de Gramsci. Para nós, é válida deste excerto a afirmação, na verdade, re-afirmação da importância da escola, enquanto instituição da superestrutura. Ao lado da Igreja, a escola é a maior organização cultural “[...] em todos os países, graças ao número de pessoas que a utilizam” (GRAMSCI, 1999, p.112). Os professores, enquanto intelectuais da escola ganham, assim, destaque na reflexão gramsciana por sua capacidade de influência cultural sobre a massa: juntamente com os padres são o grupo de maior expressão numérica e maior acessibilidade aos subalternos. Apesar de próximo, não deixa de haver certo distanciamento massa/intelectuais, gerado por uma ausência anterior no próprio Estado de uma concepção cultural “[...]unitária, coerente e homogênea [...]” (GRAMSCI, 1999, p.112).

É ante este cenário que a educação ganha destaque na elaboração teórica deste pensador. Ao caracterizar a função organizativa dos intelectuais, a relação com a educação é direta.

2.8 O papel do professor para Gramsci

Algumas reflexões de Gramsci sobre o papel do professor surgem na análise de Gramsci sobre a relação entre instrução e educação. Diferente da pedagogia idealista, que, segundo Gramsci, insistiu na diferença entre os termos, para ele (2000a, p.43) “Não é completamente exato que a instrução não seja também educação [...]”. Para nós, este debate é o mesmo da diferença entre escola e educação. A instrução tem seu lócus na escola. A educação é algo maior que abrange a formação extra-escolar: familiar e da sociedade em geral. Entretanto, isso não significa que a escola, ao instruir, também não eduque. Em outras palavras, há educação na escola, ainda que ela não seja monopólio desta instituição. Ora, é exatamente esta uma das premissas de nossa tese, conforme expusemos no primeiro capítulo e que coincide com a concepção gramsciana.

E onde entra o papel do professor? Para que a instrução seja também educação, é necessário que o professor não considere seus alunos receptores passivos, mas ajude-os a estabelecer a unidade entre a vida e a escola. Gramsci explica que a bagagem cultural

apreendida pelas crianças fora da escola (na educação dos pais, e das outras relações sociais), entra em confronto com a ali transmitida: “[...] o ‘certo’ de uma cultura evoluída torna-se ‘verdadeiro’ nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica [...]” (GRAMSCI, 2000a, p.44, grifos do autor). Para que a instrução escolar se transforme em vida para a criança, ou seja, para que o conhecimento escolar não seja mera retórica, isento de significados, mas redunde numa nova concepção de mundo, o papel do professor é fundamental. O professor que simplesmente ensina, para Gramsci, é medíocre. É necessário educar.

Ao analisar a realidade escolar de seu tempo, Gramsci reconhece que as reformas só têm piorado este quadro: “Com novos programas, que coincidem com uma queda geral do nível do corpo docente [...]” (GRAMSCI, 2000a, p.45). Contudo, Gramsci não penaliza os professores como indivíduos. Sabe que, assim como as crianças que chegam à escola com concepções folclóricas, reflexo da sociedade a que fazem parte, assim também os professores não poderiam ser diferentes do todo social que participam. Daí o grande objetivo de Gramsci ser a organização da cultura como um todo, e não em aspectos superficiais ou técnicos.

2.9 Professor como intelectual: contribuições de Henry Giroux

Pensar o professor como um intelectual não é mérito desta pesquisa. Outros estudiosos pensaram e aplicaram o conceito gramsciano diretamente à realidade educacional: afirmaram, sem titubeios, os professores como intelectuais orgânicos. Explicamos o “diretamente” porque ainda que Gramsci sempre tenha demonstrado claro interesse pela educação: “A questão escolar interessa-me muitíssimo” (GRAMSCI, Carta à Giulia, nº 232, 1931), ele não se tornou um teórico educacional - não se ocupou em refletir especificamente sobre o profissional da docência como um intelectual e as questões que decorreriam dessa função - relação com currículo, governos, pedagogias, etc. Por outro lado, encontramos em Henry Giroux (1987, 1999) uma aprofundada reflexão sobre o tema, inclusive a origem do termo “professores como intelectuais”. Seleccionamos duas de suas obras que consideramos mais significativas para um aprofundamento da aplicação do conceito de intelectuais, segundo Gramsci, à categoria docente: *Escola crítica e política cultural*, publicada no Brasil em 1987 e *Os professores como intelectuais*, de 1999.

A intersecção com a proposta pedagógica de Paulo Freire, identificada em Gramsci é notificada em *Escola crítica e política cultural*, dessa vez de forma

declarada pelo próprio autor. Logo na primeira página, Giroux dedica suas reflexões ali publicadas a Paulo e Elza Freire, assim como a “[...] todos aqueles cujas memórias de sofrimento e luta nos permitem continuar a combater por uma autêntica democracia [...].” (GIROUX, 1987, p.03), referindo-se ao casal como modelos de intelectuais transformadores. Inicia seu texto com a apresentação da realidade educacional de seu tempo. Fragilizada, proletarizada e despotencializada são algumas das expressões que caracterizam a categoria docente no final dos anos oitenta nos Estados Unidos, e em todos os países em desenvolvimento, segundo Giroux:

[...] o exercício do magistério vem sendo crescentemente subordinado à divisão técnica e social do trabalho, o que, ou amarra o professor aos ditames de especialistas que foram removidos do contexto da sala de aula, ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que controlam a escola e aqueles que trabalham no dia-a-dia, de fato, com os estudantes e com os currículos. (GIROUX, 1987, p.09)

Antes de apresentar a sua proposta de professor como intelectual, Giroux analisa as correntes históricas e sociológicas que, na década de oitenta, conduziam ao que ele denomina de “proletarização do magistério”. Segundo essa visão, o professor nada mais é que “[...] um servidor público dedicado a reproduzir a cultura dominante no interesse do bem comum [...]” (GIROUX, 1987, p.10). Ainda que não negligencie a existência desse tipo de profissional, categorizando-o, a seguir, em uma de suas classificações de intelectuais, Giroux se coloca na luta contra essa tendência de massificar, limitar, castrar todo o potencial docente ao status de mero reproduzidor do status quo. Faz, assim, como Gramsci, que também reconhece o intelectual orgânico como funcionário da superestrutura, mas com possibilidade de trabalhar em prol da transformação social.

O que mais afirma Giroux acerca da realidade do professorado influenciado pelas correntes contrárias à da pedagogia crítica? No âmbito universitário, os cientistas sociais relegaram sua atuação junto a uma possível reforma social para se tornarem especialistas de políticas oficiais. O pensamento crítico é restrito “[...] às suas dimensões meramente técnicas” (GIROUX, 1987, p.12). Diante desse quadro, Giroux apresenta sua proposta de reestruturação do trabalho docente a partir da consideração de cada professor como um intelectual. Esta categoria, segundo ele, possui diferentes utilidades. Primeiramente, proporciona uma base teórica para se pensar o trabalho docente como verdadeiro exercício intelectual. Da mesma forma, permite refletir sobre as condições materiais e ideológicas consideradas necessárias para o desenvolvimento deste trabalho, além de “[...] ajudar a desvelar as várias formas de inteligibilidade, de

ideologias e de interesses que são produzidas e legitimadas pelo trabalho docente” (GIROUX, 1987, p.21).

Giroux parte da premissa principal de que “todos os homens são intelectuais” para a atribuição da categoria intelectual ao professor. Entretanto, não pára nessa consideração. Ainda que todos sejam intelectuais, é preciso que os programas de formação de professores sejam projetados para tal: não “[...] ignorem a criatividade e o discernimento do professor” (GIROUX, 1987, p.23), contemplem a teoria educacional em geral como uma complexa teoria social, analisando o teor de seu discurso político, de forma a se ter, como um dos resultados finais, além do fortalecimento da democracia, o combate às “[...] práticas materiais e ideológicas que reproduzem os privilégios de poucos e a subordinação social e econômica de muitos”. (GIROUX, 1987, p.25).

No empenho de compreender o que de fato significa ser intelectual, ou seja, diferenciar as “[...] qualidades de investigação intelectual” (GIROUX, 1987, p.27) da “[...] função social do próprio trabalho intelectual” (GIROUX, 1987, p.27), Giroux recorre a Gramsci. Ainda que apenas se refira ao nome do marxista italiano neste ponto de seu livro, associamos os pressupostos teóricos de ambos desde quando Giroux escolhe ter como base de sua elaboração a premissa de “todos os homens como intelectuais”. Sua crítica à divisão de trabalho à qual os professores são submetidos, divisão esta que separa a tarefa de elaboração dos currículos da aplicação dos mesmos é outro ponto que converge com a proposta educacional gramsciana da escola unitária.

Giroux vale-se especialmente da distinção efetuada por Gramsci do intelectual enquanto profissional e o cita, como ele mesmo explica, “extensamente”. Transcreve nesta sua obra consultada, parte dos *Cadernos do Cárcere* Volume 2, e interpreta como a principal contribuição de Gramsci sua ênfase à natureza política do trabalho intelectual. Graças ao seu conceito de intelectual orgânico, Gramsci, na visão de Giroux, conseguiu desmistificar a idéia de que os intelectuais atuariam na sociedade sem qualquer vínculo ideológico ou de classe. Antes, Gramsci evidencia o quanto o ser intelectual é uma função eminentemente política: de defesa de princípios e interesses específicos, de elaboração de ideologias que necessariamente o comprometem “[...] com concepções específicas de mundo” (GIROUX, 1987, p.30). “[...] Gramsci desafia profundamente as tradições teóricas dominantes, que têm descontextualizado o papel que os intelectuais desempenham na educação e na sociedade [...]” (GIROUX, 1987, p.30). Por essa visão ampliada da função intelectual, Giroux considera Gramsci inspirador para se pensar a atuação dos educadores “[...] nos diferentes níveis do

sistema escolar, em termos de sua política, da natureza de seus discursos e das funções pedagógicas que desempenham” (GIROUX, 1987, p.31). Entretanto, como comentamos acima, Gramsci não se especializa nessas questões que ele mesmo desperta.

É neste ponto que Giroux, sem ferir os princípios gerais estabelecidos por Gramsci, avança e apresenta quatro tipos de intelectuais. Em suas palavras: “[...] categorias, por meio das quais analisarei a função social dos educadores como intelectuais [...]” (GRAMSCI, 1987, p.31). São elas: intelectuais transformadores, críticos, adaptados e hegemônicos. Por serem uma espécie de “tipo-ideal”, o que não permite certa dose de exagero nos qualitativos que as caracterizam, Giroux não tem a pretensão de aplicar tais categorias de modo enrijecido. Antes, alerta que há aqueles professores que, no desempenho de seu cotidiano profissional, movem-se entre elas, havendo os que nem mesmo se permitem enquadramentos claramente definidos. Em todo caso, isso não limita as possibilidades de alcance dessas categorias, quer por posições políticas específicas, quer por diferentes tipos de visões de mundo adotadas pelos professores.

Conheçamos agora como Giroux caracterizou cada uma delas. Antes disso, é importante evidenciar a predileção de Giroux pelo perfil dos intelectuais transformadores. Ele é o ideal de atuação docente para este pensador. E a primeira qualidade dos intelectuais transformadores é sua mobilidade social: não estão presos, em termos de origem e atuação, nem à classe dominante, nem à classe trabalhadora. “[...] A tarefa central, para a categoria dos intelectuais transformadores, é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.” (GIROUX, 1987, p.32). Em que isso implica senão em trazer a escola para o debate político? E isso de forma a fazer notório o quanto o processo educacional nela implementado acarreta construções de significados e relações de poder. Como resultado prático dessa atuação político-pedagógica dos intelectuais transformadores, tem-se a constituição de um projeto social de engajamento dos estudantes em duas frentes: interna – mudando a si mesmo, e externa – combatendo as injustiças sociais. Daí a indissociabilidade, neste caso, entre conhecimento e poder, pois só se pode mudar a própria vida quando se conhecem os fatores que propiciaram a situação atual e os que permitirão a nova situação almejada.

Descrita de forma prática a primeira parte da tarefa principal dos intelectuais transformadores – tornar o pedagógico mais político – como aplicar a segunda, ou seja, como tornar o político mais pedagógico? Giroux responde: “[...] utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o

conhecimento, utilizam o diálogo e tornem o conhecimento significativo de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório” (GIROUX, 1987, p.33). Vemos aqui que não foi por menos que Giroux encontra em Paulo Freire e em Gramsci as referências de intelectuais transformadores: profissionais que valorizaram a experiência de aprendizagem do aluno e contextualizaram o ensino escolar à sua realidade, valorizando “[...] suas várias características de classe, culturais, raciais e de sexo, em conjunto com as particularidades de seus diversos problemas, esperanças e sonhos” (GIROUX, 1987, p.33).

A discussão sobre conhecimento e poder voltar a ocupar lugar de destaque. Os intelectuais transformadores são aqueles que, no desempenho de sua tarefa principal, não permitem que conhecimento e poder sejam considerados, tanto em debates ideológicos quanto em condições materiais, isoladamente. Antes, empenham-se em preparar as condições materiais e o discurso ideológico de modo a propiciar a vivência verdadeiramente democrática dos estudantes, valorizados enquanto indivíduos e coletividade. Estudantes que atuam “[...] fazendo o desespero parecer convincente e a esperança exequível” (GIROUX, 1987, p.33).

A primeira distinção que recebem os intelectuais críticos está em sua vinculação social. Enquanto os transformadores são identificados por sua mobilidade social - têm suas origens e fins de atuação nos mais diversos grupos sociais - os intelectuais críticos consideram-se desvinculados de “[...] qualquer formação social específica [...]” (GIROUX, 1987, p.34). Sem esse pertencimento social, sua relação com a política é defendida por eles mesmos como inexistente: “[...] a postura dos intelectuais críticos é a-política ao nível de sua consciência e eles tentam definir sua relação com o resto da sociedade como livres de amarras” (GIROUX, 1987, p.34). Contudo, seu discurso é apresentado como crítico. Posicionam-se contrários às desigualdades e injustiças e a favor da democracia, contudo jamais avançam em ação. Discursam sobre essas temáticas, mas não tomam nenhuma atitude para que haja qualquer mudança na realidade que condenam. Entre as razões para a ausência de posicionamentos práticos estão desde a idéia de que a sociedade contemporânea é “[...] totalmente administrada ou de que a história está em mãos de uma tecnologia fora de controle [...]” (GIROUX, 1987, p.34) até a completa negação de chances de mudança na história a partir do agir humano.

A capacidade de crítica dos intelectuais críticos é justificada como parte do status da profissão de intelectual que exercem. Giroux finaliza sua caracterização dos intelectuais críticos com seu parecer pessoal sobre esta categoria: ainda que importante

por superar o retrógrado senso comum, o discurso do intelectual crítico, ao apresentar-se como alheio a ideologias, constitui ele mesmo uma ideologia – a da modernidade. Não há dúvidas de que esta pretensa neutralidade social representa o principal entrave, na visão de Giroux, da prática profissional deste tipo de intelectuais. “[...] Em outras palavras, os intelectuais críticos esquecem-se de que a emancipação não pode ser conseguida do lado de fora” (GIROUX, 1987, p.37). Conclui revalorizando a postura do intelectual transformador, o único que autenticamente desempenha o papel social de um intelectual: “[...] tornar-se integrado àqueles movimentos equipados de conhecimento emancipatório – teórico e prático”. (GIROUX, 1987, p.36).

Enquanto os intelectuais transformadores têm livre mobilidade social e os críticos julgam-se isentos de qualquer vínculo social, os intelectuais adaptados – a terceira categoria da obra de Giroux – são conhecidos por defenderem a classe dominante, ainda que nem sempre de forma consciente. Pelo contrário, tais como os críticos, pretendem-se “[...] livres de amarras, distantes das incertezas geradas pelos conflitos de classe e pelo engajamento político” (GIROUX, 1987, p.37). Entretanto, num viés acrítico, os intelectuais adaptados são justamente aqueles que reproduzem o *status quo* em seu exercício profissional.

Sem nada mais a afirmar sobre a terceira categoria, ocupante de apenas um parágrafo no texto de Giroux, passamos à quarta categoria, a dos intelectuais hegemônicos que, sem maiores análises, é brevemente descrita pelo autor como os que conscientemente trabalham para manter a classe dominante em sua hegemonia. Sem qualquer pretensão de ilusória objetividade, essa categoria de intelectuais é responsável por toda a ideologia dessa classe: formulam desde os princípios da moral e da ética, aos posicionamentos políticos e econômicos. Em geral, são aqueles profissionais que, segundo Giroux, trabalham nas consultorias das grandes empresas e grupos econômicos, nas congregações das principais universidades e como professores nos mais diversos níveis de ensino.

A conclusão geral de Giroux a essa parte de caracterização das categorias é novamente relativizar a aplicação das mesmas. Quando analisamos concretamente a prática profissional dos professores percebemos que eles “[...] não podem ser considerados somente sob a perspectiva dos interesses ideológicos que representam” (GIROUX, 1987, p.38). Como trabalhadores do sistema capitalista, os professores acabam transitando de uma categoria a outra por motivos externos a concepções ideológicas: melhores salários, oferta de emprego com jornada de trabalho mais compatível a suas necessidades, planos de carreira, entre outros, são variáveis que

podem causar a mudança de categoria dos professores não por questões ideológicas, mas de sobrevivência material.

Em todo caso, quer alterem ou não categorias, não há dúvidas de que os intelectuais transformadores representam o padrão de atuação docente para Giroux. Diante disso, a segunda parte do primeiro capítulo de *Escola crítica e política cultural* é justamente dedicada a discorrer sobre o discurso e o papel dos educadores como intelectuais transformadores. Contraditórios e paradoxais. São estas duas expressões que Giroux usa para traduzir o principal dilema vivenciado pelos professores que desejam ser intelectuais transformadores. Como “funcionários da superestrutura” - expressão de Gramsci que ousamos inserir aqui em Giroux - os professores têm como fonte de subsistência seu trabalho em escolas, instituições criadas, como o primeiro capítulo desta tese demonstrou, com o fim de perpetuar um padrão de cultura, de saber, de ideologia: o da classe dominante. No entanto, é dentro desse mesmo espaço que eles criam as oportunidades de, no cotidiano da sala de aula com seus alunos, oferecer a eles “[...] discursos alternativos e práticas sociais críticas, cujos interesses estão freqüentemente em dissonância com o papel hegemônico da escola e com a sociedade que a mesma apóia”. (GIROUX, 1987, p.40).

Ora, é assim que compreendemos a atuação dos profissionais de educação das ONGs, cujo trabalho educativo analisamos nos capítulos seguintes desta tese. Apesar de serem, por exemplo, financiados por importantes conglomerados empresariais, em nenhum momento críticos quanto ao capitalismo, os profissionais das ONGs têm, em contato direto com seu público-alvo, no caso dos projetos por nós estudados, professores e alunos das redes públicas de suas localidades, a oportunidade de desenvolverem um posicionamento crítico em relação aos mais diversos assuntos da contemporaneidade. Dentre elas, a forma de atuação das próprias empresas que financiam suas atividades, como mostraremos nos capítulos seguintes.

Giroux demonstra ser bastante realista em termos da dificuldade de experimentação de sua proposta: ser um intelectual transformador em meio a tantas pressões para o conformismo, a adaptação, a sujeição. Sob as mais diversas justificativas, que abarcam desde questões salariais, status acadêmico, (ousamos dizer: currículo lattes), ao argumento da responsabilidade profissional, os professores, nos mais diferentes níveis de ensino são “[...] pressionados a responder a temas, formas de pesquisa, discursos e práticas sociais consideradas legítimos pela cultura dominante” (GIROUX, 1987, p.40). De fato, quantas considerações sobre este assunto não poderíamos fazer a partir de exemplos da realidade educacional brasileira neste início

de século XXI. O esforço desmedido de professores, principalmente nas universidades renomadas, para poder apresentar suas pesquisas em eventos e em revistas especializadas, como que participantes de uma maratona de produção científica, uma verdadeira corrida, onde o vencedor é o que acumula número mais alto nas estatísticas dos órgãos de fomentos, sem dúvida, é um reflexo dessa pressão. Nas palavras de Giroux, intelectuais transformadores vêem-se constantemente tentados a expor “[...] sua produção acadêmica simplesmente como mercadoria viável [...]” (GIROUX, 1987, p.40).

Se não é assim que devem agir os professores na proposta de Giroux, qual o caminho? O discurso da crítica e o discurso da possibilidade. Retomamos, novamente, a relação inevitável entre conhecimento e poder. Os professores são chamados a, dentro de suas escolas, estarem atentos às diversas formas de manifestação do poder, sob a premissa de que “[...] o poder é considerado como uma força dialética, cujos modos de operação não são apenas repressivos” (GIROUX, 1987, p.41). Pelo contrário, o conceito de poder para Giroux abarca a possibilidade da luta, da resistência, da transformação. “[...] A dominação nunca é tão completa [...]”. É possível que, nas brechas do próprio sistema que reproduz o *status quo*, professores radicais ou intelectuais transformadores, encontrem maneiras de trabalhar a favor da emancipação, e da transformação social. O exemplo prático dado pelo autor é a questão do currículo e da produção do conhecimento. Ao invés de meramente apresentar os saberes como fatos dados, os professores podem levar seus alunos a questionar o processo de produção dos mesmos que é, inevitavelmente, marcado por inclusões e exclusões. Indagações sobre o que compõe, como é organizado e transmitido, como o acesso é determinado, dentre outras questões relativas ao conhecimento escolar podem enriquecer as aulas dos intelectuais transformadores e, assim, dentro das instituições de reprodução, atuar de forma emancipadora. Não somente o currículo pode ser alvo das indagações dos professores com seus alunos, como a linguagem. Giroux demonstra uma especial preocupação com essa temática, pois, segundo ele, “[...] as práticas de linguagem, legitimadas institucionalmente, são constitutivas de relações sociais concretas e introduzem professores e estudantes em temas específicos e em determinados modos de vida.” (GIROUX, 1987, p.43).

Currículo, linguagem, culturas populares, ideologias as mais diversas, do sexismo às questões de ecologia, enfim, independente da temática em foco, o que importa é que os professores, como intelectuais transformadores, devem sempre seguir o discurso da crítica e da possibilidade. Levar os alunos a questionar todos os aspectos

de um determinado tema, com o objetivo de perceber as manifestações do poder que legitimam o *status quo*, como exemplificado acima, eis o discurso da crítica. Contudo, a mera desconstrução em si não conduz à transformação. Daí a importância do discurso da possibilidade. A base para este discurso é a seguinte condição: “[...] se as necessidades podem ser construídas, podem também ser desconstruídas e reconstruídas de acordo com preocupações emancipatórias” (GIROUX, 1987, p.45). Criatividade, racionalidade crítica, talento são qualidades humanas que podem ser caladas ou desenvolvidas dentro da realidade escolar. Ao agirem como intelectuais transformadores, os professores são chamados a não permitir mais o silenciamento dessas capacidades em seus estudantes e neles próprios, mas usá-las em todo o seu potencial para a transformação social.

Uma vez que as atuações das ONGs pesquisadas para esta tese perpassam de forma bastante intensa a temática da cultura, é válido expor as reflexões de Giroux sobre este assunto na dinâmica escolar. No intuito de exemplificar como os professores, no dia-a-dia de sua prática, podem driblar o sistema hegemônico e agir de forma transformadora, Giroux alerta para a importância de se “[...] investigar a cultura da escola como um conjunto de atividades que são vividas e desenvolvidas dentro de relações assimétricas de poder”. (GIROUX, 1987, p.46). Os professores transformadores não podem lidar com a cultura como se ela fosse neutra, sem comprometimentos sociais, antes, deve ser pensada como participante da arena da política e do poder. Especificamente aquela consagrada nas instituições escolares e por elas transmitida é a que legitima os interesses e os princípios da classe dominante. Entretanto, a mesma dialética que possibilita o discurso da crítica e o discurso da possibilidade, presente no conceito de poder e em todos os demais elementos formadores da dinâmica escolar, esta mesma dialética se manifesta também na questão da cultura. Se, de um lado, ela serve à perpetuação da classe dominante, como produto humano que é, incompleto e livre, a cultura também pode, ao ser elaborada pelas classes populares e pelos intelectuais com elas comprometidos, servir à emancipação. Assim descreve Giroux a dialética intrínseca à cultura:

[...] Como forma de dominação, silencia ativamente culturas subordinadas. Como forma emancipatória, a cultura é uma expressão concreta da afirmação, da resistência, do desejo e da luta do povo para se “representar” como agentes humanos, estabelecendo seu lugar de direito no mundo. (GIROUX, 1987, p.47).

Uma vez mais é possível identificar a pedagogia de Paulo Freire na descrição de Giroux de como deve agir o intelectual transformador: respeitar e ter como ponto de partida a realidade do estudante, de forma a debatê-la, questioná-la, valorizá-la e mesmo resignificá-la e isso sempre em conjunto: “[...] **com e sobre** tais experiências”. (GIROUX, 1987, p.48, grifos do autor). Deve-se iniciar com o conhecimento trazido pelas diferentes histórias de vidas dos estudantes, contudo não se restringir a ele.

A última consideração de Giroux neste capítulo sobre o discurso e o papel dos educadores como intelectuais transformadores diz respeito ao trabalho com seus pares. Imersos num sistema, que por seu caráter de instituição da superestrutura, é organizado com o objetivo de legitimar e reproduzir o *status quo*, os professores transformadores não podem isolar-se dos outros profissionais da docência que, como eles, lutam pela emancipação de si e de seus alunos. Em seus ambientes de trabalho e em sua prática docente de forma mais ampla, os professores devem buscar estabelecer alianças entre si em torno, por exemplo, de projetos sociais, grupos de estudo, programas de extensão, enfim, recursos de organização coletiva que propiciem o debate de suas realidades e a construção de propostas alternativas. Giroux procura, de forma bastante direta e, como é um dos aspectos mais característicos de sua obra, prática, combater um dos que ele considerou como dos principais problemas da contemporaneidade educacional: a divisão de trabalho que não permite a junção entre a teoria e a prática. O autor se dirige especificamente aos que trabalham nas universidades e nas bases do sistema de ensino – a aliança entre esses dois setores é a chave para encerrar a “[...] perniciosa e institucionalizada divisão social do trabalho entre aqueles que elaboram teoria ao nível da universidade e aqueles que meramente a aplicam aos níveis da escola elementar, média e secundária” (GIROUX, 1987, p.49). É claro que ambos os níveis de ensino têm sua própria forma de produção de conhecimento teórico. Apesar de suas peculiaridades, “[...] tais espaços não podem ser vistos como áreas separadas para o desenvolvimento da teoria e da sua implementação” (GIROUX, 1987, p.49). Pelo contrário, ao invés de perpetuar a falsa concepção de que o conhecimento produzido na universidade é superior ao gestado nas bases do sistema de ensino, por professores de crianças ou de jovens e adultos em fase de alfabetização, Giroux enfatiza o quanto o saber produzido fora do contexto universitário pode ser mais vantajoso por estar mais próximo dos problemas reais e porque “[...] indicam diferentes formas de responsabilidade” (GIROUX, 1987, p.49).

Poderíamos problematizar essa diferença entre a produção de conhecimento ocorrida na escola de Ensino Fundamental e na academia aqui, contudo, deixamos para

os capítulos subseqüentes, onde os profissionais das ONGs pesquisadas, voluntariamente versaram longamente sobre a questão. De fato, este é um tema que, no dia-a-dia do fazer educacional, em todas as esferas em que ele ocorre com um mínimo de sistematização – referimo-nos às escolas e às ONGs - ocupa lugar central para os profissionais da educação verdadeiramente empenhados em ser intelectuais transformadores.

Além de buscar alianças entre os pares dentro de seus ambientes de trabalho, outra recomendação de Giroux para que os professores ajam como intelectuais transformadores é o “[...] envolvimento ativo em esferas políticas democráticas, nas quais o primado do político é reafirmado” (GIROUX, 1987, p.50). Não temos dúvidas de que os espaços aos quais Giroux se refere aqui podem ser interpretados como aqueles ocupados pelas ONGs neste período de transição de séculos. Nas suas palavras: “[...] grupos sociais engajados em formas de luta emancipatória” (GIROUX, 1987, p.50). O autor estabelece como exemplo as lutas feministas, pacifistas, ecológicas e tantos outros temas tão comuns no atual universo das ONGs. O argumento de Giroux é que, em interação com esses grupos, os professores dispõem das condições para verdadeiramente atuarem como intelectuais, ou seja, “[...] refletir, ler, partilhar suas experiências com outros, produzir materiais curriculares e publicar seus resultados para outros, fora da escola” (GIROUX, 1987, p.50).

É muito instigante escrever essas considerações de Giroux após finalizada a pesquisa de campo nas duas ONGs e perceber o quanto a descrição desse autor representa quase literalmente as experiências e, muito mais que isso, a dinâmica de trabalho dos profissionais de educação dessas organizações. O mais interessante é que, em momento algum, referimo-nos a Giroux durante as entrevistas e as análises. Enquanto a busca do referencial em Gramsci foi comentado em uma das ONGs e, por sinal, considerado bastante adequado à realidade em foco, por parte dos próprios profissionais em entrevista, Giroux, que surgiu apenas posteriormente, não pôde ser conjuntamente apreciado no desenrolar de nosso contato. Assim, se ao longo do que expusemos sobre Gramsci, por vezes efetuamos pausas para inserir a realidade das ONGs pesquisadas, reservamos as analogias e aplicações das presentes reflexões de Giroux apenas para o capítulo final.

Resta-nos, para concluir as contribuições de Giroux da primeira parte da obra presentemente analisada, *Escola crítica e política cultural*, colocar que, a partir das condições materiais e ideológicas que lhe são oferecidas de praticar o trabalho conjunto, os professores intelectuais transformadores têm a possibilidade de criar “[...] novos

espaços para teorias e práticas criativas e reflexivas”. (GIROUX, 1987, p.51). Percebemos, assim, que esses sujeitos ficam livres da crítica da pedagogia histórico-crítica de que algumas correntes teóricas da educação nacional contemporânea abstém-se do fazer teórico. Maria Célia Marcondes de Moraes (2005), uma das pensadoras brasileiras defensoras da pedagogia crítica reflete em seu artigo exatamente sobre este assunto: o descaso com a teoria nas pesquisas educacionais nacionais contemporâneas. Esta autora aponta como a principal causa para esse fato o descrédito ante a razão iluminista, substituída por uma “prática reflexiva” que a tudo relativiza:

A celebração do ‘fim da teoria’ - movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de ‘prática reflexiva’ - se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (MORAES, 2005, p.03)

De fato, tal crítica não pode ser aplicada à proposta de Giroux, uma vez que este, repetidas vezes, reafirma o valor do fazer teórico. Sua ênfase para que os intelectuais transformadores vivenciem a real junção entre teoria e prática em momento algum negligencia a importância de uma em detrimento da outra. Assim consideramos sintetizada a proposta de Giroux para que o professor seja verdadeiramente um intelectual transformador.

O arcabouço teórico que conseguimos construir até aqui nos ajuda a observar os atores sociais ligados às ONGs como intelectuais. Se são transformadores conforme o tipo ideal proposto por Giroux, podemos também caracteriza-los, na visão menos classificatória de Gramsci, como intelectuais orgânicos da mudança social. A que servem, portanto, quando elaboram a ideologia?

3 A PESQUISA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS REFERENTES À ONG EMCANTAR

Dentre as duas ONGs que selecionamos para esta pesquisa, o EMCANTAR – Centro de Cultura, Educação e Meio Ambiente - localiza-se no município de Uberlândia, MG e desenvolve atividades enquanto um projeto social desde 1996. De menor porte e abrangência que a Ação Educativa, somente em julho de 2003 transformou-se juridicamente em uma “associação civil de direito privado sem fins lucrativos”, a saber, uma “ONG”. Os três eixos de atuação da mesma são cultura, educação e meio ambiente, sistematizados em diferentes projetos que em geral têm, como público-alvo, educadores e alunos das escolas públicas dos municípios de Uberlândia e Araguari, além da comunidade desses municípios.

Em onze anos de funcionamento, a ONG vivenciou diferentes formatos de atuação. Passou por um processo de aprimoramento nos serviços prestados, sem perder a essência que inspirou as primeiras ações. Durante a realização da pesquisa de campo em 2005, a estrutura organizacional era uma. O texto que a descrevia em detalhes teve, porém, que ser superado. No prazo de dois anos ele estava desatualizado diante da intensidade das transformações vivenciadas na forma de atuação do EMCANTAR, para não falar da ampliação de suas ações.

Algumas das fases da evolução organizacional desta ONG são apresentadas a seguir. Certamente, o quadro retratado como conclusivo deste período, o referente ao segundo semestre de 2007, não se pretende estanque. Como afirma Benno Sander (1995), ao resgatar a evolução das teorias pedagógicas e administrativas ocorridas na América Latina, a organização é um sistema aberto e adaptativo, constantemente em mudança, um organismo vivo.

As fontes para as informações que apresentamos neste capítulo são diversas, reflexo do rico contato que nos foi propiciado pelos profissionais do EMCANTAR: o site da ONG, as entrevistas realizadas entre 2005 e 2007 e os relatos do diário de campo das observações participantes nas mais diferentes atividades da ONG. Além disso, tivemos acesso a documentos diversos de uso interno dos profissionais do EMCANTAR. Referimo-nos especialmente ao banco de casos e depoimentos, idealizado para suprir a carência de avaliação qualitativa do trabalho desenvolvido nas oficinas. Constatamos uma dupla necessidade avaliativa: interna, para auto-conhecimento e externa, para a prestação de contas junto aos parceiros. Uma vez que resultados quantitativos são considerados insuficientes, não expressivos dos reais

significados da ação educativa implementada, os profissionais de educação do EMCANTAR decidiram relatar as evidências de mudança de postura observadas nos diversos participantes das oficinas para constituir uma fonte de análise para avaliação condizente com os princípios da ONG. Cada relato constitui um caso, que pode ser pontual ou relativo a uma continuidade de fatos. Paralelamente à elaboração dos casos, que são de autoria dos profissionais, há a recolha de depoimentos, cuja autoria é dos próprios participantes, a saber, diretores, professores, alunos e pessoas da comunidade em geral. Alguns desses depoimentos são espontâneos, contudo a maioria é solicitada pelos profissionais da ONG, principalmente ao final de algumas oficinas, como parte da avaliação das mesmas. Todos os casos e depoimentos são sistematizados segundo um padrão comum e organizados em um “banco de casos”, disponível impresso e virtualmente. Como se verá ao longo deste capítulo, essa tem sido uma fonte de dados riquíssima, devido à profundidade, ao caráter pessoal e grau de detalhamento dos relatos.

Logo neste início identificamos uma aproximação entre os profissionais de educação do EMCANTAR e a proposta de intelectual de Giroux. Ao explicar o que é a pedagogia crítica, Peter McLaren (1999, p.xiii) descreve como os professores e estudantes devem agir como intelectuais transformadores:

[...] o principal objetivo da pedagogia crítica é autorizar os estudantes para intervirem em sua própria autoformação e transformarem as características opressivas da sociedade mais ampla [...] Do ponto de vista de Giroux, os agentes humanos possuem a capacidade de refazer o mundo tanto através da luta coletiva no e sobre o mundo material quanto através do exercício de sua imaginação social.

Quando os profissionais de educação do EMCANTAR elaboram seus textos-memória, e estimulam os professores que participam de seus cursos de formação a fazerem o mesmo, não estão eles praticando a essência da pedagogia crítica tal como descrita acima no excerto do McLaren? A valorização desse conhecimento sistematizado caminha no mesmo sentido defendido por Giroux.

3.1 Começando do começo...

O EMCANTAR surgiu como um coral infanto-juvenil que promovia canções brasileiras de compositores não divulgados pela mídia e, ao mesmo tempo, preenchia o cotidiano das crianças e adolescentes do bairro do idealizador da ONG: Marco Aurélio Faria Coelho. Na ocasião, em 1996, ele prestava vestibular para o curso de Filosofia da

Universidade Federal de Uberlândia, ingressando no ano seguinte, e trabalhava na área de Recursos Humanos da Engeset, empresa do grupo Algar.

Em entrevista, perguntamos se, quando ele iniciou o coral com as treze crianças, de alguma forma vislumbrava o que hoje, decorridos onze anos, tornou-se o EMCANTAR. Marco Aurélio diz ter uma resposta boa pra essa questão de vislumbramento de futuro que, por sinal, havia aprendido recentemente. Uma frase do Fernando Pessoa, em um de seus poemas: “Todo começo é involuntário”. De fato, ele não tinha consciência:

Não tinha consciência. A minha intenção naquele momento era reunir crianças para poder cantar músicas que não tinham projeção na comunidade e nos meios de comunicação em geral. Na minha formação até aquele momento tinha uma presença muito grande da música brasileira. Naquele momento a idéia era essa: era reunir um punhado de criança pra poder cantar.²²

Uma das suas inspirações foi o trabalho *Amigo* de Milton Nascimento, em cuja gravação há um coral infantil. Aquela cena foi a semente de um sonho: palavra-chave para os profissionais de educação do EMCANTAR. O sonho está presente desde o início da ONG e tem sido cultivado na medida em que o sonho de cada integrante encontra convergência na participação dos demais. No início, o sonho de Marco Aurélio era fazer uma coisa grande, com muita gente cantando e, como ele mesmo relata, o palco foi o *locus* convergente. Quando realizavam a primeira apresentação na Igreja Nossa Senhora de Fátima, em Araguari (MG), com as treze crianças de um lado e do outro sete rapazes cantando gregoriano, o emaranhado de sonhos, sons, histórias começa a fazer sentido. Para a primeira apresentação não havia consciência de futuro, de projeto, para a segunda também não. A partir da terceira, Marco Aurélio percebe que eles não estavam se reunindo apenas pra cantar. Outras coisas estavam acontecendo. E aqui, a história do uno se entrelaça com a do todo e vice-versa.

Há um exercício intelectual presente, desde o início, na prática profissional de Marco Aurélio. Ele inaugura seu trabalho na ONG como um típico intelectual: um artista envolvido com uma causa: a propagação de músicas que ele considera de qualidade, mas que não encontram espaço na mídia. A partir do momento que este fazer intelectual envolve as crianças e adolescentes, temos os primeiros indícios de organicidade e de um agir para o aprimoramento cultural e para a transformação da realidade, ainda que local.

²² Depoimento oral de Marco Aurélio Faria Coelho, em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

Marco Aurélio é um intelectual que, aos poucos, vai se tornando orgânico. Este processo, porém, não é isento de contradições. Percebemos Marco Aurélio, neste início, como um intelectual em formação. Quando ele afirma não ter consciência do processo que envolvia seu trabalho no início, lembramo-nos da descrição de Gramsci sobre o homem ativo da massa: “[...] Todo homem ativo da massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica dessa prática, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que transforma o mundo” (GRAMSCI, 1999, p.103). Ao invés de comportar-se como intelectual, em alguns momentos, Marco Aurélio aproxima-se mais do homem da massa. Numa de suas primeiras falas, ele ressalta sua não formação teórica como músico e parece gabar-se disso:

Eu sou músico, músico empírico. Meu instrumento é canto. Não de formação. Já estudei alguma coisa por necessidade diante da minha trajetória, mas eu me considero músico auto-didata e empírico. Eu acho que todo mundo é músico. Se a gente for olhar por aí. O Hermeto Pascal, que esteve aqui recentemente, também fala muito sobre isso (Marco Aurélio).

Nessa fala está o intelectual em formação e um distanciamento das formulações de Gramsci. Para Gramsci, “[...] a ‘espontaneidade’ é uma destas involuções” (GRAMSCI, 2000a, p.62) da pedagogia moderna. O pensador italiano jamais concordaria com um intelectual que defende a não necessidade de formação. Pelo contrário, Gramsci sempre foi incisivo em proclamar que sem “[...] um trabalho filológico minucioso e conduzido com escrúpulos máximos de exatidão, de honestidade científica, de lealdade intelectual, de ausência de qualquer preconceito e apriorismo ou posição preconcebida” (GRAMSCI, 2001, p.18) não há trabalho intelectual. Não podemos deixar de apontar os limites da atuação intelectual de Marco Aurélio ao valorizar o empirismo e argumentar em defesa da não formação teórica. Como dissemos, enxergamo-no como um intelectual em um processo contraditório de formação, sem que com isso desmereçamos seu trabalho educativo frente ao coral, como nossa narrativa a seguir atesta.

Ao reunir o grupo inicial de treze crianças, o envolvimento pela música e o convívio no cantar foram abrindo horizontes para um crescimento coletivo e uma formação integral que superava o simples aprimoramento estético de um coral. A permanência dos primeiros integrantes foi gerada por um misto de sentimentos: participação, pertencimento, afetividade, disciplina e responsabilidade, que caracterizam o trabalho dos profissionais de educação do EMCANTAR desde então. Por constatar

este movimento, o primeiro nome dado à ONG é Projeto EmCantar. Segundo nos foi explicado na entrevista em 2005, a palavra “projeto” empregada na nomenclatura do EMCANTAR até 2006, denota projeto de vida, num sentido, denominado por Marco Aurélio, de “perspectiva existencialista”:

Cada pessoa é como um projeto que está no mundo, está participando do mundo, está se construindo permanentemente no mundo e com o mundo. E aí, uma referência boa pra poder entender bem isso é o Paulo Freire, né? (Marco Aurélio)

Para Marco Aurélio, Paulo Freire é o educador que conseguiu tornar esse processo de constituição do ser mais palatável e justifica a idéia do “projeto” no primeiro nome da ONG. EMCANTAR, por sua vez, vem de outros dois motivos. O primeiro deles está no fato de o trabalho ter se iniciado no cantar, em cantar. E esse “em cantar” coletivo, permeado pelo prazer gerava (e ainda gera) um encantamento especial. Inicialmente não houve uma formalidade ou pretensão. Marco Aurélio reforça uma vez mais não possuir consciência da proporção que o trabalho iria atingir, mas assegura que sua observação sempre esteve muito atenta aos movimentos dentro, fora e ao redor da ONG:

Eu fui percebendo o corpo que as coisas estavam tomando e fui pensando em cada passo para que as coisas não fossem acontecendo de maneira que se perdesse o controle da situação. (Marco Aurélio)

Novamente a dinâmica contraditória presente em nossa análise. Se antes identificamos Marco Aurélio como um intelectual em formação, aqui já constatamos um olhar reflexivo próprio de um intelectual transformador, como define Giroux. É graças a este contínuo acompanhamento ao fluir dos acontecimentos que, em 2006, o nome da ONG é mudado. Ao invés de “Projeto EmCantar”, nome que persistiu até a ONG completar dez anos em 2006, ela passou a chamar EMCANTAR – Centro de Cultura, Educação e Meio Ambiente. Em entrevista em maio de 2007, Ana Paula Rabelo explica que, apesar da idéia que motivava o termo projeto não ter sido perdida, por questão de praticidade, relacionada, sobretudo, à diversificação das fontes de recursos, ou parceiros, a equipe gestora decidiu suprimir o termo “projeto”. Como muitos dos novos parceiros não compreendiam a estrutura geral da ONG, para evitar confusões, o nome foi mudado:

Dava confusão de quem é dentro do que, quem desenvolve o que. Um projeto que desenvolve projetos. Então, quem desenvolve o Projeto EmCantar? Quais os projetos que o Projeto EmCantar desenvolve?²³

Em 1997, antes de completar cinco apresentações do Coral, Ana Paula Rabelo, por meio de um envolvimento combinado de música-educação-filosofia, une-se à ONG, tornando-se, desde então, gestora ao lado de Marco Aurélio. Ela passa a coordenar o eixo de Educação Ambiental até 2006, quando este tema deixa de ser uma frente de atuação direta e se torna um sub-tema dentro do eixo de Educação. Outra pessoa que se une à equipe gestora é Franciele Custódio Diniz, a qual, apesar de acompanhar o EMCANTAR desde o fim de 1997, só efetiva sua função de gestora em 2001, ano de criação do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Cultura Popular. Ao lado da Música e da Educação Ambiental, a Cultura Popular foi um dos temas centrais de atuação dessa organização por um período. Entretanto, o reavaliar constate fez com que o conceito “Cultura Popular”, problematizado, deixasse de ocupar, assim como aconteceu com a Educação Ambiental, uma frente de atuação. A partir de 2006, o EMCANTAR tem a Educação, a Cultura e o Meio Ambiente como seus eixos principais.

Esta mudança é explicada como parte da maturidade organizacional e profissional da categoria em estudo. Há a necessidade constante de acertar o foco. Por privilegiar ações de longo prazo, eles preocupam-se em garantir que a qualidade da contribuição seja a melhor possível. Diante disso, ao considerarem as temáticas que comportavam os núcleos até então existentes, eles perceberam a dificuldade em se manter uma boa qualidade ante um tão amplo espectro de possibilidades de trabalho que a “cultura popular” e a “educação ambiental” abarcam. Além disso, a ausência de qualificação profissional para atuar nesses dois ramos levou os profissionais da ONG a priorizar a questão educacional. Quando, ao lado do eixo educação, os eixos cultura e meio ambiente são mantidos como o resumo da atuação dos mesmos, estes últimos devem, segundo Ana Paula, ser interpretados do ponto de vista da ação educacional a eles concernentes e não de forma específica.

Se a gente for pensar na área da cultura popular, nós não temos, assim, um antropólogo, nós não temos um núcleo de cinema, nós não temos esse respaldo. Nós temos a parte mais de educação, no sentido, assim, de modo de vida. [...] A educação ambiental a mesma coisa. Nós não lidamos com reflorestamento, nós não lidamos com áreas degradadas. [...] Nós lidamos com a questão educacional, com o que vem antes. [...] Então nós queremos trabalhar primeiro nessa questão do olhar, sabe? Do educativo mesmo.²⁴

²³ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 maio de 2007.

²⁴ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 maio de 2007.

A expansão numérica da ONG, das treze crianças às milhares de pessoas, atingidas direta e indiretamente, em menos de dez anos, é explicada como um ajuntar-se espontâneo de pessoas que basicamente compartilham um mesmo ideal de sociedade e de promoção da vida humana com dignidade e que marcam o agir dos profissionais de educação que a constituem.

3.2 Parceiros

No capítulo anterior, já pontuamos algumas questões sobre como se dá a parceria, em termos de financiamento, do EMCANTAR com o Instituto Algar de Responsabilidade Social. Neste capítulo, contamos em detalhes como iniciou essa parceria. Nosso objetivo com essa “narrativa” é estabelecer as devidas diferenças entre o trabalho desenvolvido pelos profissionais do EMCANTAR de tantos outros, como abordamos no capítulo anterior, que simplesmente se aproveitam de recursos, quer privados, quer públicos em benefício próprio, falseando uma bandeira marqueteira de projeto social.

Não são poucas as ONGs que têm estabelecido parcerias com empresas para garantirem sua manutenção. O EMCANTAR, durante parte de sua história, também pôde ser identificado exclusivamente assim. A parceria existente entre o EMCANTAR e o Instituto Algar é um dado não somente de domínio público, como, em termos regionais, é algo bastante divulgado. O Grupo Algar²⁵, organização a que pertence o Instituto Algar é, na região do Triângulo Mineiro, o maior holding empresarial, não somente em termos de mercado, como de potencial de capital. Que interesse essa corporação poderia ter ao ser parceira financeira de uma ONG como o EMCANTAR? Sendo parceiro do holding, o trabalho educativo desenvolvido pelos profissionais do EMCANTAR é valorizado? Ou questionado? Até que ponto a relação da ONG com a empresa pode ser avaliada a partir da intenção de marketing? Que outros aspectos estão por trás dessa parceria?

²⁵ Em 2007, compõem o Grupo Algar (INSTITUTO ALGAR, 2007) dez empresas, divididas em quatro diferentes setores comerciais: CTBC (Telefonia fixa, celular, comunicação de dados, internet banda larga, data center, tv a cabo), ACS (Contact center - atendimento a clientes, tele vendas, cobrança, pesquisas, help-desk), SABE (Guias, listas telefônicas e jornal) e ENGESET (Serviços de engenharia) na área de telecomunicações; ABC Táxi Aéreo, SPACE (Segurança patrimonial e de documentos) e COMTEC (Administração de terminais de ônibus urbanos) na área de serviços de infra-estrutura; ABC Inco (Farelo RaçaFort e óleo de soja ABC) e ABC A&P (Plantio de soja e milho; criação de gado nelore) na área de agronegócios e, por fim, na área de turismo, o Rio Quente Resorts, maior parque aquático de "águas quentes" naturais do Brasil.

Em uma reportagem realizada por Rodrigo Valim (2001) sobre o EMCANTAR, Marco Aurélio explica que o apoio da Engeset começou em 1999. Naquele momento ocorreu a gravação do CD EmCantar. Concluída esta etapa, a empresa continuou com o apoio promovendo o show de lançamento do disco em maio de 2000. Desde então, além do espaço físico, uniforme, transporte e infra-estrutura utilizada para os encontros em Uberlândia, a empresa viabilizou atividades educativas na Escola Estadual Mário Porto e no Centro de Formação do Bairro Patrimônio, proporcionando a participação de 110 crianças e adolescentes. Nossa questão foi procurar compreender como tem se dado essa parceria de então até o momento de nossa primeira entrevista, primeiro semestre de 2005.

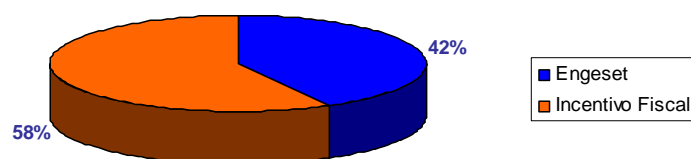
Marco Aurélio nos explicou que, na verdade, não foram os empresários que foram até o EMCANTAR no início. Antes, foi ele, enquanto funcionário da empresa há onze anos quem identificou uma oportunidade, aparentemente irrelevante: nos triênios de 96 a 98 a empresa pagava uma considerável quantia à Sony para a gravação de CDs promocionais a serem entregues aos clientes ao final de cada ano. Ele propôs, então, a gravação de um CD da própria empresa, unindo a questão ambiental, bandeira levantada com a certificação ISO 14000, e o trabalho de integração com os familiares dos funcionários. Aprovada a proposta, Marco Aurélio traz as crianças do coral de Araguari, convida funcionários e familiares da Engeset e o CD EmCantar é fruto desse movimento.

Como se concretiza, afinal, o apoio da empresa ENGESET do Grupo Algar ao EMCANTAR? No ano de 99, o apoio é exclusivo e pontual: a gravação e patrocínio ao CD, que é feito através da Lei Federal de Incentivo à Cultura. Do montante de R\$30.000,00, valor total da gravação do CD, 42 %, segundo prescrição da Lei, foi investimento direto da empresa e os restantes 58% são provenientes de incentivos fiscais diversos, daí entendemos serem “recursos governamentais”.

Gráfico 1²⁶

Fontes de financiamento “Projeto EmCantar” – 1999

²⁶ Extraído de documentos internos da ONG, publicado com permissão prévia.



Em 2000, Marco Aurélio se reúne com Ana Paula e Franciele, e juntos começam a pensar um trabalho mais estruturado, contínuo. A gravação do CD é o estopim, uma vez que, após tal fato, a própria ENGESET manifesta interesse em dar continuidade ao trabalho. São, então, pensadas e iniciadas oficinas semanais com alunos de escolas públicas no município de Uberlândia. Durante dois anos, 2000 e 2001, a ENGESET é a única fonte de financiamento. Em 2002, há uma retração no mercado de telecomunicações, vivenciada em todo Brasil, que atinge diretamente a referida empresa, de forma que esta se vê impossibilitada de garantir a continuidade do financiamento efetuado até o momento.

[...] em 2002 nasce o Instituto Algar e o Instituto Algar nasce com o intuito de fortalecer os projetos e de dar um direcionamento único aos investimentos sociais da Algar [...]²⁷

Assim anuncia Marco Aurélio a entrada em cena, no processo de parceria da ONG, o Instituto Algar de Responsabilidade Social²⁸. O Projeto EmCantar era, então, apenas um dentre os muitos projetos financiados pelo holding:

[...] quando o Instituto Algar é criado, é criado para ter um foco, para ter uma direção única para todo investimento social, privado do Grupo Algar, que é a área de educação. Então houve essa diretriz. E isso foi muito bom porque outros projetos que não tinham nada a ver, que tinham um caráter marqueteiro, não por maldade, por má fé, mas por ingenuidade. Educação não é coisa pra empresa é coisa pra quem entende de educação. Então esse movimento, o que acontece? O Instituto Algar, o que que ele faz? Ele começa a estudar educação e ao mesmo tempo ele contrata gente que entende de educação pra trabalhar. Até então quem fazia educação era a empresa. Então aí muitas empresas se equivocavam nas propostas e acabavam fazendo

²⁷ Depoimento oral de Marco Aurélio Faria Coelho em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

²⁸ No momento de criação do Instituto Algar, a saber, 2002, compunham o Grupo Algar, as seguintes empresas: ABC-INCO (Agribusiness), ACS (Telecom e Serviços), Pousada (Entretenimento), Engeset (Telecom), CTBC (Telecom e Serviços), Net Site (Telecom e Serviços) e Gráfica SABE (Serviços). Percebamos, portanto, o quanto, em dois anos o Grupo aumentou.

projetos muito mais com a cara de marketing que educação, responsabilidade social. Então é isso que acontece. [...]²⁹

Como não perceber a contradição neste discurso? Ao mesmo tempo em que defende a especificidade do agir educacional, que requer uma capacitação diferenciada, o profissional do EMCANTAR não deixa de atribuir à empresa, com a qual sua ONG tem parceria, a capacidade de educar. Quando pensamos no conceito de intelectual gramsciano, o que temos aqui? Um intelectual orgânico do sistema, funcionário do Instituto Algar? Marco Aurélio não se porta, por meio desse discurso, como um elaborador da ideologia da responsabilidade social, da empresa solidária? Esta opção, em outras palavras, mantém-no ideologicamente comprometido com a classe dominante. É plausível um educador que se propõe transformador, nos termos de Giroux, aceitar ou concordar com uma educação financiada por uma empresa? Como analisar a “contratação” de “educadores” por parte de uma empresa privada para trabalhar nas escolas públicas que com ela celebram parceria? Com qual conceito de educação estamos lidando nesta situação? Que formação têm os “funcionários” do Instituto Algar para avaliar quem pode ou não ser considerado “entendido em educação”? Que implicações têm essa fala para a qualidade do trabalho educativo dos profissionais dessa ONG?

Um dos pressupostos do trabalho do intelectual é possuir uma vinculação social. Essa idéia foi expressa no capítulo dois, dentre outras formas, com as seguintes palavras: “não se começa a pensar como intelectual sem se estar ligado a algum projeto. Não se elaboram pensamentos no vazio”. Sem desmerecer o conceito de trabalho desinteressado, tão caro para Gramsci, antes, por entendermos que uma de suas ricas contribuições foi valorizar o papel político do intelectual tradicional, como pensar a vinculação social de Marco Aurélio a partir do excerto acima?

Deixemos essas indagações em suspenso e retomemos o processo de parceria entre o EMCANTAR e o Instituto Algar. O EMCANTAR nunca foi um projeto, quer do Grupo Algar, quer do Instituto Algar. O que há entre essas organizações é uma parceria. Isso sempre foi muito claro tanto para os profissionais de educação da ONG, quanto para os funcionários do instituto, para não existir apropriação e a autonomia de trabalho ser respeitada.

Uma vez criado o instituto, sua interferência inicial é articular entre as demais empresas do holding qual poderia auxiliar no financiamento do EMCANTAR. A ABC

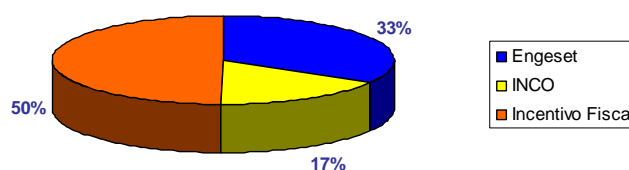
²⁹ Depoimento oral de Marco Aurélio Faria Coelho em entrevista realizada em 11 de maio de 2005

Inco passa a somar forças para o patrocínio no final de 2002, época de gravação do CD Mutirão.

Desde a gravação do primeiro CD, em 1999 até o final de 2002, ano de gravação do segundo CD, o parceiro principal é o Grupo Algar. Com o início do Educando e a ampliação das metas de trabalho da ONG, a equipe gestora do EMCANTAR decide buscar formas alternativas de parceria. Uma vez que desde 1999 o EMCANTAR já é aprovado junto ao Ministério da Cultura, os profissionais da ONG passam a buscar recursos diretamente nos órgãos estatais³⁰. No ano de 2005, o orçamento da ONG é mantido 50% pela Lei de Incentivo e os outros 50% são os investimentos das empresas do Grupo Algar:

Gráfico 2:

Fontes de financiamento “Projeto EmCantar” – 2005



Após o resgate histórico, Marco Aurélio reconhece o quanto essa questão financeira é motivo de preocupação para a equipe gestora da ONG:

[...] nós vivemos permanentemente na corda bamba. Cada ano é uma nova angústia, porque nós não sabemos se no ano que vem nós vamos ter, continuar mantendo o recurso, ou melhor, nós não sabemos se nós vamos conseguir ampliar o recurso, muito menos se nós vamos conseguir manter. (Marco Aurélio)

Caminhando para a finalização desse item, concluímos a ausência de estabilidade no que diz respeito à parceria. Usando os termos dos próprios gestores, consideram-se reféns da situação. Em termos de autonomia, por se consistir numa parceria, há uma relativa liberdade de gerenciamento. A autonomia possível é explicitada por Marco Aurélio:

³⁰ Essa é responsabilidade especial de Marcelo Mamede, contratado especificamente para ser responsável pela captação de recursos, assumindo a função de produtor executivo junto à equipe gestora.

[...] suponhamos que a gente chegue lá pro Instituto e fale assim: ‘Olha, ano que vem nós queremos expandir, só que nós não vamos expandir pra escola, nós vamos expandir pra comunidade’. Aí nós não vamos conseguir aprovar determinados investimentos necessários pra essa ação por causa do foco.³¹

Ainda que os gestores sejam os gerenciadores diretos dos recursos, é necessário um processo de aprovação dos projetos por parte do Instituto Algar, o qual preza pela coerência com o foco escolhido: educação de crianças, numa interface privilegiada com a educação escolar. Apesar da instabilidade constatada na entrevista de 2005, quando voltamos em 2007, encontramos projetos solidamente estruturados, e um rol de parceiros cada vez maior e confiável³².

3.3 O desafio da formalização

Expusemos o início do EMCANTAR como um projeto social. Sua institucionalização como ONG requereu passos mais sistematizados. Relatamos, ainda que de forma breve, os embates vivenciados, principalmente pela equipe gestora³³, para concretizar o desafio da formalização. O sofrimento permeou todo o processo e encontra seu sentido na aparente contradição dos percursos, segundo os depoimentos.

Desde o final de 2000, a experiência com as escolas imprimiu nos profissionais de educação do EMCANTAR a necessidade de se institucionalizar. Maior facilidade no relacionamento com os parceiros foi outro fator que pesou significativamente para a transformação em pessoa jurídica. Entretanto, receio, insegurança, previsão de conseqüências negativas e de perdas não faltaram nas discussões entre os profissionais da ONG. A idéia da burocratização, apesar de considerada necessária, não deixava de apresentar alguns riscos: o foco, até então, sempre havia sido pessoas e pessoas motivadas pela vontade. Interesse financeiro era um dado ausente da realidade existente, como pudemos perceber nas entrevistas e no dia-a-dia observado. Quantas deturpações não poderiam resultar dessa “institucionalização” que, paradoxalmente, era buscada como símbolo de avanço e de maturidade organizacional.

³¹ Depoimento oral de Marco Aurélio Faria Coelho em entrevista realizada em 11 de maio de 2005

³² Ver Lista de Parceiros do EMCANTAR em 2007 no Apêndice B.

³³ O termo “gestor”, importado das teorias de administração de empresas, está presente nos escritos educacionais desde a década de 80 por influência das publicações da OREALC – Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Boletín 33, 1994; Boletín 39, 1996). O conceito é pensado junto a um contexto de Reforma Estatal em que a necessidade de modernização das estruturas sociais é tida como um imperativo para adaptação a uma nova ordem mundial de globalização. A educação é chamada a participar dessa modernização a partir de uma mudança na sua forma de organização. De direção, passa-se a gestão, um conceito que prevê maior democratização nos processos de decisão. Para maiores aprofundamentos, ver Barroso (2002), Casassus (2002) e Libâneo (2001).

Durante três anos, a equipe gestora trabalhou em esboçar o melhor formato: que preservasse os objetivos, otimizasse a gestão, e, sobretudo, propiciasse as melhores chances de financiamento, sem anular a vivacidade, o entusiasmo, a iniciativa, o lúdico que caracterizam de forma indiscutível a dinâmica dos profissionais de educação do EMCANTAR. Pesquisas e estudos específicos de legislação, administração, dentre outros, buscaram oferecer a maior segurança possível ao processo, que só foi finalizado em julho de 2003, quase oito anos depois da existência do projeto social. Pessoas envolvidas ao longo desses anos foram convidadas para compor o quadro de sócios fundadores da Associação EMCANTAR de Arte, Educação, Cultura e Meio Ambiente – nome que consta no estatuto social da organização (EMCANTAR, 2003b). A institucionalização como associação é, porém, provisória. O alvo maior é se tornar uma OSCIP devido às maiores possibilidades de arrecadação de fundos para manutenção das atividades.

Franciele reconhece que o EMCANTAR só chegou ao ponto em que está graças à formalização implementada. No período de realização da primeira pesquisa de campo, primeiro semestre de 2005, quando a ONG completava dois anos de institucionalização, os gestores admitiram aliviados que nenhum dos temores pré formalização se concretizaram. Para a maioria dos integrantes, praticamente não houve alteração: as oficinas com alunos, professores e comunidades, as apresentações do Coral, e todas as demais atividades do EMCANTAR continuaram sem qualquer impacto significativo. Entretanto, a ausência desse choque não foi gratuita. A equipe gestora, simbolizada de modo especial pela pessoa de Marco Aurélio, esforçou-se pela manutenção e não danificação do sonho, da afetividade, do entusiasmo. Assim relata Ana Paula:

A burocratização, entre aspas, assim, esse processo de organização, que ele é necessário. Ele veio como uma ferramenta. Não é uma troca: a gente brincava de EmCantar e agora a gente não brinca mais de EmCantar, a gente é sério. Isso não existe. A brincadeira continua, a afetividade, o sonho, porque isso são as coisas que nos alimentam.³⁴

Vemos aqui um grupo de intelectuais que, tais como descritos por Gramsci, estão comprometidos com a organização da cultura. Ao preservar os princípios do lúdico, do sonho, do afetivo em seu fazer educacional, os profissionais de educação do EMCANTAR formam, juntamente com a “parcela de povo” com quem se relacionam, um novo padrão cultural em termos de ação pedagógica. A forma não se impõe ao conteúdo, antes há uma habilidade em alterar a primeira sem prejudicar o segundo, pois,

³⁴ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

assim como Gramsci, os profissionais do EMCANTAR estão conscientes dos riscos da burocratização. Sobre isso, pondera Gramsci:

O exame pessoal, novamente, opõe-se ao princípio da autoridade, que é combatido em todas as suas formas: dogma religioso, poder monárquico, ensino oficial, estado militar, vínculo conjugal, prestígio paterno e, sobretudo, a justiça que protege estas instituições caducas, que não passa de coerção, pressão, deformação arbitrária da vida pública e da natureza humana. O homem é infeliz e mau enquanto é encadeado pela lei, pelo costume, pelas idéias adquiridas. É preciso libertá-lo para salvá-lo. (GRAMSCI, 2000a, p.74).

Gramsci demonstra sua aversão à institucionalização e atrela à mesma uma situação de aprisionamento humano. Percebemos este mesmo receio nos profissionais do EMCANTAR. Contudo, apesar de temerem seus riscos, eles encaram a formalização de seu trabalho como algo positivo e, mesmo neste ponto, não se distanciam de Gramsci. Ele escreve essa rejeição à lei, à burocratização das ações humanas na prisão, contudo ele mesmo, em sua história de vida anterior, não deixou de se filiar a partidos e mesmo de fundar um. Apesar de apontar os problemas em seu discurso, a participação de Gramsci nessas instituições não manietou sua reflexão e seu trabalho de, como intelectual, organizar a cultura, nos moldes por ele mesmo teorizado. Assim enxergamos a institucionalização do EMCANTAR.

O ser ONG é encarado como um aprendizado contínuo pelos profissionais entrevistados, especialmente porque a intensa multiplicação destas em solo nacional tem gerado uma séria desconfiança por parte da sociedade em geral ante o crescente registro de imoralidades, de utilização das organizações em benefício particular, etc. As generalizações corriqueiras precisam ser refutadas a partir da comprovação da idoneidade particular. Uma preocupação a mais para os profissionais de educação do EMCANTAR que, no entanto, não tem sido empecilho para o desenvolvimento daquilo que é o fundamento do trabalho por eles proposto: um projeto de educação diferenciada a partir da arte e de um modo de vida fundado no respeito para com o meio ambiente. De forma objetiva, Ana Paula resume a formalização a uma ferramenta adicional, cuja utilização tem requerido o desenvolvimento de novas habilidades, as quais, em momento algum, têm manietado as consideradas essenciais. Ao contrário, reconhece que hoje a qualidade do trabalho educativo é inclusive melhor e por que não? Mais profissional.

A pesquisa de campo em 2007, quatro anos depois da formalização, comprovou, principalmente na constatação da tão diversificada lista de parceiros, o quanto a motivação inicial foi correta e os passos seguidos, certos.

3.4 Estrutura organizacional

Quando iniciamos a pesquisa em 2005, o EMCANTAR apresentava-se institucionalmente por meio de quatro diretrizes:

A vontade como motor de realizações;
A arte como expressão do “viver para o ser”;
O modo de vida fundado na cooperação;
O relacionamento responsável com o espaço ocupado. (EMCANTAR, 2007a).

Quando o perfil institucional da ONG deixa de ser estruturado por meio de núcleos e passa a ser por meio de projetos, em 2006, essas quatro diretrizes são re-escritas na forma de visão e missão. A essência da proposta continua a mesma. O intuito de partilhar a arte, de construir coletivamente, de pensar ferramentas capazes de promover um mundo diferente, permanece. A maneira de se expressar é alterada, não, porém, os princípios que regem esses profissionais de educação. Os princípios são os mesmos e, por meio da visão e missão, estão mais clarificados.

Declaração de Visão: Contribuir para um modo de vida fundado no encantamento com o mundo, na cooperação entre os indivíduos e no relacionamento responsável com o espaço ocupado.

Declaração de Missão: Empreender ações de transformação individual e social, promovendo vivências artístico-culturais, atividades de formação continuada e práticas socioambientais. (EMCANTAR, 2007a).

Consideramos importante evidenciar a alteração na estrutura e, de certa forma, contar essa história - do quanto a organização pesquisada em 2005 encontrou-se radicalmente transformada em 2007, em termos de sistematização das ações. O trabalho de educação da ONG tem uma capacidade de articulação e de otimizar os processos de mudança muito mais rápido que a escola e a universidade. Há uma plasticidade forjada no ritmo de um mundo em constante transformação. Plasticidade que preserva o conteúdo. A sistematização, a clareza, o foco, os objetivos, a forma de mensurar resultados, a percepção se o projeto desenvolvido realmente atinge a realidade são aspectos continuamente observados por esses profissionais e prontamente re-arranjados,

quando considerados inadequados ou passíveis de aperfeiçoamento. Processo que em outras estruturas é muito lento e não livre.

Captadas a partir de uma leitura despropositada, as diretrizes, assim como a missão e a visão, podem soar como chavões ou frases de efeito, expressões vazias arranjadas para impressionar um público midiático. Ao menos, esse foi nosso pré-juízo quando, antes de qualquer contato, deparamo-nos com as frases na Internet. A observação, porém, da realidade vivida pelos profissionais da ONG, as conversas com os fundadores e, principalmente, com os chamados “multiplicadores” fez-nos perceber o quanto aquele arranjo de palavras é repleto de significação no dia-a-dia dessa categoria. Várias foram as situações em que os profissionais da ONG não apenas citavam tais expressões, colocando-as em conversas cotidianas, como por meio de suas atitudes, comportamento e mesmo “estilo de vida” – um jeito EMCANTAR de ser – confirmavam a veracidade da visão e missão. Percebemos que essas verdadeiramente dirigem seus rumos, atividades, objetivos gerais e pontuais. Um breve exemplo é uma conversa que presenciamos numa das visitas às oficinas com crianças nas escolas parceiras e que registro em meu diário de campo em 2005. Essa conversa acontece entre o multiplicador mais novo em idade, Carlinhos (apenas 17 anos, em 2005) e uma zeladora da Escola Municipal Sérgio de Oliveira Márquez, avó de um aluno da 1ª série, classe que toda quarta-feira participava das oficinas promovidas pelo EMCANTAR na referida escola.

Enquanto caminhamos pela escola procurando a sala, somos chamados pela referida senhora. Pergunta se nós somos mesmo quem ela pensa: “do EMCANTAR, né?”. Não nos lembramos quais as palavras usadas exatamente, mas ela pergunta se é obrigatória a participação das crianças nas oficinas promovidas. Explica que seu neto não está querendo participar. Ele falou isso a avó e pediu pra ela conversar com eles. Explica que seu neto está realmente passando por um momento bem delicado em sua vida. Acaba de ganhar o primeiro irmão e não está sabendo lidar com isso. Sente muito ciúme e tem tido comportamentos muito complicados. O Carlinhos logo identifica mentalmente a criança e confirma que realmente tem sentido essa diferença. Agradece os esclarecimentos da avó. Pode ser que a própria professora da sala não saiba. Procura tranquilizá-la que a proposta de atividade dos profissionais de educação do EMCANTAR é trabalhar especialmente com a vontade e que não tem problema algum ele não participar. Ele permanece na sala de aula com a professora da classe. Não apenas ele, mas todas as crianças que não quiserem participar devem se sentir completamente livres para tanto. Não há qualquer tipo de represália. “A vontade é o motor de tudo”, explica ao final, referendando parte da missão da ONG. (Diário de Campo. 18/05/05)

Esse relato, detalhado, ainda que propicie outras análises, aparece aqui apenas para endossar a importância da visão e missão no cotidiano dos profissionais de educação do EMCANTAR.

Três frentes caracterizam o perfil institucional dos profissionais dessa ONG: cultura, educação e meio ambiente e isso através de projetos de **formação continuada em educação pela arte e educação socioambiental** e por meio das chamadas **ações culturais**.

Quando se refere especialmente à nomenclatura “educação socioambiental”, Ana Paula faz questão de explicar que não se trata de ensinar a fabricar papel reciclado ou estudar as potencialidades dos recursos naturais. A idéia é formar uma visão de mundo comprometida com o meio ambiente, ou ecologicamente responsável. Da mesma forma a “educação pela arte” não deve ser confundida com aulas de origami ou cursos de dança contemporânea. Ainda que na prática do EMCANTAR haja o estímulo à coleta de recicláveis e a forte presença da música, da dança, do lúdico, as expressões educação pela arte e educação socioambiental devem remeter a uma concepção de mundo, a um modo de vida e não a atividades específicas, descontextualizadas do ser.

Ora, não é essa a essência da escola unitária de Gramsci (2000a, p.33)? “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. Assim como os profissionais de educação do EMCANTAR, Gramsci também não prioriza a especialização. Sua proposta de escola deve contemplar o conhecimento de maneira ampla. Na característica “formativa”, presente no excerto de Gramsci, entendemos estar o clímax de identificação entre a escola unitária e o trabalho educativo dos profissionais de educação das ONGs pesquisadas. A especialização, não desprezada nem por Gramsci, nem pelos profissionais do EMCANTAR, deve ocorrer, porém, como uma segunda etapa: “Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas [...]” (GRAMSCI, 2000a, p.34).

Retomemos a formação continuada do EMCANTAR. Sete projetos foram desenvolvidos em 2007: **Projeto Educando**, iniciado em 2003; **EMCANTAR nos bairros** e **Projeto Curupira**, ambos iniciados em 2007: o primeiro para crianças de Uberlândia, o segundo para crianças de Araguari; **Bichos do Mato** e **Cantadores do Vento**, que são as oficinas abertas à comunidade, respectivamente, de Araguari e Uberlândia; **Teia do Conhecimento**, que dá continuidade aos grupos que concluem os

três anos de formação do Educando e **Projeto Atitude**, projeto socioambiental desenvolvido internamente na Engeset. Em termos de ações culturais, três projetos foram igualmente desenvolvidos em 2007: **Mutirão da Cantoria**, **Parangolé** e **Escutatória**. No total dez projetos que envolvem todos os profissionais da ONG, de uma forma ou de outra.

Passemos agora à apresentação de cada um dos projetos.

O maior de todos os projetos da história do EMCANTAR é o Educando. Dele só não participaram, em 2007, diretamente, quatro profissionais. Os demais estavam ou nas oficinas temáticas, ou com alunos, mensais, ou nas reuniões técnicas. Por ser voltado especificamente para a formação docente, estar diretamente vinculado à educação escolar, entendemos, juntamente com os profissionais da ONG, ser este projeto o de maior significado para nossa pesquisa. Não somente por ser o maior e, conseqüentemente, ter gerado o maior volume de informações recolhidas, mas também por se efetivar dentro das salas de aula das escolas parceiras, em horário de aula e por trabalhar todo o corpo docente, incluindo diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos dessas mesmas escolas, ele será apresentado em tópico separado.

Como desdobramento do Educando, os profissionais de educação da ONG iniciaram, em março de 2007, o EMCANTAR nos Bairros. Este projeto consiste na realização de três oficinas de educação pela arte e educação socioambiental semanais com crianças moradoras de bairros periféricos de Uberlândia³⁵, totalizando um público-alvo de 120 crianças. Ana Paula explica a idéia que os motivou a este projeto:

[...] o Educando que começou em 2003, foi concluído em 2006 em um grupo de escolas. Mas em algumas delas a gente percebeu um terreno fértil para continuar com atividades extra-escola. Continuar convidando aquelas crianças, e outras crianças daquela localidade pra que elas pudessem estar se reunindo pra esses eventos artísticos.³⁶

Vemos aqui a preocupação com um construir contínuo no agir educacional desses profissionais, cuja sensibilidade com o potencial de formação de crianças conhecidas em um projeto os motiva a não abandoná-las, mas prosseguir o trabalho, e de forma enriquecida: num formato diferenciado. Segundo Ana Paula, o EMCANTAR nos bairros não é em parceria com a educação escolar, antes prioriza a arte e um dos resultados, com a finalização do projeto em novembro foi a produção de um evento

³⁵ Uma oficina é realizada para os moradores dos bairros Morumbi e Alvorada, outra no Parque São Jorge, e a última no bairro Brasil.

³⁶ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007.

artístico, montado e apresentado pelos participantes, com exibição aberta a toda a comunidade local. Essa parceria com os moradores de cada bairro é outro dado significativo na construção do perfil de atuação dessa categoria profissional e que guarda algumas semelhanças com o intelectual orgânico de Gramsci, ainda que com algumas contradições.

Gramsci (2000a, p.40-42) propõe que a organização da cultura de uma sociedade deve ser feita a partir de “[...] centros nacionais que agregarão a si as grandes instituições existentes, seções regionais e provinciais e círculos locais urbanos e rurais”. Ele explica que esses centros devem ser organizados segundo especializações, que unifiquem todas as instituições de cultura de cada tema (ele exemplifica alguns: industriais, agrários, de organização e de racionalização do trabalho burocrático, entre outros). Ora, todo este movimento orgânico-cultural não deve ser, porém, desvinculado do sistema escolar. Pelo contrário, a proposta de Gramsci é que, após a escola unitária para as crianças e adolescentes, as novas gerações prossigam seus estudos em academias e universidades. São exatamente as academias quem devem gerir os centros de cultura expostos acima. Quando, através do projeto EMCANTAR nos bairros, os profissionais da ONG mineira propõem a articulação cultural das massas, contudo gabam-se por fazê-lo de forma desvinculada à escola, não estão eles aproximando-se da proposta de Gramsci. Pode ser que, em longo prazo, essas ações sejam, assim como propôs o pensador italiano, organizadas em centros locais, regionais e mesmo nacionais, sendo a própria ONG um desses centros. No presente, porém, não percebemos essa preocupação de organização em longa escala nos profissionais pesquisados.

Se ao pensar a cultura popular desvinculada do sistema escolar, no projeto EMCANTAR nos bairros, os profissionais de educação desta ONG se distanciam do intelectual orgânico gramsciano, por outro lado, na valorização da cultura popular, eles se aproximam. A motivação inicial para a existência deste projeto, conforme explicamos acima, foi a constatação de que, dentre os alunos das escolas parceiras da primeira edição do Educando, havia crianças que eram “terrenos férteis” para aprofundar o aprimoramento educacional e cultural. Assim idealiza Gramsci (2000a, p.41): “Será construído um mecanismo para selecionar e desenvolver as capacidades individuais da massa popular, que são hoje sacrificadas e definham em erros e tentativas sem perspectivas”. Ora, é exatamente isso que os profissionais pesquisados fizeram: selecionaram e desenvolveram as capacidades individuais de parte da massa popular com quem eles têm tido a oportunidade de trabalhar.

Enquanto o relacionamento com a comunidade é um desafio constante para as escolas públicas, que ou não demonstram interesse pela realidade que os cerca, ou não conseguem envolvê-los no dia-a-dia da instituição (CANDAU, 2000), notamos nos profissionais de educação das ONGs não apenas respeito com a comunidade local, mas a valorização dos mesmos, com o estabelecimento de parcerias. No caso do EMCANTAR nos bairros, o local de realização de cada uma das oficinas é cedido por moradores do bairro, espontaneamente. O simples fato de realizar as oficinas no bairro e prever apresentações gratuitas, que enriquecem o cotidiano cultural dos moradores, são outros aspectos que comprovam o envolvimento diferenciado com a comunidade.

O lidar constante com o novo é outra característica que percebemos nesses profissionais de educação de ONGs. Não temem mudanças, antes estão abertos para ousar o desconhecido e aprender com experiências diferentes. Isso, porém, sem contradizer uma das características apontadas acima de um construir contínuo. Neste ponto, eles se aproximam do intelectual transformador de Giroux (1987, p.51). A partir das condições materiais e ideológicas que lhe são oferecidas de praticar o trabalho conjunto, os professores intelectuais transformadores têm a possibilidade de criar “[...] novos espaços para teorias e práticas criativas e reflexivas”. A disposição em avaliar e efetuar ajustes no projeto com vistas ao próximo ano permite a continuidade sem enrijecimento ou sucateamento da proposta educacional:

E agora, como é um projeto piloto, as pessoas envolvidas com o EMCANTAR nos bairros vão aprendendo também. Porque essa inserção na comunidade, ela é nova. Então, para o ano que vem, alguns ajustes serão feitos, e tal.³⁷

Outro projeto de formação continuada é o Projeto Curupira, realizado em Araguari, no Educandário Lar da Criança, uma instituição espírita que atende crianças de famílias de baixa renda, reconhecida regionalmente pela qualidade dos serviços que oferece. Também participam da parceria a ARACOOOP e a CDL Araguari, duas organizações do setor do comércio local que financiam essa oficina semanal. O público-alvo em 2007 foram 40 crianças e, assim como o EMCANTAR nos bairros, foi um projeto pioneiro, que teve também, como um dos resultados, a produção e apresentação de um evento artístico com todas as crianças participantes, aberta à comunidade local, no final do ano.

Vivaldo Junior, conhecido como Juninho, um dos responsáveis pela realização do Projeto Curupira, fez-nos conhecer, com mais detalhes, este projeto. Enquanto

³⁷ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007.

andávamos de ônibus circular intermunicipal, ele nos narrou, com bastante emoção, como ele e a outra profissional de sua equipe encontraram a metodologia de desenvolvimento das oficinas. As crianças, todas entre cinco e seis anos, durante o primeiro mês demonstravam crescente desinteresse e os profissionais da ONG proporcional inquietação e frustração com o trabalho:

A gente levava as músicas, eu com o violão, mas elas não participavam. Reclamavam das músicas. Eu não sabia mais o que fazer. (Diário de campo, 06/06/07).

Até que, ao final do primeiro mês, Juninho percebeu que muitas delas, voluntariamente formavam pares e dançavam forró. Juninho descobriu, então, que a maioria delas acompanhava seus pais e familiares a bailes de forró em fazendas próximas e, a partir desse interesse inicial, montaram as oficinas com este estilo musical. O estímulo à criatividade, expressão, e demais habilidades artísticas continuou o mesmo e, uma vez conquistadas pelo forró inicial, as crianças foram, aos poucos, abrindo-se para outros estilos musicais. Completados quatro meses de oficinas, Juninho mostrava-se muito satisfeito com o trabalho e percebia a reciprocidade na participação e alegria das crianças durante as mesmas.

O construir a partir das bases, e o respeito à vontade como motor das realizações, uma vez mais, enriquecem a caracterização dessa categoria profissional e a aproxima do intelectual orgânico de Gramsci, que atua para a emancipação popular. A prática de Juninho não expressa a concepção de que os intelectuais pertenceriam a uma casta superior e o povo, inevitavelmente atrelado a uma hierarquia inferior, seria incapaz de libertar-se. Pelo contrário, Juninho não somente reconhece o conhecimento cultural das crianças, como estabelece um nexos com esse saber para referendar seu trabalho. “[...] Na ausência deste nexos, as relações do intelectual com o povo-nação são, ou se reduzem a relações de natureza puramente burocrática e formal [...]” (GRAMSCI, 1999, p.222). Não é isso que constatamos neste projeto do EMCANTAR. Há uma genuína ligação intelectual-povo que se manifesta num agir educacional de qualidade e frutuoso em todos os sentidos.

Além disso, a valorização do forró enquanto cultura popular é outra marca do intelectual gramsciano. Não somente do tipo teórico por ele descrito, como do intelectual que ele foi. Gramsci sempre teve um olhar muito aguçado para as manifestações artísticas e culturais espontâneas do povo. As bibliotecas populares de Milan, os boletins paroquiais e operários, as chamadas línguas vulgares, entre outros são

temáticas constantes nas reflexões de Gramsci sobre o processo de emancipação social das massas.

Existente desde 2001, o Bichos do Mato é o projeto dos profissionais de educação do EMCANTAR à comunidade de Araguari que, diferente dos anteriores, tem como público-alvo pessoas de todas as faixas etárias e classes sociais. Sua estrutura também é constituída de encontros semanais de oficinas de educação pela arte e educação socioambiental. A frequência média em 2007 foi de 50 participantes, os quais, além da presença nos encontros semanais, realizam também em suas casas a coleta de recicláveis. Há pelo menos seis anos este tem sido um processo contínuo e, como ao longo desse período, há uma rotatividade de pessoas que freqüentam o Bichos do Mato, o que pode ser percebido na comunidade de Araguari é uma crescente mudança de estilo de vida em termos de relacionamento responsável com o espaço ocupado, premissa da educação socioambiental do EMCANTAR. Além de apresentações artísticas diversas abertas à comunidade, o Bichos do Mato se faz conhecido na cidade por meio de atividades de extensão em empresas e escolas.

Na única oficina que pudemos acompanhar deste projeto, em abril de 2005, a atividade realizada foi a apresentação em “power point” e “data show” de uma pesquisa realizada por duas profissionais da ONG (Nádia Cristina dos Santos e Poliana Custódio Diniz) em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia e com a Unimed de Araguari. Em parceria com a universidade, por sinal com o reconhecido pesquisador da área ambiental Manfred Fher, orientador de uma das profissionais da ONG graduada em geografia, as profissionais buscaram subsidiar empírica e teoricamente a hipótese de que a substituição do uso de copos descartáveis por copos permanentes é ecologicamente mais correta. A Unimed abraçou a idéia e implementou, para seus funcionários, a substituição. Ali no Bichos do Mato, as profissionais da ONG apresentavam os resultados, procurando sensibilizar os presentes (14 crianças e adolescentes, um casal de idosos e uma mulher adulta) a igualmente adotar esta nova prática de “cidadania ambiental”, como assim se referiu a profissional que palestrava. Algumas frases que nos chamaram a atenção e que, de certa forma, auxiliam na caracterização da qualidade do trabalho educativo desses profissionais:

[...] não é pra ser ingênuo. Você diz que faz coleta no EMCANTAR, mas por outro lado fica duas horas no chuveiro. Não adianta!

[...] Queremos que vocês tenham qualidade de vida.

[...] Não é porque o pessoal do EMCANTAR falou que nunca mais você vai usar nada descartável.

[...] As escolas podem ser proliferadoras dessa cultura do consumismo.

[...] Será que eu toquei o coração de vocês a não usar o copo descartável? Mas também não é pra sofrer a vida inteira por ter usado. (Nádia/ Diário de campo. 28/04/05).

O despertar do raciocínio crítico nos participantes, tanto em relação a suas práticas pessoais (banho), sociais (escola) quanto em relação ao próprio discurso da ONG é um aspecto que acompanha o trabalho desses profissionais de educação. Objetivam formar, nos participantes de suas oficinas, a prática do questionamento e da reflexão pessoal crítica perante qualquer informação recebida. Exercem eles, assim, uma vez mais, a função de intelectuais orgânicos da transformação social e que buscam formar dirigentes:

[...] o dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, se não ‘criar’ autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista ‘sintético’ da técnica política. (GRAMSCI, 2000a, p.35).

Os profissionais de educação do EMCANTAR têm como meta formar nos participantes de suas oficinas a mesma essência do dirigente gramsciano: capacidade de discernimento. Na reunião do projeto Bichos do Mato que observamos, ainda que voltada para a comunidade, desvinculada do sistema escolar, o formato de transmissão das informações (explicação, projeção de mídia, etc) e a interação pós-explicação corroboram uma comum prática escolar, classificada segundo Mizukami (1986) de “tradicional”: a da manifestação dos alunos somente após a transmissão do saber do professor. Em todo caso, Ana Paula faz questão de diferenciar o Bichos do Mato e o Cantadores do Vento dos projetos que acontecem em escolas:

Eles têm uma continuidade, independente de você pensá-los como projetos. Eles são ações do EMCANTAR na comunidade. [...] Então, vamos pensar: eu não posso exigir que a Dona Maria que tem setenta anos que vai no Bichos do Mato me faça uma baita produção de texto. Não é foco. O foco lá é outro.³⁸

As únicas diferenças do Bichos do Mato com o Cantadores do Vento é o público-alvo que, do segundo, é a comunidade de Uberlândia e cujo início se deu um ano depois do Bichos em Araguari. No restante, a metodologia, número de participantes, objetivo e planejamento das atividades são similares.

³⁸ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007.

Em 2007 iniciou-se também o Teia do Conhecimento. Assim como o EMCANTAR nos bairros, o Teia é fruto de um desejo de continuidade de formação em parceria, por parte dos profissionais de educação da ONG e dos professores participantes, durante os anos de 2003 a 2006, da primeira edição do Educando. Mantido o foco da educação pela arte e educação socioambiental, o diferencial do Teia é a inclusão digital. Ao invés de ser presenciais, as atividades e debates são realizados via internet. Conforme Ana Paula, a idéia que baliza este projeto, que se iniciou com 35 professores de escolas públicas do ensino fundamental, ex-participantes do Educando, baseia-se no construir contínuo presente no conceito de educação dos profissionais do EMCANTAR e apropriado pelos professores por eles atendidos:

[...] a edição do Projeto Educando acabou, mas os educadores não queriam que acabasse a parceria. Aquela coisa assim: “Tá, mas e agora? A gente quer continuar crescendo. A gente quer continuar se formando” [...] Então, a Teia do Conhecimento, o objetivo é que se transforme num projeto virtual em que educadores possam ter uma independência interligada. Eles terem um lugar comum onde eles possam estar discutindo, fazendo fóruns, trocando textos, compartilhando a sua prática educativa. [...]É como se fosse um segundo passo do Projeto Educando, mas a idéia é que ele seja um projeto longo. Que ele não seja um desdobramento apenas do Educando. Mas um projeto que possa interligar as pessoas... fazer um bom uso da ferramenta virtual. [...]³⁹

Problematizamos idéia implícita nesta fala de que a continuidade da formação desses professores depende do EMCANTAR. Até que ponto o não-rompimento deste cordão umbilical com a ONG favorece a vivência desses professores como intelectuais transformadores? Por outro lado, considerado este conceito de Giroux, sabemos que ele mesmo é quem propõe a parceria escola- ONG no sentido de a segunda apoiar o trabalho de qualificação da primeira.

De todos os projetos por nós aqui apresentados, este é o primeiro concebido, de fato, em parceria com o Instituto Algar. As diretrizes gerais são as mesmas, com o diferencial do desenvolvimento da habilidade dos professores lidarem com a ferramenta virtual e, por meio da inclusão digital, propiciar inclusão social. Segundo Ana Paula, grande parte dos professores em exercício nas redes públicas de ensino possuem muita dificuldade em aproveitar o ambiente virtual, desde as mais simples ferramentas da internet como enviar e receber e-mails, como elaborar pesquisas.

³⁹ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007.

Sem polemizar o modelo de educação à distância, indagamos os limites dessa formação. O que pensaria Gramsci de um modelo educacional como este do projeto Teia do Conhecimento? Sua crítica sobre o Americanismo e Fordismo nos fornece algumas pistas sobre como avaliar este projeto do EMCANTAR do ponto de vista do intelectual gramsciano. Gramsci reconhece no Americanismo o problema do novíssimo, como defende Del Roio (2007b). A classe operária em geral havia sido derrotada. Na segunda década do século XX há, segundo Del Roio (2007b), uma “revolução universal do trabalho”, mas a vitória da classe operária só viria se fosse internacional. A classe operária russa ficou sozinha, com baixíssima qualidade intelectual e técnica. Em 1921, por outro lado, há uma grande ofensiva do capital com a re-estruturação das formas de produção. O modelo “americanista- fordista” aparenta atender os interesses dos trabalhadores, contudo, o resultado é a construção de um novo homem adequado ao capital e a arma principal é a mudança psíquica. Gramsci se pergunta, então, o que iria acontecer dali para frente com a classe operária. O quadro é muito novo e Gramsci não consegue oferecer soluções prontas ou análises concluídas.

A partir dessas considerações, podemos pensar o Teia como um exemplo da re-estruturação da formação de professores na contemporaneidade segundo os interesses do capital? O modelo americanista-fordista representava para Gramsci o intercâmbio máximo entre a tecnologia aplicada à produção e o controle total da subjetividade do trabalhador. O primeiro aspecto, segundo Gramsci, deveria ser imitado pela classe operária na construção de sua nova hegemonia, sem reproduzir, logicamente, os vícios que propiciaram o segundo. Será este o mesmo princípio que norteia este projeto do EMCANTAR: valer-se do máximo em produção tecnológica aplicada à educação, sem extorquir a crítica e a reflexão?

“[...] O intelectual orgânico popular, para Gramsci, deve alcançar as fronteiras mais avançadas do conhecimento e da tecnologia sem nunca perder a referência às lutas hegemônicas da sua classe” (SEMERARO, 2006, p.). Essas palavras de Semeraro sintetizam nosso entendimento sobre essa questão do uso da tecnologia na educação. Ainda que não tenhamos pesquisado a fundo o projeto Teia do Conhecimento, a princípio ele parece concretizar essa diretriz para o intelectual orgânico contemporâneo, segundo Semeraro (2006).

Apresentado ora como parte do eixo educação, ora como do eixo meio ambiente, o projeto Atitude intercambia esses dois focos. Realizado em parceria com a empresa ENGESET desde 2006, ele consiste na realização de oficinas de educação

socioambiental com os funcionários (denominados associados no Grupo Algar) nas filiais em diversos estados brasileiros.

No eixo cultura, conforme citado acima, foram desenvolvidos três projetos culturais em 2007. O Mutirão de Cantoria é uma turnê das muitas apresentações musicais do EMCANTAR, e preserva a idéia que motivou a idealização da ONG. Com espetáculos sempre muito vivos, coloridos, que aguçam a sensibilidade rítmica, estética e cultural de todos que os assistem, os profissionais do EMCANTAR, por meio da turnê Mutirão apresentaram em 2007, o repertório das canções de seu segundo CD nas cidades mineiras de Frutal, Prata e Uberaba. Em três dias seguidos de apresentações, foram contempladas mais de duas mil pessoas. Não é possível estimar quantos, ao longo dos onze anos, já assistiram as apresentações musicais da ONG.

Iniciado em 2007, a Escutatória é outro projeto inédito voltado, inicialmente, para a auto-formação dos profissionais do EMCANTAR. Idealizado e liderado por Marco Aurélio, a Escutatória é um dos projetos patrocinados pelo programa Natura Musical, por meio da Lei de Incentivo à Cultura de Minas Gerais. O objetivo é aprimorar, construir novos subsídios de atuação para as oficinas de educação pela arte de todos os projetos do EMCANTAR:

A Escutatória é um projeto de vivência que culmina na construção de espetáculo com os multiplicadores e com o pessoal que está nas oficinas com a comunidade. Então a Escutatória é o seguinte: reúne a galera, cada um traz uma idéia, aprimora, trabalha e vai montando...
(Ana Paula)

Também neste projeto encontramos aproximações com o intelectual gramsciano. A proposta de partir das bases, e de se trabalhar em conjunto é premissa para a atuação orgânica, segundo Gramsci, daquele que se propõe a transformar a realidade histórica e aprimorar a cultura:

[...] a organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simples se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais tivessem sido organicamente os intelectuais daquelas massas, ou se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo, assim, um bloco cultural e social. (GRAMSCI, 1999, p.100)

Por fim, o projeto Parangolé, que tem como subtítulo *Canções e Brincadeiras com EMCANTAR* consiste na produção de um kit de um CD (canções), um DVD

(canções e brincadeiras) e um livreto (descrição das brincadeiras) que tanto caracterizam as oficinas do EMCANTAR. Diferente dos CDs *EmCantar* e *Mutirão*, as canções do Parangolé não são de autoria do EMCANTAR; são de domínio público. Contudo, a maneira como são trabalhadas pelos profissionais de educação do EMCANTAR as tornam diferenciadas e “encantadoras”:

O Parangolé é um DVD que a gente está fazendo. O negócio é o seguinte: a gente brinca muito, a gente aprende brincadeiras, a gente modifica essas brincadeiras, a gente inventa novas brincadeiras. As coisas do EMCANTAR são muito lúdicas [...] E aí as pessoas viram pra nós e falam: “Olha, como é que eu faço? Você tem a letra? Você tem a música cantada?” Não temos. Aí a gente tá fazendo um DVD. A gente tá fazendo o áudio e um vídeo pra elas saberem como se brinca. (Ana Paula)

Conforme Juninho, um dos responsáveis pela produção do Parangolé, este é um dos projetos “mais caros” de toda a história do EMCANTAR. Conta com a parceria do Instituto Algar e o financiamento pelas Leis de Incentivo à Cultura do Estado de Minas e do Ministério da Cultura. Apesar de todo este investimento, Ana Paula deixa claro que o Parangolé não terá distribuição totalmente gratuita. Serão doados kits a instituições educacionais que tenham o potencial de multiplicar o conteúdo, enquanto o público em geral poderá adquiri-lo comercialmente.

[...] só que tem a proposta também dele ser um produto da ONG. Como o *Palavra Cantada* tem os CDs ...igual o *EmCantar* e o *Mutirão*. Só que esse vai ter vídeo junto. E ele está ficando muito bem feito. (Ana Paula)

Um argumento final que justifica este projeto é a preservação cultural da tradição popular, a qual tem passado por uma contínua perda de préstimo e de esquecimento. Uma vez mais a presença do intelectual gramsciano. A ação dos intelectuais orgânicos de Gramsci, tais como dos educadores dialógicos de Paulo Freire (2002) não deve ser de destruir, invadir, dizimar, anular o saber-fazer e a cultura, ainda que de senso-comum, das massas. Antes, deve resgatar a capacidade crítica das mesmas, incentivando-as ao aprimoramento de sua cultura, de forma a promover uma transformação social que atinja não somente alguns grupos, mas a população como um todo. A ação dos intelectuais a fim de promover a libertação das massas é de desconstruir a mentalidade existente, porém, com sentido de resgate, de restauração: “[...] para demonstrar que ‘todos’ são filósofos e que não se trata de introduzir *ex novo*

uma ciência na vida individual de ‘todos’, mas de inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente [...]” (GRAMSCI, 1999, p.101).

Finalizamos este tópico da *Estrutura Organizacional* do EMCANTAR e, antes de apresentarmos o Projeto Educando, expomos mais algumas características dos profissionais de educação desta ONG.

3.5 Os profissionais de educação do EMCANTAR

3.5.1 Multiplicadores

Os profissionais de educação do EMCANTAR são identificados internamente pelos nomes de gestores e multiplicadores. Desde o início desse capítulo esses termos têm aparecido, mas, afinal, a que se referem essas nomenclaturas? Quem são os gestores? E os multiplicadores? Diante dessas questões, Ana Paula responde:

Porque os nossos profissionais, nós chamamos de multiplicadores. Multiplicador é o profissional do EMCANTAR, que desenvolve os projetos da ONG. [...] Existe a gestão de multiplicadores, porque a gente... pra facilitar a nossa organização, a gente divide em gestão da ONG, e multiplicadores. [...] Todo gestor é multiplicador, mas nem todo multiplicador é gestor. É isso.⁴⁰

Os multiplicadores são jovens profissionais e estudantes universitários que se envolvem de tal forma com a ONG que vivem por ela. A existência e formação dos multiplicadores, porém, não se deu de forma instantânea. Na verdade, isso só foi possível graças à visão de Marco Aurélio. Ao perceber que, com o passar dos anos, algumas daquelas primeiras crianças que formaram o coral não se apartavam da ONG, antes, mostravam-se crescentemente envolvidas e entusiasmadas com ele, orientando suas próprias vidas conforme o ritmo e atividades do EMCANTAR, Marco Aurélio se conscientiza da necessidade de estruturação desse envolvimento:

E aí, um papel meu, que eu assumi desde então, quando eu comecei a perceber a situação que eu te falei: que o tempo todo eu estive com o olhar muito atento aos desdobramentos desse evento, que tem acontecido desde 97, de 96 ... é que eu pensei: “Isso não pode ser uma coisa isolada ou desplanejada. Isso tem que acontecer de forma estruturada”. Então um dos meus papéis, desde aquele momento, foi encontrar meios para que as pessoas que fossem cada vez mais se identificando com o trabalho e passando a realizar o trabalho... ganharam o nome de “multiplicadores”.⁴¹

⁴⁰ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007.

⁴¹ Depoimento oral de Marco Aurélio Faria Coelho em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

Não desempenha Marco Aurélio justamente a função organizativa do intelectual de Gramsci? Assim ele a descreve:

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “por si”, sem se organizar (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica. (GRAMSCI, 1999, p.104).

Ao mesmo tempo em que constituem uma elite que corporificaria o aspecto teórico da ligação teoria-prática, fundamental em todo corpo social, os intelectuais só o são por estarem envolvidos com a massa, em um grupo social específico. E o que faz essa elite teórica senão organizar a massa? Do excerto acima ratificamos a compreensão: um grupo social só se constitui enquanto tal à medida que possui seus intelectuais orgânicos que irão elaborar sua ideologia, dirigi-los enquanto um grupo, organizar sua cultura. Em aspecto macro, os intelectuais são, assim, responsáveis pela organização da cultura de toda a sociedade.

Problematizamos o termo “multiplicador”, que oferece dupla tradução semântica. Ainda que não seja esta a interpretação que a prática e o discurso dos profissionais do EMCANTAR encampam, não podemos desconsiderar que certo viés quantitativista pode ser depreendido da expressão, cuja etimologia confirma a relação com as ciências exatas. Isso nos remete à lógica de mercado e de capitalização das relações humanas, aos discursos tecnicistas de certas teorias educacionais. Alguns projetos de educação não-escolar valem-se da nomenclatura de “animador”. Essa expressão aproxima-se mais da idéia de lúdico, de informalidade que, por sinal, tanto caracterizam o trabalho educativo do EMCANTAR. Por outro lado, este termo também tem caráter dúbio, podendo conduzir a uma diminuição da criticidade, da racionalidade, da atitude reflexiva do ato de educar, restringindo-o à mera recreação.

Ora, apontamos essa possibilidade de interpretação quantitativa do vocábulo “multiplicador”, a qual é refutada a partir da consideração de que a real significação do mesmo esteja muito mais ligada à proposta de democratização, de expansão, de propagação dos princípios do EMCANTAR. Rejeitamos, portanto, o quantitativo e apontamos para a preocupação com a qualidade: os multiplicadores são aqueles que zelam pela proposta maior do EMCANTAR, implementando-a em suas ações,

defendendo em seus discursos. Não somente nas atividades cotidianas da ONG, como nas mais diversas relações informais: na faculdade, na família, entre os amigos.

Todos os multiplicadores são remunerados. Marco Aurélio esclarece, porém, em 2005, que a remuneração não é homogênea, antes é conforme o tempo de ingresso no EMCANTAR e proporcional às atividades desempenhadas. Na época, além das atividades do Educando e as inserções na comunidade Bichos do Mato e Cantadores do Vento, compunha o quadro de compromisso semanal, uma reunião de todos os multiplicadores às segundas-feiras. Questões administrativas (a entrega de passes de ônibus, por exemplo) compõem a pauta dessas reuniões, ao lado de discussões conceituais e estudos em grupo. Este é ainda o momento privilegiado para avaliação, análise de comportamentos pessoais, de princípios, de diferentes pontos de conflito que são detectados no cotidiano e que encontram nessa literal “mesa redonda” a oportunidade de pacificação e esclarecimento, com vistas à melhor qualidade de trabalho educativo possível.

Todos os profissionais do EMCANTAR são multiplicadores, mas nem todos os multiplicadores são gestores. Quem, pois, são considerados gestores? Os primeiros que, desde o início, participavam do EMCANTAR, mas diferente, por exemplo, das crianças e adolescentes do coral, eram os que pensavam os rumos da nascente ONG. Com o tempo, “[...] esses integrantes foram convidados a compartilhar as vivências, reflexões e oportunidades propostas pelos primeiros coordenadores da ONG” (EMCANTAR, 2007a). Este trecho publicado no site para explicar o termo “multiplicador” serve-nos aqui para compreender a que corresponde à função de gestor: refletir sobre as vivências e propor oportunidades. Marco Aurélio, Ana Paula e Franciele são os primeiros a compor a equipe gestora. Em 2007, assim nos explica Ana Paula sua composição:

[...] Eu, o Marco Aurélio, a Franciele e o Ênio. A Ioleides é a responsável administrativa. Toda a parte administrativa e a parte de produção executiva dos núcleos é com a Ioleides. Ela também faz parte dessa equipe da gestão, só que é uma gestão mais ligada à parte administrativa. [...] Então, nós somos 4 gestores, mais a gestão administrativa, e os multiplicadores. [...] (Ana Paula)

Como uma das principais características dos profissionais de educação aqui estudados é a capacidade de lidar com o novo, é o agir dentro do movimento, este quadro de equipe gestora/ multiplicadores não é estático. Pelo contrário, sob a hipótese/ certeza de crescimento da ONG, criou-se, recentemente, um novo título de identificação dos profissionais do EMCANTAR. São os co-gestores. O “olhar” que Marco Aurélio

descreveu exercitar na formação da ONG se mantém e permite aos gestores a sensibilidade para captar potenciais:

Dentro de cada gestão, nós temos os nossos co-gestores, que são as pessoas que também estão sendo formadas pra assumir cargos de gestão futuramente. [...] A Maíra já é co-gestora. A Maíra e a Ana Carolina [...]. Só que tem os multiplicadores, que por estarem chegando agora, aquela coisa da formação, da conscientização, eles não estão na gestão. Eles estão na execução das atividades. (Ana Paula).

Multiplicadores, gestores e co-gestores. Em 2007, dezessete profissionais dividem esses títulos. Apesar da divisão conceitual soar rígida, a prática é viva e flexível, sem beirar a desorganização. Esta estrutura nos lembra a descrição de Gramsci de certas redações de revistas que se organizam a partir de colegiados deliberativos e, que, para ele, consiste no modelo ideal para a escola unitária. Destacamos a semelhança com a dinâmica do EMCANTAR não somente pelo aspecto do trabalho coletivo, mas, sobretudo, pela profícua convivência dos mais experientes com os mais novos. Gramsci denomina isso de “princípio dos ‘anciões de Santa Zita’”⁴² e funciona a partir de uma “[...] certa ‘estratificação’ das capacidades e hábitos, bem como a formação de grupos de trabalho sob a direção dos mais aptos e evoluídos, que acelerem a formação dos mais atrasados [...]” (GRAMSCI, 2000a, p.36). O resultado é a criação de um grupo homogêneo de intelectuais (GRAMSCI, 2000a, p.35). Cremos que podemos aplicá-lo aos co-gestores do EMCANTAR. Assim estruturados, não há castelos da burocracia separados do “chão da fábrica”. Todos os profissionais trabalham juntos e as oportunidades e vivências lhes são comuns.

Eu faço a gestão do Educando, mas eu dou oficina também. Eu sou executora também. [...] Eu sou uma multiplicadora que estou na gestão também. (Ana Paula).

Ressaltamos ainda a diferença entre a prática de democracia, de liberdade de expressão, de respeito ao humano vivenciada entre os profissionais de educação da ONG com a vigente nas relações típicas de mercado. Nestas, ante as dificuldades encontradas inter-pessoas, o caminho usual é de exclusão e punição:

⁴² Na escola napolitana de Basílio Puoti, os jovens que acompanhavam o mestre há cinco ou seis anos, eram assim denominados pelo marquês: “[...] O juízo deles era muito respeitado e, quando um falava, fazia-se silêncio, a começar pelo irriquieto marquês, e ouvia-se de boca aberta” (DE SANCTIS, 1924, p.152 apud GRAMSCI, 2000a, p.292).

[...] quem traz o problema, você desliga e se livra do problema, da pessoa, de tudo. Nosso movimento aqui ele é contrário. Não existe culpado, a gente não está preocupado com isso, mas nós precisamos levar o trabalho adiante que a gente se propõe a fazer.⁴³

Percebemos duas construções conceituais e praxiológicas de gestão da educação, segundo Sander (1995), na prática dos profissionais do EMCANTAR. As reuniões administrativas ocorridas toda segunda-feira, por exemplo, são abertas ao diálogo, não punitivas, momentos privilegiados para a resolução de problemas coletivamente. Constatamos aqui as marcas das gestões efetiva e relevante. Na verdade, é exatamente essa fusão prevista na descrição de Sander (1995) entre o ser antropológico da gestão relevante e o ser político da gestão efetiva que encontramos o tipo de gestão dos profissionais dessa ONG.

A dinâmica dessas reuniões administrativas nos remete à descrição de Gramsci de como devia ser organizada a editoração de um jornal:

Através da discussão e da crítica colegiada (feita através de sugestões, conselhos, indicações metodológicas, crítica construtiva e voltada para a educação recíproca), mediante as quais cada um funciona como especialista em sua matéria a fim de complementar a qualificação coletiva, consegue-se efetivamente elevar o nível médio dos redatores individuais, alcançar o nível ou a capacidade do mais preparado, assegurando à revista uma colaboração cada vez mais selecionada e orgânica; e não apenas isso, mas criam-se também as condições para o surgimento de um grupo homogêneo de intelectuais, preparados para a produção de uma atividade “editorial” metódica (não apenas de publicações de ocasião e de ensaios parciais, mas de trabalhos orgânicos de conjunto). (GRAMSCI, 2000a, p.35).

Ainda que ao longo dos quase dez anos de existência da ONG alguns multiplicadores não estejam mais no quadro rotineiro do EMCANTAR, há uma compreensão de que uma vez multiplicador, introjetados os princípios, vividos os valores, o título se torna parte da própria vida do sujeito. Na verdade, além desses multiplicadores remunerados, podemos depreender, a partir da vivência com o grupo, que o ser multiplicador pode ser um conceito que abranja muito mais que um cargo ou função. O relato arquivado no banco de casos do EMCANTAR sobre uma professora de uma das escolas parceiras⁴⁴ da ONG torna-se emblemático para explicitar essa realidade:

⁴³ Depoimento oral de Franciele Custódio Diniz em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

⁴⁴ Escola Municipal Luiz Rocha e Silva, de Uberlândia (MG).

A Professora Cláudia destacou-se desde o momento em que liberou sua turma para participar das Oficinas do EMCANTAR. Mesmo sem saber do que exatamente tratava-se a Oficina colaborou e se empenhou para que tudo desse certo. Isso tudo foi causado por influência do 1º CD *EmCantar* que a mesma já possuía em casa e nos dizia ENCANTADA. Apesar de liberar a turma, a professora resolveu participar da oficina, [...] mostrando ser uma educadora bastante responsável e ao mesmo tempo muito receptiva. Assim participando das atividades desenvolvidas com os alunos adquiriu uma postura diferente da de professora, deixando de ser uma participante apenas e colaborando de maneira significativa, tornando o trabalho das oficinas uma constante, já que aproveita tudo o que trabalhamos num dia e desenvolve durante toda a semana. Além dessa postura de multiplicadora e entendedora do EMCANTAR Cláudia veio a ser mais uma integrante das atividades do Projeto Educando. Assim, passou a complementar suas aulas com as atividades desenvolvidas com seus alunos por Ronan e Maíra e ainda com tudo o que presenciava no Educando. Assim, Cláudia se mostrou além de criativa, uma pessoa que entendeu e adotou o trabalho do EMCANTAR no seu processo de formação de alunos. Ainda compartilha com outros professores aquilo que apreendeu, tornando fato a proposta do Projeto Educando.

Como é possível constatar nesse relato, provavelmente elaborado por um dos multiplicadores citados no próprio texto⁴⁵, a saber: Ronan ou Maíra, apesar de não freqüentar as “reuniões de segunda-feira” na sede da ONG, de não receber remuneração específica, e demais aspectos que formalizam a função de multiplicador, essa professora é considerada uma multiplicadora da ONG. Vemos, assim, a possibilidade de amplitude desse conceito paralela à especificidade do cargo.

Isso é confirmado quando lemos no site (EMCANTAR, 2007a) que a inspiração para o termo “multiplicador” está, de fato, relacionada à idéia de propagação, de multiplicação para além do contexto do EMCANTAR. Seus profissionais esperam que os métodos educacionais, culturais e ambientais por eles utilizados sejam aplicados aos mais diferentes contextos. Confirmam essa esperada multiplicação através das apresentações artísticas do coral, de seus CDs e DVDs, das oficinas diversas, sejam elas na escola, na comunidade, sejam as realizadas pontualmente em empresas e eventos específicos. Meios de comunicação como o próprio site da ONG, seus boletins eletrônicos, impressos em geral do e sobre o EMCANTAR, a chamada “mídia espontânea”, dentre outros, também são elencados como fontes para que a multiplicação ultrapasse os limites da ONG. Dentre todas as formas de veiculação dos princípios e

⁴⁵ Por se tratar de um documento, no sentido defendido por Duby (1988), manteve-se a originalidade do mesmo, ainda que este esteja em alguns aspectos, em desacordo com a variante escrita culta da língua portuguesa. O pressuposto do autor consultado (DUBY, 1988, p.136) é que os escritos encontrados relativos ao objeto de pesquisa torna-se um documento ao pesquisador. Dentre as características deste documento, o vocabulário, a forma de grafia, entre outros aspectos formais tornam-se reveladores de verdades históricas, que não podem ser desprezadas na análise do pesquisador.

métodos do EMCANTAR, os profissionais destacam, porém as oficinas com educadores, que acontecem, de forma privilegiada, por meio do Projeto Educando:

[...] que funcionam como laboratórios para a transposição dos métodos utilizados nas oficinas. Os educadores transformam-se em agentes multiplicadores que levam para o cotidiano escolar, considerando a realidade de cada escola e seu entorno, as vivências apreendidas na dinâmica do EMCANTAR. (EMCANTAR, 2007a).

Ainda que tanto no caso relatado sobre a professora Cláudia, quanto no texto do site, o termo “multiplicador” seja aplicado a outros sujeitos que não os profissionais do EMCANTAR, seu uso diversificado não é tão unânime. Ao contrário, percebemos aqui um movimento contraditório que nos ensina um pouco mais sobre essa categoria profissional, definitivamente nova; em construção em nosso país e para si mesma. Assim afirma Ana Paula, a coordenadora do Projeto Educando:

O que hoje está claro é como é a nossa atuação nessa parte educativa, que naquele momento era muito misturado. Tanto que o próprio Educando... O Educando, a gente considerava os professores como multiplicadores do EMCANTAR. Só que hoje, pra gente está claro que elas não fazem parte da ONG EMCANTAR. Elas fazem parte do Projeto Educando. Elas estão ajudando a construir o Projeto Educando. Naquele momento ainda estava tudo muito misturado. Era uma concepção... o modo de ver EMCANTAR estava muito misturado.⁴⁶

Ana comenta aqui a explicação presente em nosso texto apresentado à qualificação do mestrado sobre os multiplicadores. Refere-se ao período da pesquisa em 2005 como “muito misturado”, caracterizando assim o próprio trabalho dos profissionais da ONG de então. Contudo, percebemos que essa ausência de clareza não foi de todo superada. Ainda permanecem discursos distintos sobre uma mesma questão. É emblemático considerarmos essa confusão exatamente na definição da categoria de profissionais de educação do EMCANTAR para eles próprios. Ora “multiplicador” é um título específico, ora é um estilo de vida, originado na ONG, mas não a ela restrito. Este quadro de indecisão é algo esperado para uma categoria em elaboração. Se entre nossos docentes, por diversas vezes, a questão da identificação profissional retorna como problemática e obras as mais distintas são publicadas para debater títulos e nomes diferentes⁴⁷, por que não esperar isso dos profissionais de educação das ONGs?

⁴⁶ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007.

⁴⁷ Cf. ARROYO (2002); FREIRE (1998).

A confusão não se restringe ao termo “multiplicador”. Durante a primeira parte da pesquisa de campo, por diversas vezes houve a identificação profissional com o termo “educador popular”. O aporte teórico para essa tipologia é Paulo Freire. A fala de Ana Paula expressa esse uso:

[...] a gente trabalha com a educação formal, mas não necessariamente no modelo da educação formal. Que a nossa educação é uma educação popular. Então a gente fala: “educador popular”. Na verdade se a gente for olhar assim formalmente o Paulo Freire usa muito esse termo “educadores populares”. Eu falo isso: “sou educadora popular”. Não deixei de trabalhar educação, mas não é no formato escolar.⁴⁸

Ao retornamos em 2007, ante as inúmeras reformulações efetuadas pelos profissionais de educação do EMCANTAR em suas formas de atuação, indagamo-nos se a identificação com a expressão “educador popular” se mantinha. O esclarecimento desta dúvida era fundamental para o desenvolvimento desta tese, pois se a nova categoria em análise considerava-se plenamente identificada, em termos de vinculação profissional, com o termo em questão, o direcionamento de nossos estudos seriam outros: aprofundaríamos na produção já existente sobre educador popular e procuraríamos estabelecer as devidas diferenças e possibilidades. Uma vez que o conceito de educação popular já possui considerável número de produções e pesquisas específicas no Brasil (MELO NETO, 2005; ZITKOSKY, 2005), nossa hipótese caminharia num sentido diferente. Dizemos isso, pois, no site, assim é concluída a apresentação dos multiplicadores:

A partir daí, tornaram-se educadores populares, comprometidos com a disseminação dos valores e práticas vivenciados no EMCANTAR. (EMCANTAR, 2007a).

Apesar de usar essa expressão, percebemos que na prática a categoria que estudamos – os profissionais de educação das ONGs não podem satisfatoriamente identificados sob o termo “educadores populares”. O que enxergamos no excerto acima é a formação dos intelectuais orgânicos de Gramsci. Por identificar “[...] uma grande cisão entre as massas populares e os grupos intelectuais [...]” (GRAMSCI, 1999, p.112), Gramsci é muito claro ao explicar como os intelectuais devem agir, de forma prática, a fim de substituir a antiga concepção de mundo das massas e fazer valer uma nova ideologia entre as massas. Para tanto, Gramsci estabelece uma espécie de metodologia. Segundo ele, “[...] todo movimento cultural que pretenda substituir o

⁴⁸ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

senso comum” (GRAMSCI, 1999, p.110) deve seguir dois passos: o primeiro consiste na repetição das bases argumentativas da nova concepção que se pretende ter assumida, pois, “[...] a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular [...]” (GRAMSCI, 1999, p.110). O segundo diz respeito a um trabalho intenso, na verdade, incessante, para elevação cultural do grupo a que o intelectual se insere organicamente. Este deve ser de forma cada vez crescente, a saber, com grupos cada vez maiores. Em outras palavras, é o esforço:

[...] para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem os seus “espartilhos”. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o “panorama ideológico” de uma época. (GRAMSCI, 1999, p.110).

Esta afirmação de Gramsci torna-se especialmente esclarecedora do trabalho educativo desenvolvido pelos profissionais de educação do EMCANTAR. Ao trabalharem exatamente junto aos professores das escolas públicas, os multiplicadores são constituídos eles próprios em uma “elite de intelectuais de novo tipo”, assim como os professores e pessoas da comunidade que participam de suas oficinas e projetos.

Para concluir esse tópico: os profissionais de educação do EMCANTAR não estão sozinhos na composição de sua categoria e têm consciência disso. Não são pioneiros, nem estão solitários nesse trabalho de educação das massas, pela perspectiva gramsciana:

Hoje em dia existe muito essa, muitas pessoas que se intitulam dessa forma, fazem esse trabalho com arte-educação, por exemplo.⁴⁹

Uma vez em “formação continuada” os profissionais de educação das ONGs, também intelectuais, são os que vão dar nova forma, elegante e esbelta, à massa, cumprindo a função de “espartilhos” junto ao público-alvo de suas ações.

3.5.2 Concepção de escola e conceito de educação

Identificamos diversos momentos de relação entre os profissionais de educação do EMCANTAR e o intelectual gramsciano. Relação esta dialética, com aproximações e distanciamentos. Uma das aproximações está na prioridade ao trabalho educativo.

⁴⁹ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

Contudo, urge questionarmos: de que educação e de que escola estamos falando quando pensamos no trabalho das ONGs? Que concepção têm eles desses conceitos?

Desde nosso primeiro contato com o EMCANTAR em 2005, pudemos perceber clareza e objetividade na demarcação de dois campos bem distintos: a escola e a ONG. Ana Paula assume-se enquanto educadora, contudo faz questão de declarar que não trabalha como a escola. Ora auto-identificados como profissionais do EMCANTAR, ora como multiplicadores, ora como educadores populares, independente da nomenclatura, há algo que se sobrepõe: os profissionais de educação da ONG não são professores de escola. Reprovação, discordância, insatisfação...? Por que a veemência em não se confundir com a escola? Seu conceito de educação coincide com a premissa dessa tese: educar não se restringe a uma instituição, lei ou regra. Educação é um processo amplo.

Como foram as primeiras experiências do EMCANTAR com a realidade escolar? Como os profissionais dessa ONG começaram a trabalhar com os professores?

A profissional da ONG pioneira nesse intercâmbio é Ana Paula e isso acontece no começo de seu envolvimento com o EMCANTAR. Essa história se confunde com o próprio engatinhar de sua amizade com Marco Aurélio, cujos elementos agregadores foram o curso de filosofia na Federal de Uberlândia e o envolvimento com a questão musical brasileira “alternativa”. O clima era de fascínio e descoberta, acompanhados de um desejo intenso de propagação de experiências educacionais até então desconhecidas pela educadora, que misturavam a arte musical, o prazer de se estar juntos e uma dinâmica educacional espontânea. A defesa da música alternativa se dava por meio da confrontação aos argumentos fechados. De certa forma, um processo semelhante à maiêutica socrática para desconstrução de idéias pré-fixadas relativas à música na mídia, ao gosto popular, entre outros.

Como não perceber nessa descrição o intelectual transformador de Giroux? Como teorizou Giroux, os profissionais de educação do EMCANTAR trabalham com grupos diversificados, sempre com o objetivo de aprimoramento das culturas já existentes, emancipação, libertação das populações junto às quais atuam, “[...] dentro e fora das esferas públicas alternativas” (GIROUX, 1987, p. 32). Da mesma forma, têm como ferramenta privilegiada de ação a linguagem crítica, utilizada para desvelar os princípios da “pedagogia radical” tanto para seus alunos, quanto para a sociedade como um todo.

Acrescentamos ao debate racional das idéias a experiência prática. Ana Paula começou a realizar experiências de apreciação musical em quatro diferentes escolas do município de Araguari (MG) exatamente para comprovar (ou não) alguns

questionamentos sobre o gosto natural das crianças por músicas de qualidade. Uma vez iniciada a experiência, juntamente com a vivência a partir da música, outros conceitos começaram a aflorar. Conceitos estes creditados por ela como imprescindíveis à educação, os quais, contudo, não encontravam lugar na estrutura da educação escolar tradicional, como ela conhecia, tanto como aluna que fora, como professora que estava sendo.

O primeiro resultado dessa experiência foi a constatação da existência de sensações, conceitos, sentimentos - a vontade, a curiosidade, a criatividade - inerentes a todos, independente da localização geográfica e da classe social. O desejo de brincar, de cantar, de criar com o instrumento musical era o mesmo. Mais intenso principalmente entre as crianças menores. Ante a apresentação de músicas por eles outrora desconhecidas, desenrolava-se um apaixonar-se quase que imediato. Temos, assim, intenso e profundo aproveitamento do lúdico, em contraposição ao disciplinamento, à rigidez, ao excessivo controle corporal tão marcante nas práticas escolares tradicionais.

Isto está relacionado à concepção de educação adotada. Qual é o conceito de educação dos profissionais do EMCANTAR? Confrontados com essa questão em 2005, o silêncio inicial pode ser entendido, em primeiro lugar, como um tempo de reflexão ante uma questão inesperada. Como eles mesmos comentam após quase uma hora de entrevista, em geral, a maioria das abordagens feitas aos profissionais do EMCANTAR, até a presente data, diziam respeito à questão ambiental. Em contrapartida, os conceitos sobre a temática educação vão sendo pensados e construídos no decorrer da conversa, de forma espontânea, sujeita a contradições.

[...] Então eu acho que definir educação, você dizer: educação é isso ...eu acho que a gente é muito bombardeado por definições que vêm de fora pra dentro. A gente tem várias experiências na educação brasileira: método Montessori, método Piaget, método não sei o que. Então você acaba tendo tanta coisa que vem de fora pra dentro que a gente esquece e a gente não se permite ter experiências de dentro pra fora. Então eu acho que a definição da educação a gente tem construído... essa definição. O que que a gente entende por educação [...] ⁵⁰

A definição de educação do EMCANTAR não é, como na histórica estrutura da educação escolar brasileira, algo “de cima para baixo”. Esses profissionais têm rejeitado, desde sua gestação, o bombardeio de definições que vêm de fora pra dentro. Mas, “o que vem de fora”? E o que são “experiências de dentro”? Quando escrevemos o

⁵⁰ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

texto que foi apresentado à banca de qualificação do mestrado, nossa interpretação dessa fala de Ana Paula era de que a profissional de educação da ONG rejeitava as contribuições de teóricos da educação escolar, classificando-as como “os que vêm de fora”, de forma a buscar os fundamentos para o conceito de educação do EMCANTAR a partir das experiências educativas encampadas pela própria ONG, ou seja, as “experiências de dentro”. Tal interpretação nos levou a identificar certa contradição nas falas e práticas desses profissionais que, apesar de rejeitar alguns teóricos, simplesmente por não viverem a realidade do EMCANTAR, por outro lado, identificavam a obra e a prática de Paulo Freire como sua inspiração teórica fundamental. Ao adotar Paulo Freire, a ONG entraria em contradição, pois ainda que os princípios coincidam, ele não deixa de ser uma “definição que vem de fora”. Afinal, Paulo Freire não teorizou a partir das experiências do EMCANTAR.

Entretanto, o retorno à ONG em 2007, a revisão das falas e dos conceitos nos conduziu a uma nova interpretação, inclusive como fruto de diálogos francos que tiveram como base a primeira versão deste texto, escrito para a qualificação do mestrado:

[...] quando falei dos métodos de ensino, dos pensadores de educação, falei baseado no que estudei quando fiz magistério e o que quis dizer é que muitas teorias são colocadas aos educadores de maneira superficial, não há tempo para apreensão. Acredito que as teorias são importantes e os pensadores também (Piaget, por exemplo), mas acho que não há tempo hábil para que os educadores apreendam as idéias, é tudo muito rápido e superficial.

Pra ficar mais claro o que estou dizendo (**da minha falta de clareza, pra dizer, naquele momento o que eu realmente queria dizer**) [...] O que importa mesmo é que, na essência, minha vontade era dizer da falta de tempo em se conhecer a fundo as teorias educacionais acaba por deixar a maioria dos educadores sem apoio, sem fundamento e assim, a educação fica mais técnica do que o necessário. Quando me refiro a experiências de dentro, não são de dentro do EMCANTAR, mas de dentro do educador. (RABELO, 2007, *grifos da autora*).

Ana Paula se refere ao aligeiramento irresponsável e às lacunas deixadas pelos cursos de formação de professores em geral. Remete-se à Escola de Frankfurt, especialmente ao conceito de semi-formação de Adorno, para caracterizar o tipo de formação resultante dos cursos em geral e como isso se constitui numa bola de neve: professores semi-formados, semi-formam alunos e a escrita de “subida” com “ç” no início é uma ponta desse iceberg... Ana Paula usa, ainda, a expressão “violência” para caracterizar o “método” de comprimir a produção de Piaget, por exemplo, que é resultado de anos de pesquisa e estudo, a duas horas de aula e, ao final do semestre,

certificar os professores como especialistas em construtivismo. Enquanto aluna de magistério, Ana Paula se sentia bombardeada: duas horas de Piaget, mais duas de Montessori, outras duas de Dewey... daí a expressão “de cima pra baixo, de fora pra dentro”. Não há tempo para a formação. É um falseamento afirmar que há compreensão de teorias por parte dos professores assim formados. Ao falseamento da formação segue a rotulação hipócrita da prática: propaga-se a adoção da “pedagogia” da moda, mas a prática em sala de aula não segue método algum.

É importante esclarecer que não é por criticar os cursos de formação que os profissionais do EMCANTAR pretendem-se “a solução para o mundo”. Quando Ana Paula refere-se ao “dentro pra fora”, refere-se à necessidade de tempo para que as informações recebidas amadureçam e tomem forma dentro de cada educando, criem raízes e adquiram sentido. Daí a preferência pelos projetos a longo prazo.

Esclarecida a correta interpretação da fala da profissional de educação do EMCANTAR, não apenas compreendemos sua colocação, como concordamos com esse limite da formação de nossos professores. Na verdade, foi exatamente a partir da constatação dos limites da educação experienciada na escola que iniciaram a construção de seu próprio conceito. Se apresentar uma definição fechada, pronta e acabada de educação não estava ao alcance do EMCANTAR no início de seu trabalho, o contrário: o que não é educação, eles sabiam bem:

A gente sabe que tipo de caminho da educação a gente não quer trilhar e o que a gente tá querendo construir baseado nisso que a gente não quer.[...] A gente não sabe o que a gente é, mas a gente sabe o que a gente não é, o que a gente não quer ser.⁵¹

Ao mesmo tempo em que afirmam uma educação alternativa, no sentido de não ser sistematizada segundo a escola, os profissionais do EMCANTAR se refugiam numa negatividade de saberes. Ante a dificuldade de conceituação, apelam à certeza de um não saber. Mais curiosa é a identificação dessa não querência quando pensamos em outras propostas provenientes da mesma categoria, ou seja, de profissionais de educação de outras ONGs. A experiência do CPCD, uma outra ONG mineira, é de também iniciar pelo estabelecimento dos não-objetivos, como explicitou Tião Rocha (2005). Valendo-se dos termos utilizados por ele mesmo, “[...] O projeto começou às avessas, com coisas que não queríamos reproduzir, nossos não-objetivos educacionais” (ROCHA, 2005, p.06).

⁵¹ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

Um dos aspectos pontuados como não desejados na educação dos profissionais das ONGs refere-se ao autoritarismo:

[...] A gente não quer ser autoritário, a gente não quer ser déspota, a gente não quer construir um dogma. A idéia não é essa [...] ⁵²

O que está sendo rejeitado é a verticalidade na relação ensino-aprendizagem, a qual acaba inevitavelmente acompanhada de autoritarismo, de desrespeito: “porque eu sei e você não sabe, então eu vou te ensinar o que eu sei”. Com isso, eliminam-se as possibilidades de troca, de compartilhar. Ressaltamos, apenas, que este aspecto corresponde também ao primeiro não-objetivo da ONG CPCD ou *Sementinha*: “A escola não deve ser um lugar onde o autoritarismo reina, o castigo impera, a prepotência governa e a desigualdade domina” (ROCHA, 2005, p.06).

O relacionamento dos profissionais de educação do EMCANTAR com a escola - e tudo o que ela representa em termos de agir educacional - é dinâmico, dialético e não menos contraditório. Os profissionais do EMCANTAR estão na escola, mas insistem em não serem confundidos como parte da escola.

O EMCANTAR dentro da escola é informal, não é formal. Porque não é conteúdo que está previsto no currículo. ⁵³

Atingimos aqui um dos mais caros componentes da estrutura escolar, o qual, para Marco Aurélio, é símbolo da questão da formalidade que a caracteriza: o currículo. Antes de apresentarmos sua concepção de currículo, é importante esclarecer: os profissionais do EMCANTAR, para distinguirem-se da estrutura escolar, por diversas vezes em seus discursos, valem-se da dicotomia formal versus informal. O primeiro termo aplicam à escola, o segundo a eles e a outros profissionais de ONGs que desenvolvem atividades educativas não-escolares. Entendemos, porém, que considerar formal como sinônimo de escolar e informal como relativo ao trabalho educativo fora da escola é algo que não podemos aceitar sem problematizar. Este uso não é unânime. Ferran Requejo (1999), por exemplo, usa o termo formal para caracterizar um padrão organizacional cujo enfoque, a ordem, que é um meio, tende a concretizar-se um fim em si mesmo. Da mesma forma, José Carvalho (2001, p.67) categoriza uma participação informal como aquela “[...] externa aos mecanismos legais de representação”. Quando

⁵² Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

⁵³ Depoimento oral de Marco Aurélio Faria Coelho em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

Marco Aurélio se refere a esses termos no excerto acima, temos um uso diferenciado. Para ele, o currículo é parte intrínseca do formal:

Alguém no mundo estabeleceu que existem determinados conhecimentos, que são universais e que precisam ser conhecidos por todos, porque todos fazem parte da humanidade nesse momento histórico que nós vivemos.[...] conteúdos que são necessários pra que todo mundo tenha condição de se localizar no tempo e no espaço, na época em que vive.[...] Então eu percebo que o formal, ele está relacionado a isso que foi estabelecido, a isso, às coisas que são depositadas. E o informal é aquilo que não é, que não está previsto no que vai ser depositado.⁵⁴

Notamos na fala acima o que, talvez, venha a ser o cerne da distinção entre a educação que acontece na escola e a proposta pelos profissionais de educação do EMCANTAR: a definição de um currículo, o estabelecimento de um planejamento com conteúdos fechados. E não somente isto, mas também à forma de execução ou transmissão desses elementos previamente determinados que tem no adjetivo “depositada” sua caracterização maior. Isto é o que define a educação escolar para os profissionais de educação do EMCANTAR. Podemos daí inferir que a educação dos profissionais das ONGs constituir-se-ia no oposto, ou seja, no que não é depositado, não é previamente planejado de forma hermética - o espontâneo?

Na entrevista em 2005, Franciele prossegue no tema de distinguir o trabalho realizado pelos profissionais de educação do EMCANTAR e o sistema escolar referindo-se a este como um “mal necessário”. Admite a necessidade de toda criança frequentar a escola para obter uma formação reconhecida. O ingresso no ensino superior, a obtenção de um diploma só é possível a partir do cumprimento de certas etapas. A escola é adjetivada por Franciele como “serviço obrigatório aos sete anos”. Para os profissionais da ONG, a adequação ao formato da mesma poderia prejudicar as oficinas na comunidade. Quando nos referimos ao termo formato, destacamos a questão do ser instituído, porém, voltamos a problematizar o uso da dicotomia formal e informal pelos sujeitos pesquisados. A nosso ver, a educação dada pela ONG também é formal. A informal não se apresenta como “educação”.

A dinâmica de aprendizagem contínua, de diálogo, de abertura permitiu que, ao longo dos anos, as diversas experiências relacionadas à prática educativa descortinassem a potencialidade da escola enquanto espaço privilegiado de sociabilidade. O que os profissionais de educação do EMCANTAR vivenciaram em

⁵⁴ Depoimento oral de Marco Aurélio Faria Coelho em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

2005 junto às dez escolas parceiras era, ao mesmo tempo, resultado de um construir anterior, de caráter até mesmo exploratório, quanto fruto da *práxis* resultante de cada momento de aplicação. Aquele momento constituiu uma nova etapa da construção que posteriormente foi a base para os avanços posteriores, como os que constatamos em 2007.

Diante disso, a opinião de Ana Paula de que é complicado apostar num completo domínio do que seja educação, uma vez que o processo de aprendizagem nunca é estancado, antes acontece continuamente, em todos os lugares, de todos com todos, inclusive com si mesmos:

A gente tem construído isso ao longo dessa experiência e tem muita coisa que a gente aprende [...] o que é esse projeto de educação [...] Não tem como você fechar.⁵⁵

Não é fácil delimitar um objetivo geral. No site da ONG, de onde retiramos a primeira definição, em 2005, não há mais, de uma forma concisa, palavras que sintetizem, de forma direta, os objetivos da ONG. Apenas na apresentação geral da **atuação educação** é que encontramos que o objetivo das atividades de “formação continuada” é “[...] contribuir para uma formação humanizadora, despertando um indivíduo que olha para si, para o outro e para o espaço que ocupa [...]” (EMCANTAR, 2007a). Entendemos que essa expressão pode ser considerada a chave do conceito de educação dos profissionais do EMCANTAR. Ana Paula problematizou conosco a diferença entre as expressões humanismo e humanização. A primeira refere-se a uma corrente filosófica que tem Sartre e outros pensadores como referência.

O trabalho dos profissionais de educação do EMCANTAR identifica-se, porém, com a segunda expressão. Sua atuação se dá no sentido de conferir ao homem o que é próprio dele, evitar a coisificação, a partir da conscientização do homem enquanto ser, ocupante do mundo ao lado da natureza, e não como seu dominador. Ao valorizar a natureza e colocar-se na situação de um “igual pertencer a”, sejam homens, sejam seres vivos, o homem dá significativos passos ao ser de forma plena: todas as dimensões do humano - social, espiritual, cultural – são contempladas na construção desse diferente modo de vida. O objetivo dos profissionais de educação do EMCANTAR é fornecer o mote.

Temos uma nova aproximação com o intelectual transformador de Giroux. O resultado final da atuação dos intelectuais transformadores é um conjunto de: “[...] novas formas de cultura, [...] práticas sociais alternativas, [...] novos modos de

⁵⁵ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

comunicação e [...] uma visão realizável de futuro” (GIROUX, 1987, p.34). E é exatamente isso que os profissionais do EMCANTAR fazem. Quando defendem uma formação humanizadora, a idéia em foco é preparar as pessoas com quem trabalham a serem estudiosos não de um curso, mas da vida, e das próprias contradições e inter-relações que a mentalidade de cada um lhe propõe. Estar preparado para continuar estudando a vida toda. Ante a série de desafios que o mundo nos propõe, possuir as ferramentas, na bagagem de cidadão, pra vencer esses desafios. Como afirmou Giroux (1987, p.48), é papel também dos professores transformadores oferecer aos alunos um novo universo cultural, a ser apropriado criticamente e de maneira que enriqueça e potencialize-os como cidadãos autônomos e criativos.

Destacamos o termo “contribuir”, pois reflete um profundo senso de realidade sobre as possibilidades de atuação dos profissionais do EMCANTAR sobre as vidas com quem trabalham⁵⁶.

Essa palavra contribuir precisa ficar muito clara porque, assim, você não tem garantia certa de que uma formação...acho que nem a família tem. Mãe e pai com quatro filhos. Você não pode ter garantia de que seus filhos serão sempre honestos, honrados, enfim, então, a nossa atuação ela é uma contribuição.⁵⁷

Eles reconhecem os limites que sua atuação tem na formação de cada uma das pessoas com quem a desenvolvem. Ainda que primem por práticas de liberdade, ludicidade, que privilegia o artístico, o coletivo, o respeito ao ambiente, não podem controlar a receptividade e a internalização de cada um desses princípios, por eles denominados de humanizadores. Facilita este processo de “aprendizagem” a metodologia de construção desses saberes, ou as estratégias dessa formação. Ancorando-se, uma vez mais, em Paulo Freire, já indicado como teórico inspirador da prática educativa dos profissionais do EMCANTAR, Marco Aurélio reforça a imprescindibilidade da construção coletiva do conhecimento. Expressa que a educação não é feita de um para outro, mas de um com o outro e não exime de críticas expressões correntes no meio educacional brasileiro atual, que conscientemente ou não se opõem, em suas nomenclaturas, à presente concepção: formação ou capacitação de educadores. O termo usual dos profissionais do EMCANTAR é formação com educadores. Esta ocorre preferencialmente, em termos da estrutura organizacional da ONG, como já dissemos, no Projeto Educando, a ser detalhada em momento posterior.

⁵⁶ Sobre as possibilidades de interferência do educador-professor sobre seus educandos-alunos ver Kupfer (2000), segundo a psicanálise freudiana.

⁵⁷ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007.

Enriquece o conceito de educação dos profissionais do EMCANTAR a já referida expressão “formação continuada”, inexistente em seus discursos em 2005, mas assumido em 2007 de forma categórica. Todas as ações educativas implementadas não se restringem a uma intervenção pontual. Conforme Ana Paula, isso faz parte de uma tomada de posição por parte dos profissionais de educação da ONG a que pertence, de definir de forma mais clara a sua metodologia de atuação, diferente do que acontecia em anos anteriores:

Formação continuada em quê? Em educação pela arte e educação sócio-ambiental. Você está vendo que a questão da cultura, ela fica muito mais clara agora na ação cultural. Mas na parte de educação pela arte e educação sócio-ambiental, a cultura também está muito presente. Porque não tem como você pensar em meio ambiente sem pensar em cultura. Porque é essa cultura como modo de vida. É a forma como eu me movimento no mundo.⁵⁸

Essa importância de não fracionar saberes, antes de pensar globalmente sempre esteve presente em Gramsci. Quando ele propõe o novo bloco histórico tem como pressuposto uma ideologia construída em bases profundas e que contemple a totalidade do saber humano. Ao discorrer sobre as mais diferentes temáticas, Gramsci (2001) sempre estabelecia relações diversas, fundindo literatura, política, economia, com fins a pensar a transformação da realidade. Em todos esses casos, a preocupação e a prática de Gramsci expressam a mesma preocupação dos profissionais de educação do EMCANTAR com a construção e defesa de uma ideologia ou como Ana Paula se refere acima, de modo de vida. Como uma proposta de prática, e não somente de discurso, os conceitos elencados de cultura, meio ambiente, arte, entre outros, misturaram-se um ao outro e se transformam em atitudes concretas no EMCANTAR. Não se trata de elaborar teoricamente cada um deles e defender teses argumentativas, mas de vivenciar, assim como Gramsci.

Quais os fundamentos teórico-metodológicos da formação dos profissionais de educação do EMCANTAR? Ante a grande responsabilidade que o lidar com a educação exige, os profissionais de educação do EMCANTAR buscam excelência e qualidade para o que desenvolvem. O investimento na auto-formação é uma de suas prioridades. A proposta de ser educadores é encarado com muita seriedade por todo o grupo, de maneira que o formar-se para tal não pode ocorrer de forma descomprometida ou aleatória. Há horários específicos para a leitura e análise de textos, cujos principais autores são Paulo Freire, Moacir Gadotti, Frei Beto, Michelle Sato e outros. São

⁵⁸ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada de 31 de maio de 2007

intelectuais da educação, respeitados por suas obras e prática e os escolhidos pelo EMCANTAR para inspirar teoricamente suas atividades educativas.

A concepção educacional defendida estabelece como premissa o conhecimento de mundo ampliado, a compreensão gênese da constituição dos processos e instituições sociais. O papel de educador, seja ele desempenhado pelo profissional da ONG, quer pelo professor da escola pública, é de imensurável responsabilidade, no parecer dos profissionais entrevistados: o educador forma opinião, ele contribui na formação de uma mentalidade, de uma sociedade. Daí a importância do conhecimento da história nacional, da filosofia, a capacidade de se pensar de forma dialética e a partir da contradição.

Presente repetidas vezes em seus discursos, a expressão “formação pela contradição” e a questão da práxis igualmente se destacam. Sem desvalorizar a importância da formação teórica, o conceito de formação implementado pelos profissionais de educação do EMCANTAR igualmente privilegia os momentos de aplicação:

Agora, enquanto a gente tá conversando, tá acontecendo oficina em duas escolas. Tem equipes trabalhando lá com as crianças nas escolas. Então isso é aplicação, mas ao mesmo tempo é formação, porque são pessoas que até então não tinham experiência e nem foram formadas dentro da academia para serem educadores⁵⁹. Por isso que eu estou ressaltando esse aspecto da práxis: aprendendo fazendo e fazendo aprendendo⁶⁰.

Apenas para se ter uma noção geral da formação dos multiplicadores, com exceção de um que ainda não está no Ensino Superior, os demais são profissionais com formação em: Filosofia, Geografia, Letras, Artes Cênicas, Educação Física, Música, Administração, História, Pedagogia e Engenharia de Telecomunicações. Ainda que alguns multiplicadores não sejam, conforme Marco Aurélio explicita, formados academicamente para serem educadores, não há como negar a forte presença de teoria e do conhecimento escolar entre eles. Conforme já explicitado, toda segunda-feira há reuniões pedagógicas. A teoria se conjuga às experiências práticas para qualificar o profissional de educação da ONG.

Se, durante a entrevista em 2005, a maioria das alusões à instituição escolar foram marcadas pelo discurso ora da resistência, ora da reprovação, ou mesmo

⁵⁹ No momento desta fala, primeiro semestre de 2005, a maioria dos multiplicadores não havia finalizado seus cursos de Licenciatura na UFU e em algumas outras universidades particulares de Araguari e Uberlândia.

⁶⁰ Depoimento oral de Marco Aurélio Faria Coelho em entrevista realizada em 11 de maio de 2005

indiferença, o retorno à ONG em 2007 nos dá concretas indicações de que as virtudes da escola começam a ser reconhecidas e valorizadas pelos profissionais do EMCANTAR. Esta já não é encarada como “mal necessário”. Eles entenderam que há potencialidades escolares que não podem ser ignoradas. É muito interessante perceber a mudança do discurso e da prática dos profissionais pesquisados, reflexo do amadurecimento e a alteração de visão, vivenciada no concreto, em relação à escola-instituição. Em momento anterior expressaram o receio de suas “amarras”. Agora confessam não apenas seu respeito, como sua preferência por atuar dentro da mesma:

Então, a gente não pode fazer um trabalho fora da escola, ou querer destruir a escola como está aí e colocar uma coisa nova. [...] Então, a nossa intenção também de entrar na escola, de fazer um trabalho de educação dita formal, nesse sentido e aproveitar esse espaço que já existe.⁶¹

A idéia de adentrar a realidade escolar não vem de forma alguma acompanhada da necessidade de ruptura da prática educativa já em curso pelos profissionais do EMCANTAR. Pelo contrário, o que prevalece é o espírito de continuidade, de adição, adequação e enriquecimento. O propósito agora é transportar a vivência, as dinâmicas, oficinas, músicas, brincadeiras, discussões já realizadas e introduzir no espaço escolar já existente. Franciele faz questão de ressaltar:

A gente não pensou nisso, sabe: ‘Vamos criar um outro espaço, vamos montar uma escola do EMCANTAR’, não. Se tem, se ela existe, então a gente quer aproveitar ela como ela existe⁶²

Ana Paula dá continuidade à discussão alertando para o quão importante é não pensar a escola de forma descontextualizada, antes aponta para a indissociabilidade desta com a sociedade. A escola é um fragmento, um pedaço de uma grande colcha de retalhos, e precisa ser pensada de forma dialética o tempo todo. Ana Paula dá exemplos concretos. Segundo ela, não é possível discutir profundamente a educação de hoje, se não conhecemos “Raízes do Brasil” de Sérgio Buarque de Holanda, “Casa grande e senzala”, obras que retratam a gênese do nosso país. Ana Paula indaga sobre que sociedade se almeja e localiza a escola como cumpridora de um papel crucial para a obtenção dessa resposta. Em que sentido a escola contribui para o desenvolvimento social? O que se pode esperar da educação escolar? Para Ana Paula não há titubeios:

⁶¹ Depoimento oral de Franciele Custódio Diniz em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

⁶² Depoimento oral de Franciele Custódio Diniz em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

A escola é um espaço pra isso: pra você ler, escrever e saber as quatro operações. Porque dessa base derivam todas as outras. É dessa base que vai sair a sua compreensão de um todo muito maior, mas você precisa dessa base. E a escola ela existe, ela é instituída pra suprir essa necessidade, a princípio.⁶³

Temos aqui mais um significativo acréscimo à compreensão do conceito de educação escolar dos profissionais de educação do EMCANTAR, cuja construção tem sido progressiva: alfabetizar – conceder as bases do conhecimento matemático e da língua materna. A motivação? Necessidade, quase beirando à sobrevivência: leitura, escrita e realização das quatro operações são consideradas as bases para qualquer desenvolvimento intelectual humano. A definição do termo avança, mas a satisfação dos profissionais da ONG não. Consideram restrita uma educação que se atem à alfabetização ante as diversas potencialidades do ser humano. Afirmam que a maneira como a escola foi e vem sendo instituída em nosso país, implica a manutenção desse recorte epistemológico. O que significa isso? A restrição do saber humano.

Esta concepção coincide de modo surpreendente com a proposta educacional de Gramsci. Segundo ele, a escola unitária também deve se iniciar com as noções gerais de leitura e escrita, contudo não pode se limitar a elas. Assim como os profissionais de educação das ONGs pesquisadas, Gramsci vislumbra a construção de uma nova ideologia para as massas por meio da educação escolar. Para tanto, esta não pode estar restrita à base da alfabetização:

O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciadas, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas (GRAMSCI, 2000a, p.37)

A necessidade de intervenção no conteúdo faz com que, uma vez mais, a questão curricular seja centralizada para os profissionais de educação do EMCANTAR. Se a educação escolar é caracterizada pela ONG por possuir um currículo pré-determinado, é inviável que a proposta de ampliação dessa educação concorde em manter esse currículo intocado. Antes, argumenta-se a necessidade de expandi-lo.

⁶³ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

Uma vez mais a mesma idéia de Gramsci. A semelhança entre os profissionais de educação do EMCANTAR e Gramsci em apostar na educação escolar como instrumento de transformação social, por meio da construção de uma nova ideologia para as novas gerações faz com que o currículo seja tão valorizado:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. (GRAMSCI, 2000a, p.36).

Assim como os profissionais de educação do EMCANTAR esforçam-se para a ampliação do currículo escolar a partir de sua interferência em cada escola parceira, da mesma forma Gramsci argumenta que o currículo da escola unitária deve ser “[...] de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral [...]” (GRAMSCI, 2000a, p.36).

Ana Paula faz questão de explicitar que sua atuação nas escolas não é tangencial, como a descrição do Projeto Educando a seguir atesta. A intenção é convidar a instituição, não apenas a de ensino fundamental, como a academia e mostrar que é não somente possível, quanto necessário o alargamento desse sistema. Como? Através do trabalho coletivo, do efetivo somar de forças entre os diversos atores sociais:

Nós não queremos ser a cereja do bolo, queremos ser o fermento. A gente quer crescer junto, que é estar proporcionando uma educação abrangente.⁶⁴

Para os profissionais de educação do EMCANTAR, não ser, simplesmente, “a cereja do bolo”, significa fazer com que o conteúdo curricular aconteça concomitante à brincadeira, à música, à dança em prol de uma educação pública de qualidade. A junção de todos esses aspectos possibilita, segundo Ana Paula, uma melhor aprendizagem, uma vez que tais práticas conferem sentido àquilo que as crianças estão fazendo, seja por meio do circo, da música, da dança, teatro ou poesia. Segundo ela, eles conseguem atingir no ser humano uma porção da arte que lhe é inerente, muitas vezes ignorada em função de uma demanda econômica e mercadológica. Lembramo-nos aqui de Gramsci ao refletir sobre os prejuízos que a modernidade de marca americana poderiam causar aos trabalhadores que buscam sua emancipação. Assim como Gramsci (2001, p.237) identificava as influências degeneradoras do Americanismo e Fordismo no novo tipo

⁶⁴ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

social de trabalhador e propunha um modelo escolar e de sociedade que fosse isento dessas más influências, assim também compreendemos os profissionais de educação do EMCANTAR fazer isso em relação a seu público-alvo (professores e alunos da rede pública de ensino de Uberlândia). Ao priorizar os aspectos lúdicos, eles procuram formar novas gerações mais humanizadas, menos moldadas aos padrões de mercado. Até onde isso será possível só o tempo poderá nos dizer. Por ora identificamos a intenção e as ações para tal.

A concepção sobre o professor de escola pública que constatamos nos profissionais de educação do EMCANTAR durante a segunda parte da pesquisa de campo na ONG revela uma sensibilidade que muito se diferencia de seus primeiros discursos. Após anos de trabalho quase diário com professores de diferentes escolas de Uberlândia, os profissionais da ONG enaltecem as qualidades dos docentes e posicionam-se de forma contrária àqueles que os criticam:

[...] a gente tem descoberto muito professor bom. E a idéia que se tem no imaginário social é de que professor é ruim... e isso não é verdade. Tem mais professor a fim de fazer do que professor ruim. Igual em todas as áreas. Tem médico ruim, tem engenheiro que tem a capacidade de fazer um prédio pra cair no chão... em todas as áreas.⁶⁵

Além disso, conseguem perceber especificidades na lógica de atuação de cada professor de acordo com sua realidade. Assim, explica-nos Ana Paula, há escolas em que os professores dedicam-se mais ao conteúdo, pois percebem que se seus alunos não dominarem os saberes curriculares não conseguirão um futuro estável, ou “lugar no mercado de trabalho” ante o grau de instabilidade financeira de onde se originam. Esses professores aprimoram-se em técnicas de leitura e escrita, procuram o melhor desempenho em suas áreas para propiciar formação de qualidade a seus alunos. Uma vez mais caminham eles em concordância com Gramsci. O pensador italiano igualmente não desprezou as potencialidades do trabalho docente:

[...] na escola, o nexó instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, 2000a, p.44)

⁶⁵ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007.

Os profissionais do EMCANTAR, principalmente por meio do Projeto Educando, têm acompanhado alunos cujo Ensino Fundamental, de fato, fornece-lhes uma sólida base curricular. Por outro lado, a formação de alguns é deficiente no aspecto da criação, da arte. O argumento do emprego sobrepõe-se, na mente de alguns educadores, a qualquer experiência artístico-estética. Pesa-lhes como responsabilidade a lei da sobrevivência que seus alunos têm de enfrentar e os profissionais da ONG não estão alheios a este desafio:

Os professores, na sua grande maioria, eles estão muito sensíveis à questão da criança. Então, tem professor que chora junto. Tem professor que dá banho nas crianças. Tem professor que leva comida pra eles, que coloca no colo. Sabe aquela coisa, assim, antes de você passar o conteúdo, entra naquela questão, que é, na minha visão, de família⁶⁶.

Entendemos que a formação humanizadora proclamada e praticada pelos profissionais do EMCANTAR enriquece todos os sujeitos envolvidos, escolares e da ONG. As reformulações na sua forma de atuação evidenciam sua intenção de valorizar o trabalho docente e de dar espaço para que o educador se posicione. O Projeto Educando, exposto a seguir, materializa a sensibilização e co-identificação dos profissionais da ONG com os professores e alunos das escolas públicas com quem trabalham.

Adentrar a escola, inserir-se em sua estrutura representa, agora, para os profissionais de educação do EMCANTAR, a possibilidade de efetivar um convite às instituições para uma reflexão que amplie os horizontes, rompa com o medíocre, com o imediato, com o superficial. Essa reflexão refere-se especialmente ao tipo de ser humano que se deseja formar. Ana Paula insiste na importância de se atingir um grau de responsabilidade por meio da educação que capacite o indivíduo a realizar uma análise global. Conseguir relacionar a preocupação com o bem comum, e a questão ambiental com a vida prática. Entendem esses profissionais que consumismo, projeção financeira e poder de compra devem ser discutidos em seus aspectos negativos, enquanto noções de cidadania, direitos do consumidor, consciência de voto, conhecimento dos compromissos internacionais assumidos pelo governo, dentre eles, a obrigatoriedade de toda criança estar na escola merecem uma abordagem crítica positiva. São temas de reflexão que devem compor o espectro de análise de um indivíduo bem formado. Aquele que não tem condições de pensar assim está sendo furtado, na opinião dos

⁶⁶ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007

profissionais do EMCANTAR, de uma responsabilidade inerente à própria existência humana.

Aqui uma vez mais podemos encontrar o perfil do intelectual gramsciano nesses profissionais. O que objetivam eles ao adentrar a escola pública é o mesmo que Gramsci idealizava para os anos finais da escola unitária: formar pessoas capazes de pensar amplamente:

[...] sobre a base já atingida de ‘coletivização’ do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável [...] Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse de um método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase de maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas. (GRAMSCI, 2000a, p.40)

Destacamos a palavra “criação” no excerto de Gramsci. Pensar amplamente extrapola acumular informações. A capacidade de criar, a autonomia de raciocínios é o alvo educacional maior aqui almejado. Não podemos pensar que o convite que os profissionais de educação do EMCANTAR fazem aos representantes da instituição escolar para pensarem amplamente visa essa maturidade intelectual postulada por Gramsci? Assim como o pensador italiano, os profissionais entrevistados sabem que isso só pode acontecer a partir de uma base de conhecimento geral bem consolidada. Entendem eles que os problemas do sistema educacional brasileiro neste início de século não podem ser explicados como fruto de uma não adequação de certos indivíduos, aos quais se atribui a culpa de sua própria exclusão. A possibilidade do indivíduo se realizar e efetuar suas escolhas de maneira consciente não pode de forma alguma ser desvinculada do se perceber em sociedade. Com esse pensamento, uma vez mais, aproximam-se de Gramsci. Segundo ele, para a escola unitária produzir todos os seus frutos, é preciso que “[...] no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever” (GRAMSCI, 2000a, p.43). Gramsci reconhece, porém, ao analisar o sistema escolar italiano de sua época que este é um problema “[...] ligado à crítica do grau de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente era apenas uma expressão ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda” (GRAMSCI, 2000a, p.43).

De forma bastante semelhante, analisa Ana Paula sua realidade:

[...] existem inúmeros problemas sociais que explodem dentro de uma sala de aula. A criança, antes de chegar na sala de aula, ela chega com

uma bagagem imensa: ou de uma família estruturada, ou de uma família completamente desestruturada, ou de não família.⁶⁷

A dinâmica pessoal deve contribuir para uma dinâmica socialmente saudável. Contudo, indagamos: o que significa família desestruturada? Os profissionais do EMCANTAR valem-se desse conceito como se ele não fosse problematizável.

Sabemos, porém, que o conceito de família tem sido historicamente construído e possui diferentes definições em cada área do conhecimento. Ariès (1981) apresenta a família nuclear burguesa como completamente distinta da medieval. Winnicott (1993), por sua vez, teorizando sobre a constituição emocional, defende a imprescindibilidade do papel da mãe para a família ser considerada estruturada. Gita Goldenberg (1998), a partir do conceito de “pai simbólico”, relativiza a construção familiar convencional: pai-mãe-filhos. Afirma que as funções materna e paterna podem ser desempenhadas por outras figuras que não o pai e mãe biológicos. Ora, esses são apenas alguns exemplos do quanto a reflexão sobre a família contemporânea não pode ser restrita a dicotomias mecânicas do tipo: estruturada x desestruturada, como expresso na fala acima.

Poderíamos indagar ainda o que Gramsci e Giroux teriam a dizer sobre essa questão. Ambos são dialéticos em seu pensar. Em suas cartas do cárcere, Gramsci (NOSELLA, 2004) problematiza diversos aspectos da educação de seus sobrinhos e filhos e mesmo do comportamento de sua esposa que não se enquadram na classificação enrijecida de ser ou não uma família estruturada.

Parte da ação de intelectuais dos profissionais da ONG é, diante das realidades familiar e escolar, apresentar-se como apoiadores dos professores que, por sua vez, apóiam as crianças e uma “rede de solidariedade e co-identificação” é estabelecida. Assim como estão sensíveis às dificuldades enfrentadas pelos professores, os profissionais do EMCANTAR têm consciência que grande maioria das crianças que constituem o público das escolas parceiras são fruto de múltiplos abandonos, negligências, violências, nas relações micro e macro. São as vítimas finais de uma série de violações: o governo não provê emprego ao pai que não provê segurança emocional e material à família e, nas palavras de Ana Paula:

[...] um problema que é do governo federal, que é do governo estadual de resolver, que é a questão do emprego, acaba explodindo na mão de uma criança de sete anos que está sendo alfabetizada. Que não tem condições de pensar no que está aprendendo porque na casa dela o pau ta quebrando, entendeu? Então, é muito sério isso.⁶⁸

⁶⁷ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007.

⁶⁸ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007.

Para compreendermos melhor o tipo de formação que tem sido construída pelos profissionais de educação das ONGs para si e para os professores das redes públicas de ensino das localidades em que atuam, apresentamos o Projeto Educando.

3.6 Projeto Educando

Como comentamos, é, no mínimo inquietante, constatar que a categoria dos profissionais de educação das ONGs, tão nova no cenário educacional nacional, ainda com dificuldades de auto-identificação, dentre outros aspectos que suscitam questionamentos, coloque-se como formadora de nossos professores. Mas, afinal, que professores são esses que participam dos programas de formação continuada do EMCANTAR? Antes de descrevermos e analisarmos as oficinas do Projeto Educando, expomos o processo de seleção das escolas parceiras, todas elas públicas: estaduais ou municipais, com as quais o Projeto Educando é desenvolvido, segundo nos contaram os gestores em entrevista em 2005.

3.6.1 Escolas parceiras

O processo de seleção das dez escolas parceiras, participantes da primeira versão do Educando se deu, em princípio, graças à intensa divulgação, tanto a intencional, quanto a informal, do coral EMCANTAR. Cada “show” era um momento para a ONG se apresentar, sobretudo, como uma organização voltada para educação, de explicar que o CD gravado, a música, os gestos, as letras, o brilho, a corporeidade, o coral como um todo, tudo isso era resultado de um processo de educação. Entre o ano de 2000 até o final de 2002, várias escolas entraram em contato com o EMCANTAR com o objetivo de conhecer melhor o trabalho. As ações na comunidade Bichos do Mato e o Cantadores do Vento, já existentes nessa época, eram outros divulgadores e instigadores dos professores, diretores e coordenadores que procuraram o EMCANTAR. Destacamos o fato da iniciativa provir das escolas. Ainda que o intuito inicial das mesmas estivesse distante do que hoje é o Educando, não deixa de ser significativo o fato de as representantes do ensino formal terem sido as responsáveis pelo primeiro passo para a celebração dessa parceria.

As escolas foram sendo listadas, até que, ao final de 2002, todas, a saber, dezoito escolas que haviam feito um primeiro contato voluntário foram visitadas por

profissionais de educação da ONG com a proposta do Projeto Educando. Este, até então, em esboço, viria a ser concretizado a partir do ano seguinte, ou seja, 2003. Desde esse esboço, o número previsto pelo EMCANTAR para viabilizar um trabalho de qualidade era de dez escolas.

Em que consistia a proposta inicial do Projeto Educando, pensada no final de 2002? Disponibilizar a quatro ou cinco professores de cada escola oficinas mensais, divididas em dois temas, segundo os núcleos que existiam, então, na ONG: Educação Ambiental e Cultura Popular. Efetuado o convite a todas as escolas interessadas, o filtro foi natural. Nenhuma foi eliminada por iniciativa da ONG. À medida que as primeiras reuniões para estruturação da parceria iam sendo realizadas, pouco a pouco, por motivos diversos, as ausências de cada escola levavam à exclusão da mesma, conforme acordado entre escolas e ONG. Faltando dois meses para começar o Projeto Educando, o número final era de exatamente dez escolas. Na ocasião de nossa primeira entrevista, 2005, mantinham-se as dez, entretanto, havia mais cinco escolas, que participavam apenas da formação com os professores, não havendo, portanto, trabalho direto com os alunos. Este era um desafio do EMCANTAR para 2006: absorver essas cinco escolas e oficializar a parceria. Uma vez que o “motor para as realizações é a vontade”, os profissionais de educação dessa ONG entendiam que não se podia descartar qualquer pessoa ou instituição que queira EMCANTAR:

Não tem requisito. Não é a idade, não é nada... é a vontade. Então, a gente não fechou as portas: “Olha, quer participar das oficinas? A gente não garante que vamos atender as oficinas com alunos, que a gente vai pra escola, que a gente vai... a gente não sabe como que vai ser daqui um tempo, mas, pelo menos as oficinas com os educadores a gente tem condição de atender”.⁶⁹

De fato, para a segunda versão do Educando, iniciado em 2006, foi estabelecida a parceria com outras doze escolas. Os professores participantes da primeira versão, como já apresentado acima, participam, a partir de 2007, de um novo projeto, o Teia do Conhecimento. A seleção dessas novas doze escolas seguiu o mesmo processo: após listar todas as escolas que voluntariamente os procuravam para parceria, os profissionais de educação do EMCANTAR visitaram as 30 instituições para um levantamento das expectativas dos professores e expuseram o que a ONG realmente tinha a oferecer. Ao final, doze escolas concluíram a parceria para o triênio 2006 – 2008.

⁶⁹ Depoimento oral de Franciele Custódio Diniz em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

Uma das diferenças é que, para esta nova edição do projeto não participam apenas quatro professores de cada escola. Foi um requisito estabelecido pelos profissionais da ONG a participação do ocupante do cargo de direção e coordenação de cada escola, acompanhados de dois a quatro professores. Essa equipe é chamada, no contexto do novo Educando, de GT – grupo de trabalho. Para tanto, parcerias com a Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais e com a Secretaria Municipal de Educação foram igualmente efetivadas pelo EMCANTAR e pelo Instituto Algar de Responsabilidade Social. Assim explica Ana Paula esse novo processo:

Por quê o GT? Porque tem coisas que o professor leva e o diretor não tava nem sabendo. O diretor precisa encampar o projeto. Se o projeto é uma parceria com a Superintendência Regional e com a Secretaria Municipal, o projeto tem que ser reconhecido... [...] São passos que a gente está tendo que dar pro Projeto não entrar pelas portas dos fundos, mas ser um projeto encampado pela escola. No caso das estaduais, isso é mais difícil⁷⁰.

Ana Paula explica que a parceria com a Superintendência e a Secretaria Municipal surgiu, a princípio, para formalizar o Educando. Situações como dispensa de alunos para os professores poderem participar de oficinas, sem ferir a carga horária, entre outras, são facilitadas por esses órgãos. O relacionamento tem sido tão profícuo que a Secretaria Municipal de Uberlândia disponibilizou uma funcionária formada em Pedagogia para acompanhar o Projeto Educando. Ana Paula não economiza elogios a Regina, a profissional em questão. E uma vez mais encontramos a contradição na realidade estudada. Como os profissionais do EMCANTAR que tanto condenaram a educação formal, levantam-se a elogiar agora Regina? O fato de ela ser representante do governo municipal nos projetos da ONG não a qualifica duplamente como símbolo do “formal”, segundo a definição usada pelo EMCANTAR?

Se o trabalho com as escolas municipais tem sido livre de complicações, por outro lado, o fato das escolas estaduais serem geridas pela Secretaria Estadual de Educação tem dificultado o relacionamento com a burocracia de “grau superior”, localizada na capital do estado. Este quadro tem suscitado a necessidade de o EMCANTAR estabelecer parceria também com este órgão governamental, para facilitar o trabalho nessas escolas.

⁷⁰ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007.

3.6.2 Estrutura geral ⁷¹

Conforme procuramos deixar claro nos tópicos anteriores, a relação dos profissionais de educação do EMCANTAR com a escola vem sendo modificada ao longo dos anos. A apresentação do Projeto Educando, já em sua segunda edição, representa, a nosso ver, o momento em que esta relação encontra sua melhor elaboração. Com a distinção, desde o início, clara, entre o trabalho dos profissionais de educação da ONG e o realizado pelos sujeitos escolares, a proposta do Educando é de apoio, de auxiliar na melhoria do ensino público:

Mas qual é o foco quando você vai à escola? Em que eu posso colaborar. Porque a escola já é um lugar institucionalizado. Ela já existe para. Como a ONG pode contribuir para que esse “para” seja melhor? Vai muito nessa linha (Ana Paula).

Diante da questão: “em que podemos colaborar?”, a resposta formulada pelos profissionais do EMCANTAR tem sido pela educação pela arte e educação socioambiental. Na segunda edição do Projeto Educando, os eixos, ou o foco de atuação são a leitura e a escrita e as questões socioambientais. Ana Paula explica que essa definição se dá num processo constante de busca por qualidade na atuação e pela produção do conhecimento a partir da sala de aula. Contemplar a arte e os temas ambientais é a contribuição da ONG para que o ensino público propicie, de fato, uma formação humanizadora.

A essência do Projeto Educando é ser o resultado de um contínuo construir com. Sem receitas, sem imposições, sem pré-conceitos. Profissionais de educação da ONG e professores juntos têm, uma vez por mês, num período de três anos, pensado coletivamente os problemas e soluções para o dia-a-dia da sala de aula, do recreio, da merenda, da relação família-escola, do ambiente, da comunidade.

Eis um dos primeiros diferenciais que percebemos neste projeto em relação aos demais de formação continuada. É a partir das necessidades e inquietações do grupo que o planejamento é traçado, que as propostas são elaboradas. Nas redes de ensino, tanto públicas, quanto particulares, os professores recebem um programa fechado, pronto, enrijecido e são necessários verdadeiros malabarismos para “se virar” com o pacote. Debate, consciência e raciocínio crítico e por que não? Entendimento quantas vezes passam longe dos cursos de capacitação dos mestres-robôs. Esta percepção não é nossa.

⁷¹ No “Apêndice A” há o relato de uma oficina mensal do Educando visitada durante a pesquisa de campo em 2005.

Giroux, ao analisar o sistema de ensino de seu país teceu o mesmo diagnóstico. Segundo ele, em todos os aspectos da produção do saber e das atividades consideradas próprias da intelectualidade, vê-se o predomínio da racionalidade econômica e a “[...] desvalorização do trabalho intelectual crítico, em benefício de considerações de ordem prática” (GIROUX, 1987, p.13). Especificamente nos programas de formação docente, o simples termo “treinamento” já evidencia a superficialidade da proposta. Vale aqui reproduzirmos a citação de Zeichner, escolhida por Giroux por descrever de forma simbólica a política de formação em curso nos anos oitenta:

Subjacente a essa orientação para a educação do professor, está a metáfora da “produção”, [...] Os futuros professores podem ou não manejar o currículo de acordo com o seu próprio ritmo e podem participar de atividades de aprendizagem variadas ou padronizadas, mas o que devem dominar é limitado (um corpo de conteúdos profissionais e de conhecimentos e habilidades de ensino) e totalmente determinado antecipadamente por outros [...]. O futuro docente é considerado, principalmente, como um recipiente passivo de tal conhecimento profissional e desempenha pequeno papel na determinação do conteúdo e da direção de seu programa de preparação. (ZEICHNER, 1983, p.04 *apud* GIROUX, 1987, p.13).

A ausência da autonomia na definição do currículo soma-se ao não desenvolvimento da capacidade crítica nos cursos de formação de professores. Enfatizam-se conceitos e técnicas relacionadas com a gestão de empresas, o que conduz a uma “[...] visão a-histórica e despolitizada da administração escolar [...]” (GIROUX, 1987, p.15).

A descrição de Ana Paula sobre o primeiro dia de oficina com educadores é simbólica da mecanização a que esses professores estavam acostumados, ou foram moldados a ser:

Na primeira oficina o pessoal chegou lá, todo mundo com a sua apostila, todo mundo com o seu lápis, com sua caderneta, né, querendo anotar, querendo aprender...esperando uma receita.⁷²

Um movimento de desconstrução tem acontecido desde então: não há produtos prontos à livre apreciação. Os profissionais da ONG esclarecem que eles não têm nada a transmitir, a não ser a proposta de construir juntos uma educação de qualidade, em tantos aspectos diferentes “da que está aí”. Unidos pela mesma motivação, educadores das mais diferentes realidades e histórias de vida e profissional têm pensado e efetivado,

⁷² Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

junto com os profissionais de educação do EMCANTAR, a educação e a sociedade fruto de um fluir de desejos, sonhos e expectativas compartilhadas. Há identificação. Todos se sentem parte dessa construção. Não se adota o discurso do individualismo.

Em termos numéricos, o EMCANTAR contou, na primeira edição do Educando, com uma média de 50 educadores freqüentando os três anos do projeto. Os profissionais do EMCANTAR reconhecem que, comparativamente a outras organizações é uma quantidade reduzida, entretanto, a qualidade imbuída em todo o processo tem sido compensadora. Busca-se consistência:

[...] a nossa intenção não é disseminar. Aquela coisa assim: quilômetros de compromisso e centímetros de profundidade. É justamente o inverso. A gente quer quilômetros de profundidade. Mas pra isso leva tempo.

Eles partem da premissa que o processo de formação de uma pessoa abarca anos, quando não toda a existência. Não esperam resultados do dia para a noite, mas mesmo com a prerrogativa do longo prazo, mudanças podem ser notadas já durante o processo de formação. O depoimento de Vera Lúcia Rosa Godoy, professora da 4ª série da E.E. Mário Porto atesta algumas mudanças em sua vivência escolar:

Com relação à turma da 4ª série, a gente percebe um amadurecimento muito grande nas atitudes das crianças com relação ao respeito um com o outro, com relação ao cuidado com a natureza.

[...] Na sala de aula eles conseguem fazer um trabalho em grupo, um acatando a opinião do outro sem discussão, isso vem também lá do Projeto, porque quando vocês trabalham através das músicas, das brincadeiras, vocês trabalham o respeito, e aqui na sala reflete nas atividades que a gente trabalha, no próprio estar com eles. A gente não tem briga com as crianças, a não ser um desentendimento, mas é resolvido através da conversa [...]

[Com a música Matança] Nós trabalhamos com a letra da música, depois o ritmo, cantar- que eles já sabiam- trabalhamos com interpretação. Foi usado Ciências, Geografia, História, porque quando você trabalha o cuidar, o não desmatar, você faz um trabalho interdisciplinar.

Percebemos um cuidado para não haver a multiplicação desordenada da proposta, uma espécie de massificação do EMCANTAR. É certo que eles desejam que o maior número de pessoas desfrute de sua proposta de formação, contudo, isso deve ocorrer de uma maneira que não venha a deformá-la, reduzindo-a à tão temida receita. Uma educação de qualidade, uma boa aula, alunos interessados, participativos, que crescem e aprendem com – que professor não deseja isso em sua carreira profissional? Todavia, os profissionais de educação do EMCANTAR insistem em que não há

fórmulas prontas. É preciso construir coletivamente e esse é o fundamento de sua proposta educacional para os educadores do sistema escolar.

A primeira edição do Educando restringiu-se às oficinas com educadores. As **oficinas com alunos** existiam, mas não eram consideradas parte do Educando. Começaram antes. Eram uma atividade paralela na estrutura interna da ONG. Elas são idealizadas em 2000, como resposta ao interesse da Engeset, em continuar financiando o EMCANTAR e iniciam-se em 2001 na Escola Estadual Mário Porto, como experiência pioneira e única até 2003. Em 2005, as oficinas com alunos ocorriam em duas escolas às segundas-feiras pela manhã e durante os períodos matutino e vespertino de quarta-feira, outras cinco escolas recebiam os multiplicadores.

Para uma melhor compreensão da qualidade do trabalho desempenhado pelos profissionais de educação do EMCANTAR apresentamos o relato da multiplicadora Poliana Diniz sobre as oficinas com alunos na escola Afrânio Rodrigues. Poliana justifica a escrita deste relato com o objetivo de destacar uma mudança de comportamento positivo propiciada pelas oficinas nos alunos em questão:

No dia 02 de março de 2005, o EMCANTAR iniciou as atividades semanais com os alunos da Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha. É evidente em uma das turmas a existência de alunos repetentes e portadores de necessidades especiais.

Notou-se como uma característica marcante e generalizada, especialmente dessa turma, a resistência dos participantes ao contato físico durante as oficinas.

Considerando que boa parte das atividades se dá a partir de brincadeiras de roda, essa resistência acabava prejudicando a proposta das oficinas de viabilizar um convívio social mais saudável e prazeroso entre as crianças.

Essa situação de resistência se expressava especialmente quando brincávamos de “viuvinha” e os alunos portadores de necessidades especiais sofriam grande discriminação ao tentar abraçar os seus colegas.

Hoje, após quatro semanas de oficinas, é notável o quanto as brincadeiras de roda já fluem com naturalidade. Dessa maneira, os contatos físicos entre os alunos vêm adquirindo gradativamente uma conotação lúdica baseada no respeito.⁷³

Como problematizar as resistências relatadas no excerto acima? A visão da profissional do EMCANTAR sobre o comportamento dos alunos antes e depois de sua interferência não está isenta de contradições. Contudo, a nosso ver, ela desempenha a função de intelectual orgânica por propiciar uma transformação da realidade em que atuou. Como avaliamos a consistência dessa mudança em termos de emancipação

⁷³ Documento redigido por Poliana Custódio Diniz em abril de 2005 para uso interno do EMCANTAR. Publicado com permissão da ONG.

humana? Assume Poliana o papel do intelectual transformadora de Giroux de promover “[...] discursos alternativos e práticas sociais críticas, cujos interesses estão freqüentemente em dissonância com o papel hegemônico da escola e com a sociedade que a mesma apóia” (GIROUX, 1987, p.40). O resultado por ela celebrado: de que as crianças tornaram-se mais afetivas com seus colegas portadores de necessidades especiais é um fortalecimento da ideologia da classe dominante ou um ataque à mesma? Embora seja impossível responder à questão, é inegável que a conquista aí expressa reflete uma mudança humanizadora.

Na segunda edição do Educando, oficinas com alunos e com educadores compõem as atividades, ao lado de reuniões técnicas, oficinas temáticas e um fórum. Essas três atividades foram acrescentadas, com exceção do Fórum que se iniciou em 2005, para esta nova edição que, assim como a outra, é composta de três anos. O trabalho desenvolvido durante o primeiro ano, 2006, foi chamado de “relacionamento”. No segundo ano, 2007, iniciaram-se as oficinas temáticas e oficinas com alunos em seis escolas. No terceiro ano, as temáticas e oficinas com alunos estão sendo realizadas nas outras seis escolas.

O que caracterizou o chamado “ano de relacionamento”? Foi um período para estreitar laços: os profissionais da ONG conhecem as escolas e os professores conhecem a ONG, a partir do que Ana Paula denominou de oficinas de encantamento nas escolas - oficinas mensais e as reuniões técnicas. Ambas têm como público-alvo o GT de cada uma das escolas parceiras. A metodologia, tipos de atividade, temas de discussão mantêm o mesmo padrão do Educando em sua primeira edição⁷⁴. Já as reuniões técnicas aconteceram em cada uma das escolas parceiras com o objetivo de conhecer a realidade específica de cada instituição. Ana Paula explica que, apesar de despender muito tempo e esforço, essas reuniões técnicas surgiram a partir da necessidade de aperfeiçoar a intervenção a partir do respeito às diversidades e potencialidades de cada parceira. Os profissionais da ONG têm consciência de que variáveis como localização (central ou periférica), a formação dos professores que trabalham em cada escola, enfim, uma série de fatores contribui para que cada instituição tenha uma realidade diferenciada. A partir do momento que os profissionais do EMCANTAR se propõem a enriquecer o trabalho escolar, precisam estar a par desses movimentos múltiplos. Ao total foram realizadas quatro reuniões técnicas em cada escola: em fevereiro, maio, agosto e dezembro.

⁷⁴ Para melhor compreensão de como são as oficinas mensais ler o Apêndice A, que é a transcrição das falas, com comentários do diário de campo de uma oficina mensal realizada no dia 14 de maio de 2005.

Por ser um “serviço” novo, como se refere Ana Paula às reuniões técnicas, experimentam os profissionais de educação do EMCANTAR um momento inédito na sua relação com a instituição escolar e as riquezas da parceria deixam-nos entusiasmados. Por parte da escola, há um movimento de cumplicidade e confiança que remete-nos, como abordamos na conclusão, à relação religiosa de confissão do lado desta e vocação/ missão por parte dos profissionais da ONG:

É um trampo! Mas é fantástico! Você cria vínculos com a escola, o povo te reconhece, reconhece o projeto. A gente sabe abertamente dos problemas da escola. Então, assim... ninguém nos recebe com teatro. Não tem teatro.⁷⁵

Para o segundo ano da parceria, 2007, mantiveram-se as oficinas mensais e as reuniões técnicas e iniciaram-se as oficinas temáticas. No partilhar de necessidades e sonhos, muitos professores compartilhavam com os profissionais da ONG suas dificuldades em aplicar na escola, principalmente em repassar para os colegas que não participam do GT, as estratégias, brincadeiras, dinâmicas, discussões, enfim, tudo o que aprendiam nas oficinas. Esse desejo de aprender e compartilhar práticas de ensino diferentes contempla não somente a satisfação dos professores, mas também dos alunos. Prazer em ir à escola, alegria em estudar são situações que os professores aspiram despertar em e propiciar a seus alunos. Assim, profissionais da ONG e professores do Educando pensaram juntos as chamadas oficinas temáticas, que, assim como as reuniões técnicas acontecem em cada escola parceira, com o diferencial de serem abertas à participação de todo o corpo docente. O objetivo é, como todo o Projeto Educando, enriquecer a prática do professor da escola pública.

Há dois blocos de oficinas temáticas. O primeiro refere-se a oficinas de leitura e escrita, e procura contemplar quatro linguagens, segundo a formação dos profissionais da ONG: literatura, brincadeira, artes cênicas e música. Durante todo o ano de 2007, cada escola parceira recebeu quatro oficinas temáticas: uma de cada linguagem listada acima, com duração de duas horas cada. A inspiração maior para o envolvimento com essa questão da leitura e escrita é a idéia do prazer de conhecer. Ler não pela obrigatoriedade de fazer uma ficha de leitura, mas ler porque é prazeroso ler. Buscam gerar motivações diferentes, mais significativas, que reflitam uma formação com sentido. Ao final de cada semestre, a partir do princípio de formação humanizadora, que pensa a realidade de forma múltipla, os profissionais de educação do EMCANTAR

⁷⁵ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007.

doam um livro para cada escola parceira⁷⁶. Especialmente na oficina de literatura, essa valorização da leitura de enriquecimento geral é estimulada. A profissional do EMCANTAR responsável pela mesma, Ana Paula Lopes desperta os professores a explorarem as bibliotecas de suas escolas, tantas vezes esquecidas:

Os livros estão aqui, os pensadores, as histórias estão aqui. Vocês podem usar.⁷⁷

A concepção de que é impossível haver um bom educador que não seja um bom leitor é muito cara aos profissionais do EMCANTAR. Nas mais diversas oportunidades do Projeto Educando eles insistem nesta tecla. Não raras vezes, os professores afirmam aos multiplicadores que não gostam de ler. Eis uma contradição diante da qual Giroux se indignaria! Para que os professores sejam intelectuais transformadores, o conhecimento teórico profundo é fundamental. Como obtê-lo sem leitura?

[...] A importância da teoria é indiscutível, pois, por meio dela, os professores podem desenvolver uma pedagogia emancipatória que relacione linguagem e poder, que considere seriamente a experiência popular como parte do processo de aprendizagem, que combata a mistificação e ajude os estudantes a reordenarem as experiências cruas de suas vidas, por meio de perspectivas abertas pela história, pela filosofia, pela sociologia e por outras disciplina correlatas. (GIROUX, 1987, p.51).

Gramsci, igualmente, jamais abriu mão do exímio esforço de pesquisa e estudo para o intelectual. Ante qualquer assunto que se propusesse a comentar nos Cadernos do Cárcere, Gramsci listava uma série de autores como referência, e apontava a necessidade de ler, senão todas, a maioria das obras já publicadas sobre o tema. Apenas para exemplificar, constatemos seu cuidado com o estudo da filosofia da práxis: “Seria utilíssimo um inventário crítico de todas as questões que foram levantadas e discutidas em torno da filosofia da práxis, com amplas bibliografias críticas [...] deve-se estudar todo o material do mesmo tipo publicado [...]” (GRAMSCI, 2001, p.22).

Preocupados com as confissões sobre a não prática da leitura, os profissionais de educação da ONG fizeram uma pesquisa com os educadores que participam de seus projetos e a constatação foi que, de fato, eles têm restrito acesso a informação e conhecimento. Juntamente com a doação dos livros às escolas e o incentivo ao uso de suas próprias bibliotecas, os profissionais do EMCANTAR tomaram a iniciativa de

⁷⁶ Em 2006 foram doados “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire e “Pedagogia da Terra”, de Moacir Gadotti. No primeiro semestre de 2007, o livro doado foi “Saber cuidar”, de Leonardo Boff.

⁷⁷ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007.

firmar uma parceria com uma locadora de vídeo, localizada em região de acesso facilitado, para que os professores possam locar filmes a preços menores. Os profissionais da ONG listaram os filmes que eles consideravam ampliadores do universo cultural e o preço da locação destes é menor para os professores.

Além das oficinas de leitura e escrita, o segundo bloco consiste em oficinas de ações sócio-ambientais. Estas ocorrem duas vezes por ano em cada escola e têm o intuito específico de promover a reflexão sobre o espaço ocupado: o que a escola pode fazer pra contribuir? Que ações podem ser colocadas em prática? Ana Paula explica que a capacidade de se enxergar numa teia de relações, em que cada ação localizada possui um impacto em cadeia é um dos objetivos desse segundo bloco de oficinas. A idéia de comunidade, porque todos ocupamos, em última instância, um mesmo planeta, para os profissionais da ONG é algo que deve ser ressaltado em termos de construção de ideologia com essas oficinas.

Respeitada a diretriz da vontade, todos os professores de cada escola parceira são convidados, mas só participam os interessados. De acordo com este número, a escola e os profissionais do EMCANTAR se organizam. Há escolas em que participam três professores. Em outras há unanimidade na participação a ponto de a direção dispensar as crianças, e mudar o calendário escolar para incluir as oficinas.

Ao mesmo tempo em que enriquecem e apóiam a prática dos professores através das oficinas mensais e temáticas e das reuniões técnicas, os profissionais de educação do EMCANTAR atuam também diretamente com as crianças, através das oficinas com alunos. Semanalmente eles estão com uma turma de seis escolas parceiras, realizando uma intervenção direta, ainda que pequena. Ana Paula reconhece que, em uma escola de 1500 alunos, trabalhar com 30 alunos é pouco, mas, para ela, não deixa de possuir o seu valor. É uma intervenção direta e o desejo dos profissionais do EMCANTAR é que ela seja multiplicada. O envolvimento com os sujeitos escolares, por parte dos profissionais da ONG é, a seu ver, completo, uma vez que ajuda a conferir sentido à prática educativa e à vida tanto dos educadores, quanto dos educandos. As idas dos profissionais do EMCANTAR às escolas parceiras para a realização de qualquer atividade planejada do Educando abrange agora o turno todo: após realizar a oficina, o profissional permanece à disposição do GT para colaborar em outras coisas, desde a organização de um evento específico e planejamento de uma aula diferenciada à elaboração de um projeto multidisciplinar, entre outras.

Uma outra novidade na segunda edição do Educando é a preocupação em desenvolver um logotipo próprio. Para tanto, os “realizadores do Educando” (Ana Paula

e alguns co-gestores do Educando, e os representantes do Instituto Algar) solicitaram o serviço de um agente publicitário. Descrito por Ana Paula como uma pessoa muito sensível e um excelente profissional, o agente, após ouvir dos “realizadores” em que consistia o projeto Educando, apresentou o desenho abaixo:



Indagamos o porquê de um barquinho e Ana Paula justifica a logo de seu projeto:

O barquinho por causa dessa noção mesmo de dar várias interpretações. Essa coisa lúdica, do barquinho de papel, que você aprende com uma pessoa mais velha, geralmente seu avô, seu tio, seu pai, sua mãe. Aquela coisa da própria confecção do barquinho. Algo bem lúdico, bem infantil, mas sem ser...infantilizado.[...] Infantil que te remete a esse período da sua vida. Essa coisa da infância e não de ser infantil, desse jeito que você falou. E essa coisa do barquinho remando contra a maré, da formação com a qual a gente pretende contribuir, que vai contra essa onda que a gente tem dessa questão tecnocrata, mais do mecânico, do que do sensível.⁷⁸

Temos nessa fala de Ana Paula mais algumas pistas do intelectual gramsciano e do transformador de Giroux. Ao afirmar que a formação que o EMCANTAR se propõe a oferecer é caracterizada como um “remar contra a maré”, temos um posicionamento de resistência ante a ideologia dominante e a esperança de um caminho oposto, que pode levar à construção de uma nova hegemonia. Como intelectuais gramscianos, os profissionais de educação do EMCANTAR identificam a ideologia dominante (o “tecnocrata” e o “mecânico”) que castra o potencial emancipador das massas. Assim descreve Gramsci os malefícios do sistema hegemônico sobre o pensamento do homem do povo:

Estes sistemas influem sobre as massas populares como força política externa, como elemento de força coesiva das classes dirigentes, e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas, como fermento vital de transformação interna do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida. (GRAMSCI, 1999, p.115)

⁷⁸ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007.

Simbolizados pelo barquinho e com a direção proclamada de remar contra a maré, os profissionais de educação do EMCANTAR junto com os professores do Educando, buscam superar o fermento da “tecnocracia” e do “mecanicismo” no sistema público de ensino. Agem como intelectuais orgânicos ao se proporem a construir uma pedagogia para a emancipação. No Educando, “o que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida” é re-ordenado não sem contradições. E uma delas está, a nosso ver, na motivação de se desejar um logotipo. Não seria isso parte de um contraditório processo de aprimoramento/ adaptação ao sistema - não ao sistema burocrático da escola, mas ao mercadológico em geral - da categoria em análise?

Outra contradição é evidenciada na explicação dada por Ana Paula quando a questionamos sobre a participação da Faculdade Católica na lista dos parceiros do Educando. A contribuição desta instituição consiste em ceder algumas salas de aula para a realização das oficinas mensais com educadores. Durante a primeira edição, essas oficinas eram realizadas na sede da empresa ABC Inco do Grupo Algar, aos sábados. Contudo, esta se localiza no distrito industrial do município de Uberlândia, um local de difícil acesso, sobretudo à maioria dos educadores que dependiam do transporte coletivo, cujo funcionamento é ainda mais restrito aos sábados. Diante disso, buscaram a Faculdade Católica para a parceria do local.

Então, a gente pensou num lugar que fosse mais próximo da realidade do educador.⁷⁹

Mesmo sem ser indagada, Ana Paula inicia um discurso de justificativa da seleção de uma instituição do ensino superior privado. Apesar de ser parte de um espectro superestrutural comprometido com a lucratividade de seus proprietários a Faculdade Católica é considerada uma instituição diferenciada pelos profissionais do EMCANTAR.

[...] não sei te explicar... mas, assim, mais sensível a essas questões de formação mesmo. É menos mercadológica, digamos assim, muito *in off*. A Católica [...], ela tem esse diferencial.(Ana Paula)

Consideramos contraditória essa preocupação em justificar a parceria com uma instituição de ensino privado, sem, contudo, apresentar nenhuma auto-crítica, ao menos não conseguimos notar, em relação, por exemplo, à contratação de um agente

⁷⁹ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007.

publicitário para a logo do Educando. Questionamos se esta preocupação com o marketing não está tão ligada à matriz mercadológica quanto a existente nas instituições de ensino superior em geral, ainda que nestas o grau de envolvimento com essa matriz seja muito mais intenso. Por mais que haja uma leitura de reconhecimento profissional no empenho em se possuir um logotipo para o projeto, questionamos se essa atribuição de valor não provém de uma lógica capitalista, de mercantilização.

A avaliação de Ana Paula, como coordenadora geral do Educando, é bastante positiva. Reconhece que não é a intervenção ideal, mas é a possível hoje para a ONG. Ainda que restrita em número e em tempo, que seja o máximo em qualidade. Uma intervenção consistente, que permaneça e sirva como base para próximas construções.

As oficinas temáticas e as oficinas com alunos nessa perspectiva, elas têm dado muito certo. E isso é muito legal. A gente perceber que o Educando...tá vendo a diferença? Nas oficinas do início, a gente queria discutir o mundo, a gente queria, sabe? Aquela ânsia mesmo, aquela vontade de querer fazer algo diferente. Hoje a gente está muito mais focado. A gente tem condição de gastar bem a nossa energia.⁸⁰

3.6.3 Indicadores de Qualidade Escolar

Como resultado deste trabalho coletivo, os profissionais de educação do EMCANTAR desenvolveram os Indicadores de Qualidade Escolar para avaliar a realidade de cada escola nos mais diferentes aspectos. A referência para a construção desse modelo de avaliação foram os Indicadores Ethos de Responsabilidade Social.⁸¹ Os profissionais de educação do EMCANTAR pesquisaram os modelos existentes, elaboraram e publicaram, em parceria com o Instituto Algar, os seus próprios Indicadores (EMCANTAR, 2007b).

Ana Paula explica que uma das inspirações dos Indicadores de Qualidade Escolar do EMCANTAR é a concepção de avaliação que tem sido por eles construída e que difere radicalmente de práticas ainda usuais na escola de, por exemplo, aplicar um exame ao final do processo. Na verdade, independente do momento da aplicação, o exame em si, segundo Ana Paula, é restrito. Uma vez que está sujeito a diversas variáveis de âmbito pessoal: uma noite mal dormida, dor de cabeça, etc, o resultado de um exame não é confiável, por exemplo, para atestar a aprendizagem, sendo, assim, ineficiente para o fim a que se propõe: avaliar.

⁸⁰ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007.

⁸¹ Os Indicadores desenvolvidos pela Ação Educativa também foram consultados.

Em nossa análise, encontramos nessa ponderação de Ana Paula sobre a avaliação por meio de exames uma nova aproximação com Gramsci. A despeito dos mais de setenta anos da afirmação do pensador italiano, sua consideração é bastante atual: “Os novos programas deveriam ter abolido completamente os exames; prestar um exame, hoje deve ser muito mais um ‘jogo de azar’ do que antigamente” (GRAMSCI, 2000a, p.45).

Os profissionais do EMCANTAR sabem que muitas pesquisas têm sido feitas no Brasil sobre avaliação. Por reconhecer que a discussão no interior da ONG ainda não é tão consistente, para aprofundá-la, eles preferiram convidar os professores e ouvir sua contribuição. Os profissionais do EMCANTAR estimulam a escola a pensar sobre si mesma e produzir saberes a partir de suas vivências. A dinâmica de aplicação dos Indicadores implica na participação de todos os sujeitos escolares para o preenchimento dos formulários, a despeito das dificuldades:

Vai dar trabalho? Vai. Porque uma coisa é você fazer sozinho, com 2, com 3. Outra coisa é fazer com 5 mil. Vai dar mais trabalho, mas é mais legítimo, sabe?

O material publicado contém os objetivos, resultados esperados, o modo como o questionário foi organizado, como será feita a tabulação e a análise dos dados, os temas e os indicadores propriamente ditos. Os temas abordados são **valores e coerência; educação ambiental; cultura e arte; gestão escolar; produção do conhecimento e clima organizacional da escola**. Cada um desses seis temas possuem ainda diferentes sub-temas. Sobre cada um deles há uma questão com cinco alternativas, dispostas horizontalmente num crescente, de forma que a última corresponde à resposta ideal para a situação analisada. Ideal este que representa a opinião dos profissionais da ONG e dos educadores do Educando, fruto de, pelo menos, quatro anos de profícuos debates. Temos, assim, ao final, dezoito diferentes indicadores.

Os profissionais da ONG reuniram-se com os diretores das doze escolas parceiras em abril de 2007 e lhes apresentaram a publicação dos Indicadores de Qualidade Escolar. Em maio, a mesma reunião aconteceu com os educadores. A partir de então foi estabelecido um prazo de três meses, a saber, junho, julho e agosto para o preenchimento e devolução aos profissionais da ONG para a tabulação dos dados nos meses de setembro e outubro. Ao final do ano foram produzidos gráficos radares que evidenciaram como a escola se encontra em cada um dos temas:

Olha, a escola tem esse retrato na questão dos valores e coerência. A escola está muito bem em valores e coerências, mas em gestão não está tão bem ... [...] Então, a escola vai descobrir: “Nossa, a gente fala tanto em educação sócio-ambiental, mas a gente não faz como deveria fazer, ou a gente não pensa nisso daqui” (Ana Paula).

Os dados recolhidos através dos Indicadores em cada uma das escolas são riquíssimos. Podem propiciar análises profundas e estratégias didáticas e de gestão mais eficientes (SANDER, 1995). A proposta é auto-avaliação, não comparação ou competição entre as escolas. Em 2008, último ano do Educando com essas doze escolas, os profissionais do EMCANTAR pretendem aplicar novamente os Indicadores para avaliar em que medida o trabalho desenvolvido em parceria com a ONG, de fato, redundou em melhorias para a escola. Do ponto de vista do trabalho dos profissionais da ONG, os indicadores servem para apontar onde e como eles podem atuar melhor em cada instituição, respeitadas suas especificidades. Diferente do viés do controle, os Indicadores representam, para os profissionais do EMCANTAR, seu esforço em servir melhor os professores com quem trabalham e, conseqüentemente, contribuir de forma mais efetiva com a melhoria da educação pública. A escola, por sua vez, tem a oportunidade de refletir sobre a sua postura cotidiana, suas práticas que, muitas vezes, lhe escapam à racionalização crítica.

O princípio de avaliar as instituições e re-estruturá-las com fins a melhor atingir os objetivos de humanização das massas também está presente em Gramsci. Ainda que não tenha pensado em modelos de Indicadores como o que aqui descrevemos do EMCANTAR, encontramos um pensamento semelhante em Gramsci quando este discorre sobre a organização da cultura de uma sociedade, através da sistematização das várias instituições especializadas em cada tema científico e cultural. Propõe o pensador italiano que, para tanto, a “[...] organização acadêmica deverá ser reorganizada e vivificada de alto a baixo” (GRAMSCI, 2000a, p.41). O trabalho dos intelectuais orgânicos é fundamental. Eles são os catalisadores dessa avaliação e organização. Exatamente como fizeram os profissionais do EMCANTAR nas escolas parceiras. As metas de Gramsci, porém, parecem ser ainda maiores que as anunciadas pela ONG:

Este esquema de organização do trabalho cultural segundo os princípios gerais da escola unitária deveria ser desenvolvido, cuidadosamente, em todas as suas partes e servir de guia na constituição mesmo do mais elementar e primitivo centro de cultura, que deveria ser concebido como um embrião e uma molécula de toda a estrutura mais maciça. (GRAMSCI, 2000a, p.42)

Gramsci parte de uma escola fundamental e não de instituições paralelas. Não negamos, contudo, a hipótese de que o projeto educacional do EMCANTAR iniciado nas doze escolas parceiras do Educando, possa, assim como idealizou Gramsci, produzir um “embrião” a inspirar uma estrutura maior.

3.6.4 III Fórum de educação pela arte e educação sócio-ambiental

No dia 04 de julho de 2007, reuniram-se em torno de duzentas e cinquenta pessoas no salão de convenções da Unialgar para a realização do III Fórum de educação pela arte e educação sócio-ambiental. O primeiro aconteceu em julho de 2005, também na Unialgar, mas com um público bem reduzido. Seu destaque, para Ana Paula, foi a presença do pessoal da CORU, uma cooperativa de recicladores de Uberlândia. Em 2006, a segunda realização do fórum aconteceu na Faculdade Católica e consistiu numa mesa redonda com a orientadora de mestrado em Geografia de Ana Paula, mais oficinas com quatro educadores.

Neste terceiro fórum, o público era majoritariamente de professoras da rede pública de Uberlândia, participantes do Projeto Educando e do projeto Teia do Conhecimento. Educadores diversos de Araguari e pessoas afins, que, de uma forma ou de outra, cooperam, conhecem, trabalham na mesma concepção ou com os profissionais de educação do EMCANTAR, também estavam presentes. A idéia geral que rege o fórum anual do EMCANTAR é a possibilidade de ampliação do universo cultural e relacional dos educadores com quem trabalham.

Como pudemos acompanhar um mês antes, este Fórum realmente mobilizou não somente os professores, diretores e demais pessoas que compõem o GT de cada escola, mas toda a comunidade escolar. Estavam presentes, além de diretoras, vice-diretoras, coordenadoras e professoras, alunos e mesmo alguns pais. Com exceção de uma escola, que não conseguiu se organizar para expor no Fórum por estar mudando de prédio, as demais onze evidenciaram um grande empenho para mostrar o que de melhor foi absorvido do Projeto Educando em seu cotidiano. Como uma grande roda, as escolas montaram sua exposição ao redor do salão. A exposição do trabalho de cada uma das escolas foi denominada no Fórum de “feira de idéias”: cada escola com o seu espaço – estandes, murais, painéis - como uma feira de rua, expunha seus portfólios, frutos das oficinas mensais, das oficinas temáticas, enfim, de todo o trabalho desenvolvido com o apoio dos profissionais do EMCANTAR através do Educando. Os professores expunham o resultado de aprendizagens diversas: em um canto, uma técnica de

trabalhar com literatura, diferente de sua prática cotidiana, em outro, um varal de poesias, do outro lado, um aluno declama poesias e as encena.

Para as duas conferências do evento foram convidados Terezinha Guerra e Kaká Werá⁸², ambos reconhecidos nomes da educação pela arte e da educação socioambiental, respectivamente. Terezinha discursou sobre o conceito de educação pela arte defendido por outros profissionais como Teca Brito e Murray Schafer: não pensar a arte-educação como promoção de uma formação artística específica, mas da arte enquanto componente do humano. Kaká Werá defendeu a questão do ambiente na perspectiva da tradição indígena, que segue uma lógica diferente das sociedades urbanas e com a qual os profissionais de educação do EMCANTAR querem cada vez mais se identificar. As duas falas estão em sintonia com o objetivo educacional dos profissionais da ONG de contribuir com uma formação humanizadora. Ao considerarem que tanto a arte quanto o meio ambiente devem ser encarados de forma natural, como algo que nos é comum, Terezinha Guerra e Kaká Werá são inspirações vivas para o fazer educacional dos profissionais do EMCANTAR ali reunidos no Fórum, quanto para as centenas de educadores ali presentes⁸³.

Os temas do Fórum materializavam-se de forma encantadora nas diversas, originais, ousadas, divertidas produções que escancaravam a alma de seus autores e revelavam a beleza pulsante semeada, cultivada e colhida no âmago do sistema público de ensino brasileiro. Na produção de alimentos para a merenda escolar a partir do aproveitamento inteligente de cascas de frutas, de restos nutritivos da Escola Estadual Castelo Branco, aos clubinhos de valores (solidariedade, otimismo, justiça social, entre outros) dos alunos da Escola Municipal Dr. Gladsen Guerra de Resende, passando pelos muitos desenhos, pinturas, livretos, gibis, jornais, rádios comunitários de todas as escolas, a parceria ONG - escolas atinge seu objetivo de aprimorar o ensino público. Assim esclarece a diretora executiva do Instituto Algar, Ana Flávia Martins:

[...] A comunidade tende a achar... as escolas públicas tendem a achar porque têm menos recursos financeiros, elas têm menos condição de fazer as coisas. E o que a gente quer mostrar com os nossos projetos é que condição de fazer as coisas, primeiro: é uma decisão interna. Segundo, é uma iniciativa. [...] tem escolas que fazem trabalhos maravilhosos, muito melhor que escola particular extremamente rica,

⁸² Terezinha é de São Paulo, assessora da Pinacoteca e trabalha com o CENPEC. Kaká Werá é um índio txucarramãe.

⁸³ Além dos dois palestrantes, diversos artistas enriqueciam o evento com suas produções e presença: Luiz Salgado andava com seu violão e microfone *la pela* interagindo com os participantes em prosa e canto. Multiplicadores do EMCANTAR encenavam Emília, Dorothy e palhaço. Frederico Ozanam, fotógrafo, expunha a natureza captada por suas lentes em quadros espalhados pelo salão.

com nada. Tem escolas que tem tudo e não sabem utilizar o que têm. Então a gente acredita que o que faz a diferença pra uma escola ser boa são as pessoas que estão nela... e não os recursos físicos e materiais que ela tem. Por isso que a gente acredita que pessoas são talentos e todas as pessoas têm potencial. [...] Então, a nossa concepção de educação está baseada nisso: empoderar as pessoas. Fortalecer as pessoas para que elas identifiquem oportunidades e saibam fazer suas escolhas frente a essas oportunidades. Pra fazer a escola uma relação melhor entre as pessoas... possa ser um ambiente educativo, um ambiente de crescimento mútuo [...] ⁸⁴

Ana Flávia Martins discursa, a nosso ver, como uma autêntica intelectual orgânica. A idéia de “empoderar” as pessoas, de trabalhar na articulação do homem do povo, aqui representado pelos professores das escolas públicas parceiras do Educando, nada mais é que a função organizativa do intelectual orgânico. Ao atuarem na desconstrução da ideologia nas massas para retirar o fermento da ideologia da classe dominante que as mantinha em subordinação, os intelectuais trabalham organicamente aos grupos subalternos e constroem juntamente com eles uma nova concepção de mundo. Gramsci dedica-se a ponderar como uma nova ideologia pode ser largamente propagada e aceita por esses grupos e conclui que “[...] as novas concepções das massas populares são extremamente débeis, notadamente quando estas novas convicções estão em contradição com as convicções (igualmente novas) ortodoxas, socialmente conformistas de acordo com os interesses das classes dominantes” (GRAMSCI, 1999, p.110).

A que grande empresa devem se empenhar os intelectuais a fim de elevarem o padrão cultural das massas! O discurso de Ana Flávia evidencia isso de forma clara. Não é um processo fácil, contudo, é uma tarefa da qual os intelectuais não podem eximir-se. Há uma soma de fatores que garantem a existência de uma nova ideologia entre as massas, na qual a função dos intelectuais é imprescindível: “[...] o processo de difusão das novas concepções ocorre por razões políticas, isto é, em última instância, sociais, mas que o elemento formal (a coerência lógica), o elemento de autoridade e o elemento organizativo têm uma função muito grande neste processo [...]” (GRAMSCI, 1999, p.109).

Ainda que identifiquemos aspectos do intelectual orgânico na fala de Ana Flávia, não podemos ignorar alguns resquícios da ideologia dominante. Seu discurso de que uma educação de qualidade não requer recursos financeiros favorece a atual lógica de desresponsabilização do Estado e os interesses do grande capital. Por que insistir no argumento de que a escola pública não necessita de mais investimento? O aspecto

⁸⁴ Depoimento oral de Ana Flávia Martins em entrevista realizada em 06/06/07.

econômico não era importante para Gramsci na concepção de seu bloco histórico revolucionário? Em Giroux a desvalorização do salário do professor é sim um problema ante o qual o intelectual transformador deve se posicionar contra:

[...] Atualmente, os docentes nas escolas públicas, trabalham sob restrições organizacionais e condições ideológicas tais, que lhes deixam pouco espaço para o trabalho coletivo e para objetivos críticos. Suas aulas são muito numerosas, eles estão geralmente isolados [...]. Além disso, operam em condições de sala de aula e dentro de um horário de tipo industrial que são opressivos. Seu salário, nos Estados Unidos, é um escândalo, e somente agora esse fato está sendo plenamente reconhecido pelo público americano. (GIROUX, 1987, p.51).

Ao invés de se conformar com os baixos salários dos professores de seu país e insistir que isto não é um problema educacional, Giroux reconhece que isso é um “escândalo”. Quem defenderia esse conformismo não seria o intelectual transformador, mas o adaptado. E nas vicissitudes do real, Ana Flávia Martins, neste aspecto mostra-se uma intelectual adaptada.

Para concluir, não há dúvidas do quanto a proposta de educação do EMCANTAR faz-se multiplicada, não apenas no Fórum, mas de forma independente dos profissionais da ONG, nos muito mais de mil cidadãos representados direta e indiretamente nas escolas parceiras. Ao pensarmos que por trás de cada professor há uma classe de trinta crianças e adolescentes, que vivem em famílias as mais diversas, em doze diferentes bairros da cidade, é possível vislumbrar a dimensão alcançada por este projeto da ONG no todo social. Finalizamos com dois depoimentos que evidenciam esse alcance de transformação social. O primeiro de uma diretora e o segundo de uma aluna de terceira série.

O EMCANTAR aqui na E. Hilda Leão Carneiro começou com uma experiência com professores. No início, muitos deles estavam interessados em aprender cantar. No entanto eles descobriram que o EMCANTAR vai além de se aprender musicalidade: ele trabalha com a questão do meio ambiente e do resgate das culturas populares [...]

E aqueles alunos que realmente têm interesse estão tendo um bom desenvolvimento ao longo do tempo.[...]

Quanto aos professores, observamos o seguinte: que aqueles que estão envolvidos no Projeto têm feito um trabalho diferencial. Muitos deles não aceitam mais dar um tipo de aula normal [...]

Uma coisa que a gente percebe é que às vezes, você não tem oportunidade de estar acompanhando o trabalho semanalmente, mas, no desenvolvimento dos alunos, quando você chama um aluno pra conversar você sabe que ele é do EMCANTAR. Nas próprias posturas e em outros tipos de trabalhos desenvolvidos pela escola. Mesmo em relação ao canto[...]

Logo no início do ano, acho que em junho, nós fizemos uma apresentação aqui e eles trouxeram as crianças pra fechar o projeto. E os pais dos alunos e os próprios alunos ficaram surpresos como que aqueles alunos sabiam tanto, cantavam tanto, apresentavam tanto. Eles não imaginavam que os filhos deles já tivessem conseguido aquilo. Aqueles alunos que são agraciados ou escolhidos para participar de outros projetos através do EMCANTAR - como a questão dos desenhos animados- quando você liga pro pai e fala `olha, o seu filho vai ao EMCANTAR e ele foi escolhido pra participar disso´ ele fica muito feliz e não se opõe a momento nenhum porque ele já está vendo a diferença que o Projeto está fazendo na vida dele em casa. (Geísa Barbosa Freitas, diretora da E.M. Hilda Leão Carneiro).

Eu acho que as oficinas do EMCANTAR é muito importante pra gente, não só agora como no futuro. Agora a gente tá aprendendo a ser cidadão, mas quem sabe no futuro a gente pode ajudar ainda mais. Um cidadão é uma pessoa que se preocupa com o futuro e quer que seu mundo melhore, como sua cidade e seu município. No EMCANTAR a gente aprende muitas coisas, a gente aprende o significado das palavras, a gente faz apresentações. O EMCANTAR é muito bom, eu acho que mudou a minha vida como mudou a vida de todo mundo que participou. Obrigado EMCANTAR, obrigado por me ajudar a ser um cidadão. De vez em quando, eu faço a coleta, mas minha irmã ainda não gostou de fazer isso porque ela fala que é ajuntar lixo, mas com tempo eu vou explicar pra ela que não é lixo é material reciclável que vai ajudar nosso futuro e o mundo. Eu gosto das brincadeiras, é muito legal e também gosto de cantar. Gosto quando a gente faz apresentações, quando fica todo mundo reunido no projeto, é muito bom. (Riella, aluna da E.E. Mário Porto).

4 A PESQUISA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS REFERENTES À ONG AÇÃO EDUCATIVA

A Ação Educativa, com sede na capital do Estado de São Paulo é instituída enquanto ONG em 1994 e surge com a motivação inicial de suprir carências no trabalho de alfabetização de jovens e adultos. Objetiva lutar pelo direito dessa parcela populacional junto ao poder público de maneira tal “[...] que pensasse e propusesse políticas efetivas ou novos modelos educativos” (AÇÃO EDUCATIVA, 2004b). Atualmente mantém o enfoque na educação de jovens e adultos, abrangendo ainda a proposição de políticas públicas para a infância e juventude. Seu público-alvo extrapola limites geográficos definidos, alcançando grande parte dos atores envolvidos com a educação nacional, tanto por meio de suas publicações, quanto por meio de palestras, eventos afins, e demais atividades voltadas para a educação de forma bastante ampla.

4.1 Apresentação institucional geral: situação jurídica, administração e financiamento

A situação jurídica da Ação Educativa é associação civil de direito privado sem finalidade lucrativa e econômica. Sua sede em edifício próprio está situada na região central da capital do Estado de São Paulo, onde funcionam escritórios administrativos e um Centro de Juventude e Educação Continuada, destinado à prestação de serviços à população local. Completam esta apresentação institucional geral a declaração de utilidade pública no âmbito do Município e do Estado de São Paulo, a inscrição no Conselho Nacional de Assistência Social e no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Paulo. Consta ainda no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico como organização de pesquisa. (AÇÃO EDUCATIVA, 2004a).

Em sua organização burocrático-administrativa, a Ação Educativa possui uma Assembléia Geral composta por quarenta e quatro sócios estatutários. Esta, a cada três anos, elege uma Diretoria e um Conselho Fiscal que exercem suas funções em caráter voluntário.

Em termos administrativos, os objetivos da Ação Educativa são a sustentabilidade e a transparência, especialmente relacionadas à gestão dos recursos. Um de seus grandes desafios é a sustentabilidade financeira. (AÇÃO EDUCATIVA, 2004a).

Conforme informação obtida com a responsável pela Central de Sócios em 2005, Ana Carolina Peres Alves, em maio daquele ano, cerca de 70% do financiamento da ONG provinha de instituições internacionais. Os restantes 30% eram adquiridos a partir de sócios, pessoas físicas que voluntariamente se associam à Ação Educativa e optam por contribuições mensais, semestrais ou anuais⁸⁵. Outra fonte são parcerias com empresas, pessoas jurídicas que atendem a campanhas desenvolvidas com o fim de angariar fundos. Ainda conforme Ana Carolina, inicialmente, o subsídio financeiro provinha apenas das agências internacionais. Foram estas que sugeriram pela primeira vez a diversificação das fontes por meio da criação de uma central de sócios. Em 2007 elas continuam fornecendo ajuda em dinheiro, contudo a idéia é parar o financiamento com gastos administrativos e concentrar nos projetos educativos. Foi estabelecida uma data limite para o fim desse financiamento voltado aos fins burocráticos e este prazo está cada vez menor⁸⁶. A relação com as agências internacionais iniciou-se a partir de um empenho da Secretaria Executiva da ONG. Ana Carolina nos explicou que eles foram atrás, “bateram na porta”, apresentaram os projetos. Aceitos, os financiamentos foram iniciados. Este processo permanece até hoje. Todo projeto novo é apresentado, avaliado e, somente se aprovado, recebe financiamento.

Perguntamos sobre as relações em termos de financiamento entre a Ação Educativa e o Estado e Ana Carolina afirmou que o governo brasileiro, tanto em âmbito municipal, quanto estadual e mesmo federal, não fornecia nenhum recurso financeiro à Ação Educativa. Segundo ela, há um apoio ao trabalho desenvolvido, mas nada além disso. Por outro lado, havia, no site da ONG, em 2005, um apelo público à necessidade de “[...] parceiros que invistam nos projetos confiantes de que os recursos serão empregados de forma eficiente e coerente” (AÇÃO EDUCATIVA, 2004a). O requisito apresentado pelos próprios diretores da ONG é que, uma vez reconhecida como de utilidade pública, a administração interna esteja em condições de prestar contas à sociedade, que é algo que a Ação já faz por meio da publicação de seu balanço anual na mídia. Informam ainda no site da ONG as empresas responsáveis pela auditoria externa e pela consultoria. Acompanha o nome da primeira a informação de ser especializada em ONGs.

⁸⁵ Tentamos atualizar essas informações em 2007, mas não conseguimos resposta aos contatos. Os dados disponíveis no site, no segundo semestre de 2007, são ainda mais antigos: referem-se à movimentação financeira de 2004.

⁸⁶ A diferença no número de parceiros nacionais entre a lista de financiadores de 2005 (Anexos 1) e a de 2007 (AÇÃO EDUCATIVA, 2007c), ainda que não apresente valores de doações, é suficiente pra comprovar o quanto as doações internacionais vêm perdendo peso ao longo dos anos de existência da organização.

Indagamos a preferência pela âncora junto ao mercado. Ora, esta tem sido uma tendência tal que há empresas, a saber, instituições de fins estritamente lucrativos, voltadas de forma especializada ao atendimento das ONGs brasileiras. Este dado é curioso e remete-nos à questão: qual a real alternativa proposta pelo espectro maior das ONGs? A existência dessa inter-relação com o mercado é algo esperado e inevitável? É possível que não haja inter-dependência? Pode ela significar um avanço nos propósitos inspiradores que levam ao surgimento e “boom” das ONGs no Brasil ou um desvio, deturpação dos intentos iniciais? Ao pensarmos os profissionais de educação da Ação Educativa como intelectuais orgânicos, quais as implicações dessa aliança com o mercado para a nova ideologia em que eles trabalham em sua prática educativa?

As falas dos responsáveis pelas respectivas empresas publicadas no site da Ação podem auxiliar no esclarecimento dessas questões. "A Ação Educativa entendeu a importância de uma gestão administrativa como parte do processo instituído e está em pleno amadurecimento", comenta o auditor Uaçai Magalhães Lopes. "As ONGs precisam ser transparentes", completa o consultor Jaime Rodrigues, da Trevisan Service. (AÇÃO EDUCATIVA, 2004a).

Essas falas, de um lado parecem reforçar um dos princípios de gestão trazidos ao Brasil especialmente pelo chamado terceiro setor, que é a questão da transparência. Transparência, responsabilização, *accountability* são princípios de gestão que se hoje são quase lugar comum, há duas décadas atrás eram praticamente desconhecidos no Brasil, como explicitado no segundo capítulo desta tese, na reflexão sobre o texto de Anna Maria Campos (1990).

Há duas décadas atrás quando Campos (1990) realizou seu estudo, seu parâmetro de análise era a sociedade americana. Ao considerar a realidade nacional, a autora simplesmente não conseguia identificar a sociedade civil em processo de organização patente. De lá pra cá o número de ONGs no Brasil vivenciou uma multiplicação única na história, ocupando as mais diversas áreas de articulação sociedade-governo. Há ONGs que operam como verdadeiros mecanismos provocadores da burocracia e como cobradoras dos serviços públicos, inclusive do poder legislativo nas suas distintas esferas. Atuam não apenas na identificação real dos problemas, como na proposta de soluções, principalmente de políticas públicas (PINTO, 2006).

4.2 Objetivos, missão e atuação

Em 2004, a Ação Educativa completou dez anos de existência e tem como focos de atuação a educação e a juventude. Os projetos desenvolvidos abarcam: formação de educadores e jovens, animação cultural, pesquisa, informação, assessoria a políticas públicas, participação em redes e outras articulações interinstitucionais, conforme consta no site da ONG (AÇÃO EDUCATIVA, 2007c). Conjugadas aos alvos da educação e da juventude, temos as expressões “justiça social”, “democracia participativa” e “desenvolvimento sustentável” como finalidades maiores de toda e qualquer atuação da Ação Educativa.

Os profissionais de educação da ONG têm buscado, no desenvolvimento de seu trabalho, estabelecer parceiros e colaboradores, dentre os quais destacamos universidades, órgãos públicos federais, estaduais e municipais, escolas, associações comunitárias, organismos internacionais e outras organizações envolvidas na defesa e efetivação dos direitos educativos e de juventude. Não trabalhar de forma isolada, mas reconhecer a pluralidade de atores envolvidos com a educação nacional, a nosso ver, é uma das primeiras características que identificamos nos profissionais de educação da Ação Educativa que os aproxima do conceito de intelectuais orgânicos de Gramsci. Lembramos um dos excertos comentados no segundo capítulo: “[...] a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como o é no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o conjunto social, pelo conjunto das superestruturas [...]” (GRAMSCI, 2000a, p.20). Entendemos que, quando a Ação Educativa busca parcerias com todas as organizações acima elencadas, seus profissionais estão exatamente se valendo do conjunto das superestruturas para balizar sua ação no todo social. Ainda que o uso desta mediação em si não garanta uma ação para a transformação, entendemos ser um ponto de partida. Um momento imprescindível para esta.

Os programas específicos, concernentes ao tema maior **educação** são: os programas **Educação de Jovens e Adultos**, **Práticas de Aprender**, **Pesquisa e Avaliação**, os projetos **Observatório da Educação** e **Ação na Justiça**, além da coordenação da **Campanha Nacional pelo Direito à Educação** e do **Concurso Negro e Educação** desenvolvido em parceria com a Fundação Ford. Quanto ao foco **juventude**, a linha de ação principal é o **Apoio a Grupos Juvenis** e complementar a essa, **Intervenção em Políticas** e **Produção de Conhecimentos** (AÇÃO EDUCATIVA, 2007c). Conjugando os temas principais de educação e juventude, temos o já referido **Centro de Juventude e Educação Continuada**, que funciona na sede da ONG.

Baseamo-nos, inicialmente, no site da ONG para caracterizar cada programa e projeto. Constatado o problema de que mais de 60% da população adulta brasileira ainda não finalizou o ensino fundamental, por meio do Programa de Educação de Jovens e Adultos a Ação Educativa realiza as seguintes atividades:

[...] produz materiais pedagógicos, assessora programas de educação básica, promove cursos de formação de educadores, mantém classes experimentais de alfabetização e pós alfabetização, edita boletim mensal divulgando experiências pedagógicas e pesquisas, além de análises sobre as políticas públicas nessa área” (AÇÃO EDUCATIVA, 2004a).

O material didático produzido alcança 10 milhões de jovens e adultos em todo Brasil. Muitos desses estudantes nunca tiveram contato direto com os profissionais de educação da ONG, mas são alcançados por seus subsídios pedagógicos. A participação de redes e fóruns nacionais e internacionais complementa o rol de ações desses profissionais. Cláudia Vóvio, coordenadora do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Ação Educativa, em entrevista para fins da presente pesquisa, enfatiza que as necessidades do público-alvo, a especificidade do educar no período pós-idade escolar são as principais diretrizes e o diferencial de seu trabalho. A formação de educadores ganha destaque no programa. O processo de desconstrução corresponde à proposta educativa dos profissionais de educação do EMCANTAR, especialmente no Projeto Educando, de técnica semelhante à maiêutica socrática, conforme apontado no capítulo anterior. Ao identificarmos uma nova aproximação com o EMCANTAR não vemos constituir uma categoria profissional, que não se restringe a uma ou outra ONG?

Os profissionais de educação da Ação Educativa colocam-se em parceria com os professores da rede pública de ensino também pelo programa Práticas de Aprender, cujo objetivo é estimular o desenvolvimento, oferecer subsídio e auxiliar a organizar, de forma sistematizada, as experiências consideradas inovadoras no dia-a-dia da prática escolar. Assim como o EMCANTAR sofreu significativas e, praticamente inúmeras – de tão abundantes – modificações, desde quando iniciamos esta pesquisa em 2004, da mesma forma identificamos mudanças nos princípios de atuação dos profissionais da Ação Educativa. Este programa Práticas de Aprender tinha como objetivo “[...] romper os modelos tradicionais de educação escolar, buscando estabelecer vínculos entre educação e necessidades básicas de aprendizagem das comunidades e entre educação e cultura” (AÇÃO EDUCATIVA, 2004a). Em 2007, a idéia não é mais romper, mas apoiar, auxiliar, estimular o desenvolvimento.

O Programa Pesquisa e Avaliação, por sua vez, é voltado ao estudo de estratégias de ação política e à elaboração de propostas pedagógicas em defesa do direito educativo de grupos marginalizados (AÇÃO EDUCATIVA, 2007d). A justificativa é que, sem conhecimento profundo e informação aprimorada, não é possível o controle das políticas públicas. Os temas pesquisados e avaliados são: políticas de educação de jovens e adultos, analfabetismo funcional, educação dos afro-descendentes e educação no campo, além da ação e prescrições dos organismos multilaterais, cuja influência, devido aos montantes de financiamento, para a área de educação no Brasil é cada vez mais determinante.

Outro instrumento da ONG que entendemos como voltado para o aperfeiçoamento da cultura e que, uma vez mais, sugere seus profissionais de educação como intelectuais orgânicos é o Observatório da Educação, “[...] cujo objetivo é promover o debate plural sobre os grandes problemas da educação, fazendo chegar a educadores, gestores, parlamentares, conselheiros e ativistas das áreas de educação, informações qualificadas sobre as políticas educacionais” (AÇÃO EDUCATIVA, 2007c). No intuito de zelar pelo que tem sido produzido e veiculado nacionalmente sobre a educação, assessoram os meios de comunicação, visando, sobretudo, a formação da opinião pública com qualidade e criticidade em relação ao tema da educação no Brasil.

Este projeto nos lembra a proposta de Gramsci de reorganização da cultura por seu enfoque jornalístico. Como nos lembra Dore (2006, p.89), Gramsci “[...] toma como referência a sua rica experiência editorial com revistas e jornais do partido socialista e comunista” para pensar o funcionamento de um “centro unitário de cultura”. Concordamos com Dore (2006, p.90) que o princípio educativo gramsciano “[...] ultrapassa a escola como instituição”. Daí, uma vez mais, o Observatório da Educação nos lembrar tanto o intelectual gramsciano, ou o próprio Gramsci.

Fechamos a descrição dos programas específicos de educação com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, uma parceria entre mais de cento e vinte instituições de todo o Brasil que, assim, como os demais programas, também visa efetivar os direitos educacionais garantidos por lei. A campanha busca promover uma ampla mobilização social, por meio de comitês estaduais em treze estados brasileiros.

O eixo temático Juventude é efetivado por três linhas de ação. A principal é Apoio a Grupos Juvenis, que objetiva potencializar os jovens para ações coletivas por meio da elaboração de projetos, orientação profissional e programas para geração de renda. O público principal são jovens de bairros periféricos da região metropolitana de

São Paulo. Administração de recursos financeiros para repasse direto aos grupos juvenis com intervenção em suas comunidades é outra atividade dos profissionais de educação da Ação Educativa por meio do Fundo de Apoio a Grupos. Desenvolvido em parceria com a linha de ação anterior, ele prevê formação para o planejamento de orçamentos e prestação de contas. Interessante intercâmbio com a instituição escolar e demais órgãos públicos acontece com a Intervenção em Políticas:

[...] por meio da qual a Ação Educativa presta assessoria a escolas e órgãos públicos na elaboração e implantação de propostas educativas e outras políticas adequadas às necessidades e interesses da juventude, sempre incentivando a participação dos próprios jovens nessas iniciativas (AÇÃO EDUCATIVA, 2007c).

Para completar o quadro de linhas de ação da juventude, temos a Produção de Conhecimentos, pensada a fim de suprir a lacuna de pesquisa e avaliação, tanto em âmbito nacional, como latino-americano, uma vez que apenas recentemente a questão da juventude tem sido contemplada de forma específica nessas localidades. Programas inovadores são avaliados, políticas municipais são acompanhadas, experiências dispersas são organizadas. Produzir conhecimento de forma diferenciada é algo que aproxima os profissionais de educação das ONGs da função de intelectual orgânico, conforme Semeraro (2006):

[...] fazer com que a circulação das informações e a criação do conhecimento não emanem de centros monopolizados e exclusivos, mas sejam construídas democraticamente por todos, local e mundialmente, no trabalho, nas escolas, nas organizações políticas, nos centros culturais, na diversidade de grupos e de etnias.

Para concluir, temos o Centro de Juventude e Educação Continuada, um espaço com auditório, salas para cursos e oficinas, área de convivência, um centro de internet aberto à comunidade e uma biblioteca com acervo especializado, contendo mais de vinte mil registros de obras e documentos. É disponibilizada ainda uma programação regular de cursos e eventos promovidos pela própria ONG, assim como de grupos afins, identificados com a missão do Centro.

Não nos lembra o Centro de Juventude e Educação Continuada da Ação Educativa os centros de cultura pensados por Gramsci para organização da massa popular? Assim propôs Gramsci (2000a, p.40):

Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas) institutos especializados em todos os ramos de pesquisa e de trabalho científico, para os quais poderão colaborar e nos quais encontrarão todos os subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender.

Gramsci não está aqui pensando apenas na massa popular. Ele idealiza a sociedade sem opressão, onde todos terão livre acesso à cultura e ao conhecimento. Não somente acesso, como possibilidade de construção. Ainda que em escala bastante reduzida, por que não considerar o referido Centro da Ação Educativa um protótipo dessa idéia gramsciana? A iniciativa coletiva, o oferecimento de subsídios científicos e para a pesquisa, e a possibilidade de desenvolver qualquer atividade cultural que os participantes do Centro julgarem enriquecedora vemos hoje como realidade enquanto para Gramsci eram apenas idealizações.

4.3 Os profissionais de educação da Ação Educativa: características principais

Ainda que tenhamos conhecido e acompanhado o trabalho de outras pessoas da Ação, selecionamos a coordenadora geral e co-fundadora da Ação Educativa, Vera Masagão Ribeiro e a coordenadora do Programa de Educação de Jovens e Adultos, Cláudia Vóvio como foco principal para pensarmos a categoria intelectual do profissional de educação desta ONG. O que apresentamos neste tópico é o resultado de uma entrevista de pouco mais de duas horas, realizada na sede da Ação Educativa, em outubro de 2005.

Vera e Cláudia são pedagogas graduadas com titulação de mestrado e doutorado pelas melhores universidades do Estado de São Paulo. Por que a Ação Educativa? Por que não o sistema escolar ou a docência universitária? Que diferencial o trabalho na ONG oferece, a ponto de ser opção mais atrativa que as outras da educação escolar? Mais que mera coincidência ou acaso, há razões fortes para essa decisão, cujo entendimento torna-se crucial para a nossa compreensão dessa categoria profissional.

As duas entrevistadas caracterizam-se por “serem Ação Educativa” e não por um simples “estar na Ação” como se o trabalho que agora desenvolvem fosse apenas um momento a mais em suas carreiras profissionais. Este é um dado que atrai nossa atenção por ser comum com a experiência dos profissionais da ONG mineira. Os diversos depoimentos que coletamos nas duas ONGs confirmam esse “ser parte da vida”. Não se

trata de um simples emprego: a ONG se transforma no projeto existencial dessa categoria. Por outro lado, não são raros os relatos de professores que expressam desgosto, frustração, anseio por mudança, e mesmo ter a profissão não como possibilidade de realização pessoal, mas como última opção, mera questão de sobrevivência. Pesquisas, inclusive da área da saúde, atestam o grande número de professores que adoecem como resultado direto da prática profissional. (CHIEPPE, 2004). Sem nos desvirtuarmos a uma generalização infundada (visto que há docentes que se realizam como tal e desempenham a profissão como prêmio e não castigo), como desconsiderarmos o impacto do trabalho educativo de profissionais, cujas vidas se tornam o próprio projeto da organização em que atuam, comparado ao de professores mal-remunerados, sem formação e orientação adequadas, sobrecarregados, frustrados? (DIAS-DA-SILVA, 2001; GUARNIERI, 2005).

A trajetória de vida de Vera e Cláudia, pelas incongruências, precisam ser consideradas separadamente. Vera tem titulação de doutora em educação pela PUC de São Paulo. Apesar de não lecionar, participa de maneira intensa do universo acadêmico: coordena projetos temáticos junto a universidades, compõe bancas de mestrado e doutorado, publica, enfim, possui um típico currículo de professora universitária. Contudo, ela é Ação Educativa por opção. Na verdade, foi seu envolvimento com a ONG o ponto de partida para a qualificação em pós-graduação.

Foi o trabalho desenvolvido pela Ação Educativa que despertou o interesse de Vera pela pesquisa e pela possibilidade de produção de conhecimento no âmbito da universidade. Ponto em comum com Ana Paula do EMCANTAR, que, em 2005 defendeu sua dissertação de mestrado em geografia na Universidade Federal de Uberlândia, cujo conteúdo se resume na proposta de educação diferenciada do EMCANTAR para a questão do ambiente. Vera afirma ter a universidade muito próxima a sua atividade na Ação Educativa.

A trajetória de Cláudia tem um percurso anterior de magistério, de prática docente. Em 2007, ela está em processo de conclusão de seu doutorado na Faculdade de Educação da USP, no entanto, tem muito claro seu objetivo com a titulação que, diferente dos demais colegas doutorandos, não é ser professora universitária. Para espanto da maioria, a possibilidade de desenvolver uma pesquisa, relacionada com seu trabalho que, de algum modo, irá subsidiá-la para novos pensamentos, idéias e conceitos aplicáveis é a motivação e alvo de Cláudia com o título. A pesquisa tem sido realizada, entretanto seu interesse não são concursos ou prêmios, antes é a prática educativa genuína, a sala de aula, a interação professor-aluno de base.

Descreve-se como uma “pessoa desse mundo aplicado”. Como ela mesma faz questão de ressaltar, ela sai de dentro da sala de aula para a Ação Educativa. Depois de anos trabalhando como professora de alfabetização infantil e de alfabetização de jovens e adultos, sem ocupar cargo de gestão (supervisão, coordenação, direção), Cláudia inicia na ONG, sem romper os laços com a educação escolar, antes, por alguns anos, desenvolve os dois trabalhos de forma concomitante. O gosto pela relação educador-aluno acompanha a hoje coordenadora de EJA da Ação desde sua formação inicial. As interações de sala de aula não lhe são obstáculos, antes, Cláudia afirma ter nelas prazer, satisfação e realização pessoal. Houve, contudo, um momento em que ela percebeu ser preciso ir além:

As práticas da sala de aula, seus processos geram saberes que merecem ser potencializados. (Cláudia)

A profissional de educação da Ação Educativa explica que todas as discussões que, como professora, ela fazia na escola sobre o processo de alfabetização e aprendizagem dos jovens e adultos, e questões afins, foram levadas para a ONG. Nesse espaço privilegiado, elas têm sido potencializadas. Trabalhar com os outros profissionais de educação da Ação tem propiciado não somente a continuidade da aprendizagem iniciada na sala de aula, como a sistematização dessa aprendizagem. Mas, afinal, o que significa, de fato, essa potencialização? No caso de Cláudia, duas ações principais: a formação de educadores e a elaboração de materiais didáticos.

Não poderíamos considerar, neste início de século XXI, essas duas funções parte do desafio de organização da cultura? Quando Gramsci escreveu no início do século XX, ele investigou, conforme Dore (2006, p.88), duas dimensões da organização da cultura: uma é a didática e se refere “[...] aos métodos para organizar o pensamento, na qual se destaca o papel educativo da escola, no sentido de oferecer aos filhos das massas trabalhadoras condições para superar as enormes dificuldades em aprender a pensar”. A outra é a organizativa e se materializa na construção de um “centro unitário de cultura”. Quando os profissionais de educação da Ação Educativa dedicam-se à formação de educadores e à elaboração de materiais didáticos estão eles, como intelectuais orgânicos, envolvidos com a organização da cultura.

Sabemos que tais funções não são inéditas na educação nacional. Se queremos sustentar que os profissionais de educação das ONGs pesquisadas são uma nova categoria intelectual não podemos ter como argumento a novidade de suas funções. Formar educadores e elaborar materiais didáticos é parte da atribuição de muitas

faculdades de educação brasileiras (CANDAUI, 2000). O diferencial da categoria em estudo é o “como”.

Nesse “como”, as profissionais de educação da Ação destacam diversas variáveis. A primeira delas é o tempo. Cláudia pondera que o tempo de processamento de ambas as funções na academia é mais alargado. O processo de discussão, análise, proposta, encaminhamento e concretização de um novo currículo de formação de educadores, pela dinâmica natural da estrutura acadêmica demora anos. Cláudia embasa seu ponto de vista com o depoimento de um professor da PUC, palestrante de um evento em educação ocorrido na época de nossa entrevista, o qual discorria sobre a grande dificuldade de se pensar e estabelecer uma graduação em Pedagogia, cujo currículo seja adequado às temáticas da contemporaneidade e que garanta uma formação com qualidade. Dentre os obstáculos, o professor apontou dificuldades de relacionamento, somadas a vaidades pessoais de “intelectuais da educação” que não abrem mão de cargos, títulos e tradições. Para ele, a mudança estrutural a curto prazo é uma prática que está além da capacidade cotidiana da universidade.

Para Vera, esse quadro não surpreende; é próprio da universidade. Afirma ela que uma das principais marcas dos graduandos dos cursos de formação de professores é saírem especialistas, por exemplo, em tecer a crítica ao currículo, valendo-se de todos os autores pós-modernos que versam sobre o tema, sendo que eles mesmos, educadores recém-formados, não sabem como elaborar aquilo que com veemência e destreza desconstroem. Na sua visão, há desequilíbrio acentuado numa formação saturada de teoria, mas desnudada de prática. Cláudia também vê desencontros igualmente não raros nos cursos de formação de professores em nível superior típicos do país. Para ela, apesar do acúmulo de leitura, uma vez frente à realidade escolar, os professores, em geral, não distinguem educação no campo da urbana, assim como desprezam qualquer especificidade do currículo para jovens e adultos.

Se alguns interlocutores parecem encarar esse quadro com naturalidade, por mais distante que esteja de um ideal, Cláudia e Vera defendem, o tempo todo em suas falas, o quanto o trabalho educativo desenvolvido pela categoria profissional a que fazem parte, vem suprir a carência de potencializar e agilizar as transformações necessárias na educação nacional. Um desafio encarado não como fardo ou responsabilidade árdua, antes com prazer:

[...] não é uma coisa que nos faz mal, nos faz bem. Quer dizer, a gente pega esses desafios e a gente tenta dar conta desses desafios na formação. Então eu acho que tem uma agilidade e uma sensibilidade

prás questões... que estão colocadas no mundo dos professores, no mundo da educação que, às vezes, a universidade não tem... por conta do ethos da própria universidade, dessa coisa de como ela é [...]”⁸⁷

Além da variável tempo, a produção de conhecimento realizada pelos profissionais de educação de ONGs é ainda diferente daquele elaborado na universidade pelo qualitativo de “ser aplicado”. Aplicado, mais orgânico, num processo mais ágil e com um maior número de interlocutores diretos. Ante o descompasso detectado na dinâmica “natural” da academia, os profissionais de educação da Ação Educativa, aparecem não somente mais ágeis, como mais sensíveis às questões culturais e imbuídos de um engajamento político. O fato do professor da educação básica não saber qual é a especificidade da educação de jovens e adultos é um problema para os profissionais de educação da Ação. O que fazem então? Convidam este professor ao debate em busca de uma solução prática e que igualmente zele pela qualidade da educação. Nas palavras de Cláudia:

Não é uma coisa assim: “Ah, então deixa isso de lado” ou “Isso não é problema, primeiro vamos aprender sociologia pra depois dar isso aqui”. Quer dizer, é um desafio que faz a gente se mover pra produzir material, pra fazer pesquisa, entendeu? Eu acho que se coloca de um outro jeito pra nós esses desafios da prática da escola... ou do movimento popular... é dado de um outro jeito pra gente.⁸⁸

Neste “outro jeito” de organizar a cultura dos profissionais de educação das ONGs encontramos as semelhanças com o intelectual orgânico que visa a transformação histórica, tal como Gramsci.

É importante deixar claro que, em hipótese alguma, as profissionais entrevistadas desqualificam, negam ou condenam o saber acadêmico. Pelo contrário, desejam que a universidade se fortaleça. Não somente mantenha seu espaço de produção, disseminação e aprofundamento de conhecimento, como conquiste novos. Para elas, a universidade é convocada a promover o diálogo, a democracia, os direitos e valores afins na sociedade brasileira contemporânea. Seu potencial para tal é considerado incalculável pelas profissionais em entrevista. Elas, por sua vez, colocam-se como agentes de interação entre os pesquisadores universitários, os professores da rede e os militantes dos mais distintos movimentos sociais. Este papel de triangulação tem sido assumido pelos profissionais de educação de ONGs como a Ação Educativa e

⁸⁷ Depoimento oral de Cláudia Vóvio em entrevista realizada em 27 de outubro de 2005.

⁸⁸ Depoimento oral de Cláudia Vóvio em entrevista realizada em 27 de outubro de 2005.

o EMCANTAR, mas compreendemos ser necessário cada vez mais sujeitos unindo-se nessa missão.

Aqui, uma vez mais, encontramos aproximações com Gramsci. Em sua proposta de organização da cultura, ao pensar o “centro unitário de cultura”, Gramsci pondera sobre a importância de academia⁸⁹ e todos os outros tipos de organização cultural existentes (círculos filológicos, institutos de cultura, escolas superiores especializadas, etc) trabalhem em sintonia e proximidade às universidades com o fim de se “[...]obter uma centralização e um impulso de cultura nacional que fossem superiores aos da Igreja Católica” (GRAMSCI, 2000a, p.41). No Brasil, neste início de século XXI, os profissionais de educação das ONGs pesquisadas parecem ter a mesma visão: somar esforços de todos os setores envolvidos com a educação nacional em prol da transformação histórica com vistas à emancipação humana.

Em momento algum Vera descreveu a relação Ação – universidade como conflituosa ou competitiva. Antes, é de apoio e incentivo. Diversos docentes de universidades paulistas prestam assessoria à ONG nas mais diversas questões. Resguardadas as devidas exceções, Vera, porém, não se ilude com uma harmonia plena nessa relação. Recém chegada da 28ª Reunião Anual da Anped, resume o clima geral como totalmente avesso às ONGs. Usando suas próprias palavras:

[...] um clima na Anped anti-ONG total! (Vera)

Mesmo não tendo dúvidas do protagonismo dos profissionais de educação da Ação Educativa na estruturação de dois grupos de trabalho da referida associação (educação de afro-descendentes e EJA), Vera não se exaspera com a falta de reconhecimento aos profissionais das ONGs. Os grupos de trabalho de afro-descendentes e de EJA da Anped, essencialmente ligados a movimentos sociais, com uma tradição de educação popular, nasceram, segundo ela, de um empuxo de projetos ligados à Ação Educativa. Vera sabe, porém, que a oposição não é especificamente contra a ONG em que atua. Ela reconhece que muitas organizações têm surgido sob o rótulo de não-governamentais, não-lucrativas, mas, na prática, são pseudo-empresas. Não somente compreende e concorda com a crítica tecida, como afirma não haver instituição mais capacitada a tal tarefa senão a universidade. Vera define que talvez um dos principais

⁸⁹ Academia no Caderno 12 é uma instituição distinta da universidade na Itália do início do século XX. Idealmente, para Gramsci, as academias “[...] deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários” (GRAMSCI, 2000a, p. 40).

papéis da academia na contemporaneidade nacional seja esse de apontar as limitações, as incoerências, de alertar para as contradições da realidade.

Na opinião das entrevistadas, o ponto nevrálgico de contestação ao trabalho das ONGs por parte da academia está na denúncia de privatização e desresponsabilização do Estado. Para Vera, o Estado nacional está, de fato, muito enfraquecido e caracteriza, especialmente em termos da educação pública, a dificuldade de gestão e a falta de recursos humanos qualificados, de orçamento, de infra-estrutura. O quadro é de tal forma caótico, que para a entrevistada, é como um grito de socorro a escola pública recorrer aos profissionais das ONGs e grupos similares:

As pessoas não conseguem gerir. As pessoas não têm gente, não têm orçamento... não têm quadro. É aquela desgraça. E aí elas acabam lançando mão desesperadamente de coisas externas, né? (Vera)

Temos aqui outros diferenciais do trabalho de educação dos profissionais pesquisados: maior diversidade de atuação, e proximidade, entendimento e acesso comparativamente superiores do que o próprio da universidade no que diz respeito ao relacionamento com o professor da base, do sistema público de ensino. Ainda que a indissociabilidade do tripé: ensino, pesquisa e extensão, sobrevivente em algumas instituições de ensino superior no Brasil, possibilite o contato direto com a “realidade”, o bojo do saber acadêmico, para Vera é restrito, especializado e pouco disseminado.

A interlocução com outras ONGs é outra especificidade que não pode ser desconsiderada. Por trabalharem no mesmo prédio da sede da ABONG, são enriquecidos pelas temáticas das mais variadas ONGs que ali circulam e que apóiam movimentos em defesa do meio ambiente, dos direitos das mulheres, dos negros, dos sem-terra, etc. Profícuos contatos como esses não são negligenciados. Antes, Cláudia procura inserir suas questões no material didático de EJA produzido. Para Vera, este é um valioso diferencial:

[...] todo esse conhecimento desses movimentos sociais... feminismo, a questão ambiental aparece nesse material. Coisa que em materiais tradicionais não costuma acontecer, porque é um universo que está muito longe desses movimentos, dessas outras ONGs e tal. Isso é uma coisa legal, né? (Vera)

A promoção do diálogo, o estabelecimento de uma relação mais próxima entre o conhecimento produzido na academia, com o gestado no âmago dos movimentos sociais, o existente na rede pública e o proveniente dos gestores educacionais é a

estratégia adotada pelas profissionais de educação da ONG e que resumem a essência de sua atuação:

A gente faz esse esforço de manter uma relação com a academia, mas também com os movimentos populares... mas também com o que está acontecendo na base do sistema escolar... e com os gestores, né? E eu acho que esse é um espaço interessante. Ele é estimulante. Enfim, você vive uma coisa dinâmica, de perceber... enfim, gerar sinergia, colaborações com esses setores... entender os conflitos, ver as limitações que cada um deles tem. Acho que nesse sentido é um espaço que é privilegiado⁹⁰.

Esse trabalho de articulação, de estabelecer as redes entre setores tão distintos da educação nacional só é possível graças à maturidade institucional da Ação Educativa, que não é gratuita, antes é sustentada pelo perfil de seus profissionais. O compromisso desses profissionais com a causa educativa é superior às divergências existentes entre os diferentes setores elencados. Ante a indagação se os profissionais de educação da ONGs são uma nova categoria, colocamo-nos agora diante de uma constatação relevante: desempenham a função de promotores de diálogo. São a ponte entre universidade, movimentos sociais, escola pública e gestores. Os profissionais de educação das ONGs podem, com destreza e competência “correr por fora” e ser catalisadores de mudanças sócio-educacionais; cumprir, enfim, o papel de intelectuais orgânicos em prol da transformação social.

O fato de a Ação Educativa ser uma instituição que não está dentro do sistema público de ensino é outra variável que diferencia o desempenho das funções de elaborar material didático e formar professores da ONG com a escola. O sistema escolar em si, por seu caráter e natureza é considerado, pelas profissionais entrevistadas, essencialmente negativo. É interessante como Cláudia se utiliza da mesma expressão “amarras” de Franciele, do EMCANTAR, para se referir a essa estrutura. A primeira justificativa para o termo é a burocracia que rege a organização e funcionamento do sistema escolar. Aliamos à burocracia, a hierarquia e os modelos implantados “de cima para baixo” - diferentes braços de uma mesma engenharia danificada, lenta, mutilada. Na ONG, por sua vez, os profissionais de educação podem pensar os processos educativos com maior liberdade, sem ser tão cerceados. A nosso ver, é um processo avantajado em criatividade, em agilidade, em efetividade, em satisfação. Contudo, não isento de contradições.

⁹⁰ Depoimento oral de Vera Masagão Ribeiro em entrevista realizada em 27 de outubro de 2005.

Cláudia ainda evoca em sua lista de vantagens do trabalho educativo desempenhado pela categoria a que pertence, a ligação desta com a educação popular. Ainda que haja um vínculo entre essa tipologia educacional e a empenhada pelas ONGs as profissionais entrevistadas consideram importante que ambas não sejam mutuamente confundidas. Apesar de não ser questionada, Cláudia, voluntariamente apresenta sua definição de educação popular como aquela que é realizada em outros espaços que não o escolar e de cuja experiência é possível depreender modelos pedagógicos alternativos, diferenciados dos tradicionais, assim como ativar processos de interação mais horizontalizados. Para ela, isso se constitui numa “bagagem” a mais para os profissionais que têm o privilégio de atuar na educação nacional por meio de uma ONG – são inspiração para a reflexão crítica, para a construção coletiva de novas propostas educativas.

Este parecer de Cláudia é discutível. Assim como a definição e aplicação dos termos formal e informal pelos profissionais de educação do EMCANTAR não correspondem ao encontrado na literatura especializada, da mesma forma a definição e aplicação da expressão “educação popular” pelas profissionais da Ação não é unânime entre os diversos autores. Melo Neto (2005) e Zitkosky (2005) são apenas duas referências de autores que definem o popular não pelo lócus – se dentro ou fora da escola, mas pela qualidade educacional. E esta, segundo Melo Neto (2005, p.87) nem sempre implica na ausência de autoritarismo, ou na promoção de relações mais horizontalizadas, segundo defende Cláudia.

Problematizamos ainda a fala de Cláudia que afirma ser uma “bagagem” especial dos profissionais das ONGs a reflexão crítica e esta ligada à educação popular. Giroux (1987) certamente não concordaria com essa afirmação. Segundo ele, todo professor e profissional da educação, quer dentro, quer fora da escola, é chamado a exercer sua função intelectual com criticidade. Não são apenas os profissionais das ONGs que possuem inspiração para a reflexão crítica e a possibilidade de construir coletivamente novas propostas educativas. O intelectual transformador de Giroux trabalha com grupos diversificados, com o objetivo de aprimoramento das culturas já existentes, emancipação e libertação, “[...] dentro e fora das esferas públicas alternativas” (GIROUX, 1987, p. 32). Se queremos considerar os profissionais de educação das ONGs uma nova categoria intelectual, esse discurso de auto-promoção e presumida superioridade é uma contradição; contradição que prossegue por quase toda a entrevista.

Além da riqueza de temáticas, Cláudia e Vera apontam o viver educação via ONG como marcado por um viés político. A analogia a uma empresa de consultoria, segundo Vera, comumente empregada a certas ONGs não é, de forma alguma válida à Ação Educativa devido ao atravessado político que lhe é característico. Ainda que a assessoria esteja presente no rol de suas atividades principais, o agir motivado pelo político, como que orientada a uma missão, baseada em valores é algo maior, que se sobrepõe às demais atividades, por mais importantes que estas sejam. Na verdade, a questão do político não é algo a parte que se impõe às demais propostas. Antes, é a alma do trabalho desenvolvido por essas profissionais, presente em tudo que realizam. A descrição abaixo de Vera sobre a manifestação do político, por exemplo, na formação de professores esclarece bem essa relação:

Então, por exemplo, quando a gente faz formação com os professores, a gente sabe... quer dizer que, na verdade, pra essa educação que a gente tá pregando acontecer, coisas precisam se transformar na escola. Então, esse professor tem que se ver como ator político... que vai promover essas mudanças. Quer dizer, sai do âmbito de governo médio, de governabilidade do professor. Sai. Ele vai precisar ir brigar com um diretor, com secretário, quer dizer, pra que ele se imbua desse espírito, de que ele é um ator político. Essa coisa da educação promovendo mudança, sendo política também. (Vera)

Apesar das contradições, como não perceber nessa fala de Vera a preocupação de um intelectual orgânico comprometido com a transformação social? Ao discorrer sobre o intelectual orgânico, Gramsci sempre defendeu o agir político do mesmo, principalmente em seu trabalho direto com as massas. Em sua proposta de escola, o agir para a mudança é fundamental:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2000a, p.40).

A proposta educacional dos profissionais de educação da Ação Educativa, como a fala de Vera acima evidenciou, está comprometida com a possibilidade de transformar por meio da educação. Nisso está o político. Como negar o caráter de engajamento existente tanto nos sujeitos de modo individualizado, quanto nos programas, nos objetivos, nas campanhas? A atuação junto aos mais diferentes públicos está imbuída dessa crença de que a realidade pode ser alterada por meio do educar, de que é possível, de algum modo, o educador intervir, mobilizar, transformar.

Outra especificidade dos profissionais de educação das ONGs é o desenvolvimento das atividades de assessoria, pesquisa e formação. O EMCANTAR, como apresentado no capítulo anterior, também busca contemplar o trabalho de formação de educadores, ou como eles fazem questão de nomear: “com” educadores. O Programa Educando é a expressão maior dessa prioridade. A atuação por meio da pesquisa local, o processo criativo e cauteloso de desenvolvimento dos documentários, coleta de biografias, entre outras atividades encampadas pelo EMCANTAR caracteriza uma pesquisa de caráter cultural e, para ser mais objetiva, a cultura regional, do Triângulo Mineiro e Goiás. A assessoria, por sua vez, é um aspecto que instiga à reflexão. Enquanto termo específico, ele não pôde ser localizado na experiência da ONG mineira: nem no discurso dos gestores e multiplicadores, nem nas oficinas, textos, enfim, a nomenclatura “assessoria” não é utilizada. No entanto, na prática, a parceria existente entre o EMCANTAR e as escolas públicas do município de Uberlândia é um autêntico exercício de assessoria, expresso ainda por meio das oficinas pontuais realizadas a pedido de Secretarias Municipais, de escolas não parceiras de Uberlândia e região. Além disso, o EMCANTAR realiza um trabalho direto na escola: as oficinas com as crianças, ponto alto e inédito se comparada à tradição da Ação. Este sim não pode ser confundido à assessoria, uma vez que a ONG não fica distante ou num simples apoio. Seus profissionais de educação adentram a sala de aula e possuem horário reservado na grade curricular semanal.

Por que não afirmar que todas essas atividades indicam os profissionais de educação das ONGs como uma nova categoria de intelectuais orgânicos? É certo que o tema específico desse tópico são especificidades dos profissionais de educação da Ação Educativa, porém, apenas para reforçar essa hipótese, alargamos a análise para um espectro maior dessas organizações que, apesar de lidarem com outras temáticas “linha de frente”, de maneiras indiretas acabam comprometendo-se com o ato educativo. Meio ambiente, gênero, consumo, racismo, saúde, desarmamento, não violência, idosos, enfim, as mais diferentes causas inevitavelmente entrelaçam-se com a educação.

Questionamos Cláudia e Vera se o trabalho por elas desenvolvido é com fins de complementar a escola, criticar, opor-se, buscar uma harmonia, caminhar junto, enfim, qual o objetivo do mesmo frente à educação escolar? Ante uma questão tão direta, Cláudia não hesita ao categorizar que a função da ONG e, conseqüentemente de seus profissionais, não é de complementar a escola. Expressa sua compreensão de complementação como um reforço escolar em horário contrário ao regular, por exemplo, e é taxativa ao estabelecer que essa proposta não deve ser confundida com a

por elas implementada. Segundo ela, o caminho que têm procurado traçar, no que se refere ao trabalho junto à comunidade escolar, direciona-se pela criação de projetos que apóiem e fortaleçam os atores para uma mudança das condições de trabalho, visando o favorecimento da qualidade educativa. Verificamos, assim, que não é mesmo complementar, antes é uma ação direta de intervenção junto aos atores escolares, o que inclui pais, professores, equipe técnica e alunos.

É interessante acompanhar as considerações das coordenadoras da Ação ao formularem essa resposta. Assim como os profissionais do EMCANTAR em entrevista, vêm-se no meio de uma elaboração, talvez por eles nunca antes realizada, para distinguir o seu trabalho do escolar. Ao indicar uma relação de intervenção, Cláudia logo em seguida comenta o quanto este termo carrega um tom de intrusão, e alerta que definitivamente não é essa idéia que as motiva. Antes, é tentar mudar uma realidade considerada digna de melhoras, mas isso sempre de uma forma parcerada. Elas, enquanto profissionais das ONGs, não agem sem o consentimento e a vontade da escola. Por respeito aos indivíduos e por convicção de que, sem o apoio de todos, qualquer esforço de mudança não passa de mera ilusão. Corrobora, assim, a expressão intervenção, pois parte da premissa de que se esta ocorre, é exatamente porque houve um comungar de desejos e energias para a consecução das mudanças:

Então eu acho que tem uma coisa que é muito com as pessoas, né? De fazer com. Com eles. Mas, com essa adesão, com esse desejo de mudança, que também eles têm. Eu acho que é por aí. Porque a intervenção acontece porque muda. Algo muda ali nas relações e isso a gente consegue perceber. (Cláudia)

As coordenadoras da ONG fazem questão de ressaltar a duplicidade da dinâmica em desenvolvimento: concomitantemente política e pedagógica, sem dicotomias, sem fragmentação ou extremismos. Elas não defendem só o que é especificamente político ou o que é estritamente pedagógico. Ante o desafio de alfabetização de adultos, por exemplo, tocam nas questões de como aplicar cada conteúdo, os processos de aprendizagem, etc, mas sem deixar de colocar em evidência que, entrelaçadas à vivência de sala de aula, existem certas “condições que não estão dadas”. Há uma conjuntura política, econômica e social que requer dos educadores a atuação como atores políticos. Trabalham, assim, os profissionais de educação das ONGs na criação dessas “condições ausentes”, cuja aprendizagem torna-se parte intrínseca do desafio educacional, muitas vezes renegado pela escola.

Uma vez mais detectamos nessa fala e postura das profissionais da Ação o perfil do intelectual transformador de Giroux, cuja função é tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político. Ora, é exatamente isso que os profissionais da Ação têm feito.

A referência a algumas experiências concretas da Ação torna-se imprescindível neste ponto do debate. A assessoria ao município de Cajamar é um interessante ponto de partida para se confirmar a duplicidade da dinâmica política e pedagógica como uma marca do trabalho educativo dessa categoria. A proposta inicial era a formação de professores, entretanto, o resultado final foi, nas palavras de Cláudia, uma verdadeira mudança na “cultura da escola”. O âmago da reflexão reside na escolha do momento para os encontros da formação, que, por mais simples que seja, constitui-se, não poucas vezes, num genuíno entrave educacional. A delimitação do horário não poderia ser por meio de imposições, uma vez que a participação nos mesmos era por adesão.

Eis aqui uma interessante congruência com o EMCANTAR, que também se move a partir da vontade dos sujeitos, rejeitando uma clássica prática do sistema escolar: projetos, modelos e propostas pedagógicas forjados “de cima para baixo”, aos quais a comunidade escolar como um todo, mas os professores, principalmente, vêm-se obrigados a se adequar. Esta área tem sido um dos principais focos de atuação dos profissionais de educação das ONGs enquanto uma nova categoria intelectual. Ora, os resultados têm sido surpreendentes, como a continuação da descrição da experiência de Cajamar confirma.

Os professores interessados na proposta da Ação não podiam “sair para se formar” fora do horário de trabalho. Fins de semana e período oposto ao de classe eram, assim, tão inviáveis quanto deixar os alunos em aula sem professor. Ante o dilema de desejar e necessitar uma formação, mas não haver horário disponível, os profissionais de educação da Ação compram a causa desses professores e se colocam em negociação com a prefeitura e com a diretoria de educação e, enfim, conseguem o “horário de reunião pedagógica” - HTPC, até então ocioso nas escolas em questão. Quais os resultados, afinal, desse período de intervenção?

O depoimento das coordenadoras pedagógicas depois da nossa saída é muito interessante, porque elas vão dizer: “agora eu sei fazer reunião pedagógica, antes eu não sabia fazer”. (Cláudia)

Todos os envolvidos – professores, demais sujeitos da escola e profissionais da ONG entenderam, em relação ao HTPC que, se o horário era vago, superadas

conjecturas sobre o descompromisso dos docentes e estafa profissional, havia um não conhecimento como entrave. Retomamos um dos problemas da formação acadêmica brasileira (MOREIRA, 1999): pedagogos que teorizam, mas não sabem implementar seu saber na prática, coordenadores pedagógicos que não sabem fazer reunião pedagógica, professores que não sabem alfabetizar, diretores que não sabem gerir. Nesse quadro, os profissionais de educação das ONGs entram em cena e trabalham em parceria com esses sujeitos para tentar mudar este cenário não apenas a partir das contribuições pedagógicas, como por meio de ações políticas. Houve, no exemplo de Cajamar, uma significativa alteração nas condições de trabalho. Um horário dado como formativo, outrora inexistente, devido, inclusive, na opinião de Cláudia e Vera, à dinâmica da estrutura escolar, cujas características gerais já apontadas, muitas vezes, chega a paradoxos tais a ponto de impedir que engrenagens de sua própria estrutura se efetivem, ou seja, que o HTPC simplesmente não ocorra. Como o relato acima evidenciou, com a intervenção dos profissionais da ONG, aquele horário que era pra “bater papo”, pra “cada um fazer o seu caderno”, quando não para comércio de bugiangas, tornou-se um horário de autêntica formação. A significância obtida é tal que, quando hoje, naquela realidade, por motivos diversos, este é negligenciado, os professores reagem reivindicando-o, como nos contou Cláudia. Em sua avaliação, é uma alteração que, apesar de aparentar pequena e pontual, abrange a comunidade escolar como um todo e a própria diretoria de educação. A nosso ver, a intervenção dos profissionais de educação da ONG conseguiu deixar como herança um novo comportamento político.

Outro aspecto que não podemos desconsiderar é o fato de os profissionais de educação da ONG não ser parte do quadro permanente da comunidade escolar, antes possuem um momento de inserção na comunidade escolar. A Ação Educativa não se estabelece na escola e também não é como a secretaria ou a diretoria de ensino que possuem um relacionamento contínuo com a mesma. Existe envolvimento, mas ele tem princípio, meio e fim. Há implicações que precisam ser consideradas nesse trabalho educativo que é, por natureza, localizado no que toca a cada comunidade escolar de modo particular. O mesmo movimento é percebido no Projeto Educando do EMCANTAR. Ainda que as escolas sejam chamadas parceiras e, com o Teia do Conhecimento, recebam um acompanhamento mais contínuo, ainda assim a presença dos profissionais de educação da ONG em cada escola é restrita ao tempo.

No caso específico da Ação Educativa, a partir do momento que já é uma referência, inclusive, para os órgãos públicos, em algumas situações, acaba sofrendo

com alguns ditames do sistema formal: fica à mercê de normas e portarias, correndo o risco de, mesmo após um intenso trabalho, ser solapada por incoerências da estrutura, como um caso junto à Secretaria do Estado de São Paulo, relatado a seguir.

A Ação Educativa foi convidada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para elaborar a proposta curricular da educação de jovens e adultos, com a especificidade de suplência. Como é de praxe, ou melhor que isso, devido aos princípios pedagógicos que subsidiam os profissionais de educação dessa ONG, fazer uma proposta simplesmente eles não aceitaram, afinal, quantas propostas curriculares já não existem prontas? O compromisso educacional defendido não permitia um processo isolado, anti-democrático, cujo resultado seria depois imposto aos professores com peso de lei. Em contrapartida, ofereceram-se a fazer uma formação para que os próprios professores, a partir da escola, criassem seus projetos. Um percurso mais longo e mais trabalhoso, é certo, mas com significado, com sentido, expressão de um compromisso com uma educação de qualidade para a nação. Após um período de negociação com a Secretaria, iniciou-se o contato com os professores. Uma verdadeira batalha conquistá-los para o trabalho coletivo. A primeira reação ao processo de assessoria foi de intensa resistência. Logo na ação de abertura: um seminário dirigido a todas as escolas, ainda que por representação, uma vez que o tamanho do Estado inviabiliza qualquer processo de construção e debate coletivo, um pesado debate é travado. Assim descreve Cláudia:

[...] porque eles diziam assim: “Vocês estão nos enganando. Vocês têm uma proposta. Vocês estão fazendo essas reuniões com a gente, essa proposta com gente, pra daqui seis meses vocês instalarem uma proposta pedagógica que vocês estão fazendo por fora”.(Cláudia)

Como não esperar bloqueios por parte dos professores se a história do sistema escolar brasileira está repleta de situações similares? (RIBEIRO, 1978). Promessas enganosas e esforço em vão: convidam-se os professores ao debate, instigam-nos a se organizar, pensar, propor, para, num repente, jogar tudo por terra e impor letras gestadas nos solitários castelos da burocracia. (MOREIRA, 1999).

Movimentos de resistência, como o vivenciado neste caso dos professores do Estado, não são considerados um problema por parte das coordenadoras da ONG. Para Cláudia, pelo contrário, é algo interessante: evidencia sensibilidade dos professores brasileiros tão submetidos a modas das gestões.

Então a moda da gestão x é a Qualidade Total, então tudo vira Qualidade Total. Depois vem Qualidade Social e aí tudo é Qualidade Social. É... Cidade Educadora: tudo Cidade Educadora. (Cláudia)

A resistência dos professores é encarada como necessária, inclusive, para preservação de um mínimo da identidade profissional e (por que não?) pessoal. Segundo Vera, anomia total é a aceitação a-crítica, a passividade, a inércia. O exemplo da Escola Plural, proposta pedagógica considerada por muitos estudiosos como revolucionária, aplicada em Belo Horizonte é citada por Vera como singular nesse sentido⁹¹. Para ela, constituiu-se um nível de descrédito tal que beira a patologia. Não haver qualquer reação expressa uma ausência anterior: não há referenciais dignos de defesa. Os docentes se vêm desprovidos de fundamentação, de parâmetros, de convicções profissionais. Isso sim é altamente doentio. A defesa de uma tradição, independente da quantidade de críticas que ela seja alvo, sinaliza um mínimo de pertencimento, de identidade profissional e pessoal. Afinal, as profissionais entrevistadas acreditam que é pela dialética entre a defesa da tradição válida e o novo que se caminha não somente na educação nacional, como no complexo social como um todo.

Diante disso, a reação dos docentes paulistas que, sem qualquer conhecimento prévio, condenam os profissionais de educação da ONG por julgarem-nos como mais um grupo a “oferecer o doce, acalmá-los para, enfim, dar a rasteira” não é, de forma alguma, motivo para os profissionais de educação da Ação Educativa desistirem. Pelo contrário, o desafio se torna, assim, mais instigante. A formação, enfim, acontece durante quatro meses, em encontros quinzenais com os educadores por representação regional. Neste processo, há um discurso constante por parte dos profissionais da Ação de instigá-los a negar as falsas hipóteses, de convencer à participação transparente, enfim, esforços para uma verdadeira conquista. Aos poucos, a equipe da ONG procura repassar aos professores em formação a sua proposta, seu conceito de educação: um direito garantido por lei, especialmente em se tratando da especificidade de jovens e adultos. A idéia de que não basta certificar, de que a educação precisa ser de qualidade e, para tanto, diversas concepções que prevalecem meramente por tradição e não por fundamentação racional e por compromisso social são desconstruídas coletiva e

⁹¹ Segundo a estrutura da Escola Plural, em cada sala de aula eram colocados alunos em níveis de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo completamente diferentes. A mudança proposta era, nas palavras de Vera, profunda. E os professores? Em silêncio. Nenhuma manifestação. Adesão 100% satisfatória? Ao contrário. Para eles não passava de mais uma moda de gestão. Cada um manteve sua prática tradicional, sem qualquer alteração significativa. Houve simples adequações formais: uma vez que em cada sala de aula havia quatro ou mesmo cinco séries diferentes representadas, a lousa era dividida, cada grupo de aluno copiava o que lhe dizia respeito. Enquanto a professora dava aula para o grupo da esquerda, os demais esperavam. Enquanto os alunos do centro faziam leitura, os outros escutavam e aguardavam a sua aula.

democraticamente. Os profissionais da Ação apresentam seus eixos e, em discussão com os professores, tiram-se implicações para a escola pensar seus próprios projetos.

A nosso ver, essa dinâmica vivida pelos profissionais de educação da Ação de desconstruir as idéias pré-concebidas aproxima-se da que, segundo Gramsci, deve ocorrer na escola primária: “[...] lutar contra as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna” (GRAMSCI, 2000a, p.43). Essa desconstrução é “[...] o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética [...]”. Para que essa prática aconteça entre os alunos, é imprescindível que os professores sejam nela anteriormente exercitados. Gramsci reconhece que nem sempre o corpo docente possui “[...] a consciência de seu dever e o conteúdo filosófico deste dever [...]”. Entendemos que é por terem este mesmo diagnóstico que os profissionais de educação das ONGs pesquisadas empenhem-se em desenvolver nos professores com quem trabalham essa capacidade de análise crítica, desconstrução e elaboração coletiva de uma concepção de mundo para a emancipação.

Após quatro meses de intenso trabalho, a ponto de, não poucas vezes, beirar a desistência, a portaria de EJA que permitia que as escolas criassem seus projetos pedagógicos diferenciados caiu. Superados momentos de tensão com intervenção do sindicato impedindo os professores de entrarem para as reuniões em algumas regiões, etc, enfim, após a conquista pessoal efetivada, mudou-se a gestão e uma das primeiras medidas é a anulação dessa portaria. As escolas perderam a autonomia para pensar suas propostas curriculares para a educação de jovens e adultos.

O que ficou desse processo? Por incrível que pareça, para Cláudia, apesar do objetivo maior não ter sido alcançado, a saber, a elaboração de uma proposta de EJA de cada escola de forma autônoma, há ganhos, há frutos. Um deles é o fato de que, ante a possibilidade de escolha do material didático de EJA, (afinal, um mínimo de autonomia precisa ser preservada) os professores preferem o da Ação Educativa. E aqui ela faz questão de explicar:

[...] não porque é a Ação Educativa, mas porque os materiais condizem com princípios que eles tiraram! (Cláudia)

Que princípios, afinal? Privilegiar uma elaboração temática e não disciplinar, preferir uma abordagem voltada à especificidade do jovem educando, desenvolver o currículo a partir das necessidades constatadas na realidade do estudante, entre outros. Ainda que a portaria tenha caído e a causa maior que propiciou essa experiência não

tenha se efetivado, o movimento de adesão, de vínculo, de negociação, de reprodução vivenciado entre os profissionais da Ação e os professores da rede já foi significativo. É interessante como apesar das barreiras do sistema, suas contradições têm possibilitado uma práxis. Práxis no sentido freiriano, também identificada no trabalho educativo do EMCANTAR. Formação pela contradição.

O sistema permite e estimula um projeto autônomo e criativo. Desenvolvido todo um processo de desconstrução, de conquista dos docentes, o sistema se coloca como o entrave para que o movimento por ele mesmo impulsionado não se concretize. Entretanto, o entrave não é capaz de paralisar tudo. Há mudanças em ebulição. Cláudia relata que há escolas, participantes desta experiência, que ainda hoje ligam para elas na ONG dando notícias de projetos elaborados autonomamente pela equipe pedagógica e professores, convidando para alguma palestra, pedindo orientação e consultoria para questões curriculares específicas. Resistem, assim, alguns movimentos em curso, ainda que menores, mas tão dinâmicos e intensos quanto o maior.

Além dessas experiências pontuais com escolas, a Ação Educativa tem se aplicado a atuações político-pedagógicas maiores que, segundo Cláudia, inclui a participação em conselhos como o Conselho Nacional de Alfabetização, em que são discutidas políticas de alfabetização de jovens e adultos em âmbito nacional, entre outros. Enfim, as entradas são várias. As profissionais em entrevista fazem questão de ressaltar que em todas elas a diretriz da ONG é de jamais dicotomizar o político e o pedagógico. Esses dois aspectos, no contexto da Ação, são indissociáveis. Segundo elas, a avaliação interna não se atém apenas ao tamanho da ação ou ao número das escolas atingidas, mas inclui a profundidade e permanência de cada mudança.

Percebemos como resultado de seu trabalho mudanças de comportamento, de valores e de princípios não somente nos professores, mas também nos alunos. No caso de Cajamar, houve um contato especial dos profissionais de educação da Ação com os alunos de algumas escolas durante uma semana, em que diversas atividades foram realizadas. Questionados sobre o tipo de escola de educação de jovens e adultos eles desejavam, os alunos, ao perceberem que a eles era oferecido o direito de fala com a garantia de serem ouvidos, começaram a discutir com seus professores temas que, apesar de cotidianos, simplesmente eram considerados como fatos dados, inalteráveis. Disseram, então, rejeitar o modelo de aula vigente: parada, estática. Uma vez que experimentaram, naquela única semana, uma estrutura diferenciada, os estudantes jovens e adultos passaram a reivindicar aulas mais criativas, mais dinâmicas, condizentes com anseios até então abafados por não creditados como possíveis. Eis aqui

outra semelhança com o EMCANTAR que ante o desafio de apresentar resultados e avaliá-los, recolhe depoimentos e descreve casos de alteração de atitudes, tanto nos docentes, como nos diretores, funcionários, alunos, pais e mesmo pessoas diversas da comunidade atingidas por sua ação.

Num geral, todas as atividades, projetos e programas dos profissionais de educação da ONG têm sido pensados, segundo as entrevistadas, visando uma nova cultura escolar. O Projeto “Nossa Escola Pesquisa sua Opinião” (NEPSO) tem sido uma possibilidade diferenciada de intercâmbio com as escolas. Primeiro porque é o projeto que chega à instituição. Sem qualquer convite ou contato prévio, a equipe da Ação vai à escola, apresenta a proposta, conversa sobre o projeto, e os professores podem ou não aderir. O quesito é a vontade e o interesse individual dos sujeitos. Uma vez aceito, o projeto é desenvolvido em momentos extra-classe. Um trabalho paralelo à escola? Segundo Cláudia, não pode ser considerado algo exterior ou paralelo, porque inevitavelmente, o professor participante do projeto começa a modificar suas relações com o sistema: com o conteúdo das outras disciplinas, com os estudantes, equipe pedagógica, enfim. A dinâmica escolar é afetada como um todo. Aparentemente pode ser julgado como um projeto estanque, pequeno, mas que, na verdade, promove uma série de transformações. Há uma repercussão, inclusive na comunidade, uma vez que a essência da proposta é exatamente colocar os agentes escolares a entrevistar, estabelecer uma interação com a comunidade local, a partir da pesquisa de opinião.

É certo, porém, que os profissionais de educação da Ação Educativa, assim como os do EMCANTAR, não dão conta de todo o espectro educacional brasileiro, antes o trabalho que vêm desenvolvendo possui focos principais. A Ação Educativa privilegia a educação de jovens e adultos. Há uma história institucional por trás dessa escolha e uma identidade social construída em compromisso com a população excluída, com a promoção de equidade. Ora, os jovens e adultos não escolarizados são, segundo eles, um público tradicionalmente descartável para o mundo econômico. (AÇÃO EDUCATIVA, 2007a). E é exatamente este público marginalizado que os profissionais da Ação elegem como prioritário. Vemos, assim, que há um ethos de defesa de direitos, de promoção de justiça social, de democratização, de busca por igualdade embasando as ações educacionais.

Além do trabalho relacionado à EJA, a Ação Educativa desenvolve também projetos como o NEPSO, e o “Cinema e Vídeo Brasileiros”, ambos de intervenção direta no ambiente escolar visando uma aproximação deste com a comunidade. Enquanto pelo primeiro, a escola vai às ruas pesquisar a opinião da comunidade local

sobre assuntos relativos à dinâmica escolar, pelo segundo, as pessoas são chamadas ao estabelecimento de ensino para apreciação coletiva da produção cinematográfica brasileira. A escola se torna, assim, um centro cultural de difusão da produção áudio-visual nacional. Este projeto, porém, não se limita à exibição. É desenvolvido para prover também os professores e alunos para a produção de seus próprios vídeos. Novamente a comunidade é alcançada. Torna-se ao mesmo tempo cenário e protagonista de originais produções áudio-visuais, as quais retratam a realidade local. Uma vez mais a questão cultural ressurgue como possibilidade criativa, produtiva, inovadora. Vera sintetiza todo esse movimento esclarecendo que a produção cultural é outro ponto de destaque entre os alvos da Ação.

Tanto o NEPSO quanto o “Cinema e Vídeo” são projetos que zelam pelos mesmos princípios motivadores dos profissionais de educação da ONG como um todo e que dizem respeito à defesa de direitos, promoção da equidade, da justiça social, da democracia. Isto se reflete de forma mais prática no fortalecimento da capacidade de relacionamento da escola, no estabelecimento de diálogo entre os agentes escolares e os não escolares, na aproximação com a comunidade. Com essa escolha, de forma alguma se pretere outros aspectos educacionais, julgando-os menos relevantes ou desprovidos de valor. É uma questão de preferência, de eleger focos e ser fiel a eles.

Este aspecto da fidelidade assume importância maior ante os constantes levantes contrários à proposta de atuação dos profissionais da ONG. De fato, assim como já analisado em experiências descritas nesse capítulo, é fictício crer que em todo momento e lugar os profissionais de educação das ONGs são saudados e bem quistos. Para Cláudia, ao contrário, em todos os níveis há situações de entrave. Muitas vezes isso ocorre logo nos primeiros contatos com a escola. Dependendo dos caminhos e indicações que conduzem a essas primeiras aproximações, dificuldades de aceitação já podem se antepor ao trabalho. Na maioria das vezes, as entrevistadas entendem que isso ocorre devido ao desconhecimento e ao compreensível receio do novo.

Como estratégia para driblar o levantamento de barreiras desse gênero, eles têm optado, no caso da cidade de São Paulo, em privilegiar uma região para atuação. O objetivo é constituir naquela localidade uma tradição de trabalho, gerar um senso comum que desarme as pessoas quanto à presença da ONG nas escolas e na comunidade. A zona leste tem sido este nicho experimental. Ali, escolas, movimentos e organizações civis que lidam com a educação de jovens e adultos são pontos de referência para os profissionais da Ação e vice-versa. São suas parceiras. Nas palavras de Cláudia, são grupos organizados com quem eles têm podido trabalhar junto, cujos

membros já participaram de algum momento de formação por eles promovido, e atividades afins. Muitas dessas escolas, por iniciativa própria, procuram os profissionais da Ação com convite para a elaboração conjunta de um projeto curricular, por exemplo.

Este trabalho, de superar resistências iniciais e estabelecer um relacionamento estável com um grupo a fim de torná-lo parceiro, é descrito por Gramsci como uma atividade do intelectual que se exercita conforme a filosofia da práxis:

[...] suscitar um grupo de intelectuais independentes não é coisa fácil, requer um longo processo, com ações e reações, com adesões e dissoluções e novas formas muito numerosas e complexas: é a concepção de um grupo social subalterno, sem iniciativa histórica, que se amplia continuamente, mas de modo inorgânico, e sem poder ultrapassar um certo grau qualitativo que está sempre aquém da posse do Estado, do exercício real da hegemonia sobre toda a sociedade, que, só ele permite um certo equilíbrio orgânico no desenvolvimento do grupo intelectual. (GRAMSCI, 2001, p. 37-38).

Conscientes da importância do Estado para a conquista da hegemonia, como explicou Gramsci no excerto acima, as profissionais de educação da Ação valem-se em diversos momentos de “portas abertas” pelas secretarias de educação, tanto municipais, quanto estaduais, como já descrito anteriormente. A secretaria detecta uma necessidade macro e contrata a ONG para auxiliar no suprimento desta. Na maioria das vezes, estes projetos têm relação direta com a questão de EJA. Neste período de contato, é praticamente inevitável uma negociação prévia dos princípios educativos com os próprios funcionários da burocracia. Uma primeira linha de resistência. Não são raras as vezes em que não somente os princípios, como os interesses dessa equipe técnica e os profissionais de educação da ONG divergem, sendo preciso um processo de negociação. Superada essa primeira força contrária, passa-se àquelas provenientes da direção e da equipe técnica da escola, com destaque aos coordenadores pedagógicos. Pelo cargo de liderança declarada que ocupam, não ter a adesão dessas pessoas significa um grande problema para qualquer projeto. Afinal, eles detêm um poder de animar, organizar, suprir lacunas, orientar, que, caso seja exercido contrariamente aos propósitos dos profissionais da ONG estes ficam praticamente impossibilitados de intervir, por fim, junto aos professores.

Nestes, as resistências são muitas. Abrangem desde a compreensão do tipo de ação que os profissionais da ONG pretendem implementar e as consequências para o trabalho individual às questões dadas pelas condições materiais, dentre diversos outros aspectos. Como já discutido nesse capítulo, em geral, os docentes travam devido a todo um histórico de imposições. Na verdade, podemos interpretar o bloqueio não como

dirigido aos profissionais de educação da ONG em si, mas à burocracia, aos órgãos governamentais que gestam modelos e planos sem qualquer respeito ao humano. Reações como: “Quem disse que nós queremos a Ação Educativa?”, “Eu não sei o que é, então eu não quero”, “Como é que essa gente chega aqui e vai dizer agora como é que eu vou dar aula? Eu tô aqui há quantos anos? Quem conhece mais?”, na visão de Cláudia são comuns e compreensíveis, pois nem sempre os professores são consultados sobre os processos aos quais eles são obrigados a aderir, nem mesmo informados de detalhes mínimos como quem são os convidados a promover as mudanças. É natural, portanto, que haja disputa para negociar e um longo caminho até a criação de vínculos. Barreiras das mais diversas que, às vezes, os profissionais das ONGs conseguem superar e às vezes não.

A realidade das ONGs não é isenta de conflitos e contradições. Tais como os intelectuais orgânicos gramscianos, os profissionais de educação das ONGs igualmente encontram barreiras.

Um dos mais graves entraves identificados pelas entrevistadas da Ação Educativa no público docente brasileiro está relacionado com as condições materiais, evidenciadas, principalmente, nas condições de trabalho. Afinal, argumenta Vera, como esperar que um ser humano que trabalha três ou até mesmo quatro turnos diários consiga participar de um curso de formação? Cláudia relata que recente à data de nossa entrevista em 2005, elas haviam organizado um curso de EJA diferenciado, dinâmico, criativo, destinado às escolas paulistanas. Estimavam-se mil participantes, apenas cem se prontificaram. Na visão da profissional da ONG, isso não pode ser considerado uma resistência. É uma decorrência das condições materiais. Segundo ela, seria impraticável comparecer, aos sábados, para um curso de oito horas, sem remuneração, como mais um compromisso somado a um sem número já agendados pela profissão e pela própria vida. Há ainda, conforme Cláudia, o momento da carreira em que se está, que acarreta circunstâncias muito diferenciadas: há professores entusiasmados, com vontade de realizar e ávidos por aprenderem como concretizar quilômetros de sonhos tecidos nos bancos da formação inicial. Ao mesmo tempo, pessoas cansadas - estão no meio ou no final da carreira e simplesmente não querem mais. Questões salariais, de formação inicial, são conflitos de diversas ordens.

Dentre eles, as entrevistadas destacam ainda o não concordar com o caminho apontado como novo. Anterior a isso, muitos professores não chegam a sequer assentir com o diagnóstico elaborado, em que uma necessidade *x* é constatada. Há aqueles que depõem claramente que, para eles, está tudo muito bem e que se há alguma coisa que

pode piorar é qualquer tentativa de mudança. Outros, porém, afirmam simplesmente não perceber a diferença entre a prática que desenvolvem e a descrita como ideal (ou melhor). Segundo Cláudia, esta é uma dúvida verdadeira e não visa, de forma alguma, desmobilizar os formadores. Muitas vezes, estes – profissionais de educação de ONGs e mesmo técnicos de secretarias – apresentam o novo sem se dar ao trabalho de deixar em clarividência as falhas e roturas do velho, como se essa percepção fosse automática.

Percebemos que “[...] a maioria dos docentes tão acostumados estão com seus aventais que não conseguem notar as manchas, vazios e carências” (ALVES, 2001). Daí, a importância do trabalho de formação das ONGs problematizar a realidade, desconstruir conceitos tidos como válidos, mas que nem sempre condizem com a necessidade real. Sem essa problematização, o novo é lido a partir dos antigos referentes. Tanto os profissionais de educação da Ação, quanto do EMCANTAR têm se empenhado em promover entre os docentes com quem trabalham, esse exercício de diagnosticar a realidade, avaliar motivos, conceitos e intenções. Objetivos pessoais, institucionais e mesmo sociais são conhecidos de forma ampla, por meio da razão crítica, do debate de idéias, da troca de experiências. Como alterar algo no sistema que os sujeitos que dele fazem parte não consideram falho? Por que insistir em mudanças formais se as mentes não acompanham? Cai-se na mesma armadilha em que tantos e tantos modelos das gestões governamentais têm sido consumidos por não executarem essa análise prévia.

O interessante da fala e prática geral dos profissionais da Ação Educativa no que diz respeito a essa análise prévia é que, por incrível que pareça, os saberes diagnosticados nos docentes, seus valores, seu saber-fazer não são de todo desprezados. Ao contrário, quando Cláudia aponta, no início da entrevista, que uma das grandes virtudes de seu trabalho na ONG, em comparação com o trabalho educativo escolar e mesmo o acadêmico, é potencializar o conhecimento tácito, empírico do professor, tantas vezes simplesmente não considerado, é porque isso é algo que realmente acontece no contexto dessa categoria de profissionais de ONG. Há como que uma cegueira social ante a produção de saber no cotidiano da escola. Quando, em contato com os mais diversos professores para formação, os profissionais da Ação se dispõem a trabalhar as representações, os valores, a tradição deles, quantas surpresas!

[...] tem coisas muito legais que eles fazem também. Coisas que precisam ser levantadas e inventariadas, porque estão apagadas na escola. Porque ninguém olha pra escola como lugar de produção de conhecimentos. (Cláudia)

Esta valorização da escola e do professor como produtores de conhecimento nos remete a Gramsci. Em sua proposta de organizar a cultura a escola tem papel central. Como nos conta Dore (2006), na tradição socialista, Gramsci se destaca como pensador que enxerga a escola não como “aparelho ideológico de Estado”, como defendia Althusser, destinada unicamente à reprodução do status quo, mas como “aparelho privado de hegemonia”, através da qual a classe subalterna poderia se valer da conquista da hegemonia. Gramsci localiza na escola a possibilidade de “[...] um movimento intelectual que difunda novas concepções de mundo, capazes de elevar a consciência civil das massas populares e de produzir novos comportamentos para que elas não se submetam à direção do Estado capitalista” (DORE, 2006, p.91). Entendemos que neste mesmo sentido tem caminhado os profissionais de educação das ONGs pesquisadas.

Temos, assim, paralelamente ao movimento de desconstrução, um esforço de levantar e inventariar, nos termos usados pela profissional de educação da Ação, saberes práticos, mas tão reais e importantes quanto o teórico. Apesar de todas as resistências, Vera alerta para a complexidade da situação que, de modo algum, pode ser analisada unilateralmente pelo viés das oposições que se levantam. Quantos casos há de adesão voluntária, de esforços pessoal e coletivo espontâneos, de superação das maiores barreiras por parte do público docente para se formar e somar-se ao trabalho desenvolvido pelos profissionais de educação da Ação. Não poucas vezes as próprias coordenadoras da ONG, estafadas, vêm-se animadas pelo empenho de professores que não se deixam paralisar por nenhuma das forças contrárias existentes. Para esses, uma outra variável adquire relevância tal que sobrepuja qualquer bloqueio: a realização profissional, que vem de mãos dadas à satisfação pessoal. Sentir-se realizado com seu trabalho, colher os frutos, poder apalpar resultados é uma motivação que não pode ser desconsiderada. Apesar de todas as condições dadas, o mestre por ofício não precisa se ver preso a uma infelicidade factual. A aprendizagem dos alunos, um bom relacionamento com a comunidade, o desenvolvimento de planos e modelos pedagógicos em que se aposta são conquistas que colocam em jogo, não raras vezes, a felicidade pessoal dos sujeitos.

[...] as pessoas querem ser felizes, querem se realizar no trabalho que desempenham.(Vera)

As atividades oferecidas pelos profissionais da Ação Educativa representam, para muitos professores, a oportunidade que lhes faltava de complementar a carreira, de alcançar metas para as quais lhes eram negados os instrumentos, disponibilizados, por

sua vez, junto à formação da ONG. É o caminho encontrado por vários professores que desejam se orgulhar do trabalho que realizam e se envolverem satisfatoriamente com ele. Vera relata uma experiência de um projeto desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal voltado para a promoção do diálogo da escola com os jovens. O tema maior era cultura juvenil, com especificidade para a população típica de Ensino Médio, a zona de atrito para tantos educadores, segundo a entrevistada. O projeto desenrolou-se em torno de uma oficina que pareceu encaixar-se exatamente com a necessidade do grupo de professores participantes, os quais, finalizado o curso, constituíram um grupo independente e permanente de estudo sobre a temática da cultura juvenil. Um fruto que vingou e que se mantém de forma autônoma, sem negar a origem estampada no nome “Enigmas Juvenis”, emprestado do título da oficina.

O caso acima não é único. Cláudia cita ainda uma escola por ela referida como “Antonio Carlos”, onde este mesmo projeto se instalou pioneiramente, cujos professores, até a data da entrevista, de forma bastante semelhante ao relato anterior, reúnem-se quinzenalmente para estudo e planejamento. Ali são pensadas e discutidas criativas e diversificadas formas de aproveitamento da linguagem áudio-visual, seja como fonte de pesquisa, seja como mobilizadora pra discutir a dinâmica interna da escola: currículo, avaliação, etc.

Essa continuidade pode ser verificada também em inúmeras escolas por onde o NEPSO tem passado: por iniciativa de alguns professores que, conquistados pela proposta, encabeçam a reciclagem constante daquela experiência no seu ambiente de trabalho (AÇÃO EDUCATIVA, 2004b). Ultrapassando a divulgação local, diversos educadores do sistema formal carregam em seu fazer pedagógico o nome, o emblema, os princípios, as marcas deixadas pelos profissionais de educação da Ação. Uma vez integrantes das atividades da ONG, ao final do processo, esses professores passam a dar formação seguindo o modelo aprendido.

Questionadas se, partindo do pressuposto que o formal se realiza na instituição escolar, julgam-se promotoras de uma educação informal, Vera propõe-se a responder a partir da definição de cada um dos termos. Para ela, educação formal é aquela organizada de forma sistêmica, baseada em um currículo pré-determinado, reconhecida pelo Estado, que provê certificação. Ao explicar o termo informal, Vera acrescenta um terceiro conceito, o não formal, que, segundo ela, difere apenas pelo uso dos autores: alguns valem-se deste, outros daquele, sem, contudo, alterar o sentido relativo a “tudo que a vida ensina” ou aquilo que “acontece por acaso”: “a costureira está lá trabalhando, alguém se aproxima e aprende”. Outros exemplos fornecidos são um curso paralelo de,

por exemplo, cestas de Natal, um curso de Inglês, enfim, tudo que não é normatizado, que não faz parte do oficializado como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior. Para Vera, nessa nomenclatura reside a expressão máxima do formal no sistema de educação brasileiro neste início de século XXI.

Definidos os termos, Vera afirma que os profissionais de educação da Ação Educativa atuam nas duas frentes, no sentido de fazerem-nas alimentarem-se mutuamente. Este campo de ação tem sua raiz na constituição histórica da própria ONG, que desde sua origem se vê ligada à educação não formal ao apoiar o trabalho educativo desenvolvido pelos movimentos sociais. Desde essa base há o caráter da educação política, e da educação popular. Estabelecidos em meio a um circuito de políticas de meio ambiente e de reforma agrária, alguns sujeitos começaram a indagar-se por que não pensar as políticas educacionais? Percebidas como mais um campo de ação para os movimentos sociais, questões relativas a pleito por recursos governamentais para a educação, a legislação, entre outros, foram aos poucos se tornando um desafio que requeria um trabalho mais especializado, mais técnico. Diante disso, em meio a intelectuais e militantes de esquerda diversos que compunham o contingente populacional desses primeiros protótipos de profissionais de ONGs, um grupo em especial com formação pedagógica, experiência e proveniência escolar constitui-se como catalisador das intervenções educacionais como um todo. A Ação Educativa, organizada legalmente, constituída judicialmente passa, então, a sistematizar uma intervenção pedagógica na educação formal.

O envolvimento desses profissionais com a educação informal é anterior ao trabalho junto às escolas. Hoje, após dez anos de organização jurídica como ONG, a educação informal se manifesta, principalmente nos projetos com juventude. O contato com a escola é posterior, entretanto, representa atualmente a percentagem maior das ações. Vera reconhece que ambas possuem lócus de atuação diferentes, contudo, nada impede que troquem informações e dialoguem. Este último aspecto é o que, sem dúvida, melhor caracteriza, para nós, a postura dos profissionais de educação da Ação Educativa frente ao dilema: formal x não formal/ informal. Não há, portanto, porque dissociar, nem insistir na classificação de um ou de outro. Quando revisamos as falas e conclusões dos profissionais do EMCANTAR, percebemos que, ainda que não explicitem, ao descrever seu trabalho educativo de 2005 a 2007, apontam para a mesma realidade que os da Ação Educativa: estão voltados sim, tanto para a educação informal, quanto para a formal. Todos os profissionais de educação das ONGs pesquisadas desenvolvem, neste início de século XXI, práticas educacionais formais e informais, respeitando a definição

por elas mesmas construídas. A diferença entre as duas organizações está no reconhecimento da ausência dessa dicotomia na prática. Enquanto o EMCANTAR experimenta a mestiçagem dos conceitos empiricamente, porém insiste na distinção dos mesmos em seu discurso, a Ação Educativa, por sua vez, atua nas duas frentes (formal e informal) e assume de forma consciente que não há dicotomia real, ainda que a reconheça teoricamente.

A entrevista já estava quase dada por encerrada quando constatamos uma ausência, no mínimo, intrigante. Não somente o discurso das coordenadoras, como a qualidade do material publicado e do trabalho educativo desenvolvido pelos profissionais da ONG evidenciam uma inquestionável diligência com a formação teórica. Entretanto, diferentemente do EMCANTAR, que repetidas vezes referiam-se à inspiração teórica em quem eles se ancoravam, a saber, Paulo Freire e seus seguidores, as entrevistadas da Ação Educativa não declararam qualquer aporte do gênero. Questionamos, pois, as coordenadoras diretamente se não há uma linha teórica de inspiração ou que se constituiria numa vertente principal. Surpresa é a primeira reação, acompanhada de um misto de bom humor e dúvida. Sócio-histórica? É a hipótese sugerida por Cláudia, não muito confiante. Ainda que Vera afirme não haver um desapego total a essa questão, de forma a não admitir que se sintetize em “qualquer coisa”, ambas concordam que, entre os profissionais de educação da Ação há um entendimento de que nominar, catalogar não é um bom caminho. O que há é a definição de princípios, estratégias e valores. Em termos de filiação, de uma corrente de pensamento teórica, o esforço principal desses profissionais tem sido de conhecer, analisar, debater, sem, contudo, prender-se à demarcação de uma eleita. Se é preciso explicitar uma inspiração, que seja em valores e em orientações políticas, opção que, de forma alguma pode ser interpretada como uma dispensa da teoria:

Não, a gente estuda muito! [*risos*] A gente lê muito. (Cláudia)

Cláudia continua explicando que os profissionais de educação da Ação centram-se nas questões da produção da cultura pelos sujeitos, ocupação essa que conduz à conclusão de que todos produzem cultura e que estas produções devem ser respeitadas. Somada a isso, vem a opção da linha da ação política, que os leva a apostar muito na importância da qualificação do debate. Priorizam, assim, o trazer a informação teórica ao coletivo e fomentar a discussão, conhecer todas as tendências da realidade educacional brasileira e não se perder em “discursseiras” infundáveis de quem possui a

verdade, de qual está certo, que, segundo elas não gera crescimento algum. A preocupação, portanto, é, conforme já destacado anteriormente, conjugar o político com o pedagógico: uma formação qualificada que potencialize os sujeitos para poderem tomar suas próprias decisões de forma consciente e bem informados. Há uma valorização da pesquisa, da teoria, do anti-espontaneísmo, sem, contudo, estar filiada a uma corrente teórica específica.

A nosso ver, as duas entrevistadas são gramscianas, ainda que não o assumam. Afinal, não é de Gramsci a formulação que todos os homens são intelectuais? Além disso, a valorização do trabalho intelectual colegiado, que prime pelo rigor, pela crítica e pela coerência tão presentes em Gramsci encontram-se também nos profissionais de educação pesquisados.

Aqui entendemos caber uma crítica. Como desempenham tal papel e falam em ação política sem assumir teorias? Ação política em que direção? Para quê? Com que correntes? Como as profissionais de educação da Ação não se assumem como intelectuais?

5 Os intelectuais e seu papel nas ONGs

São verdadeiramente poucos aqueles que refletem
e ao mesmo tempo são capazes de agir.
A reflexão amplia, mas debilita; a ação revigora, mas limita.
(GOETHE, 1994, p. 494).

Reservamos este capítulo a uma reflexão final sobre a questão que lançamos no título: são os profissionais de educação das ONGs uma nova categoria intelectual no Brasil? Enquanto diversos trabalhos têm se dedicado a uma análise macro da realidade das ONGs, o diferencial deste é a investigação micro. Adentramos o cotidiano de duas ONGs para investigar o que, de fato, significa ser um profissional desse tipo de organização e, da mesma forma, levantar, a partir da observação e descrição de detalhes, a qualidade do trabalho educativo por eles desenvolvido para então analisar e avaliar. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa não supomos que o estudo de caso das duas ONGs selecionadas apresente resultados que possam ser aplicáveis a todo o espectro de sujeitos dessa categoria na sociedade brasileira. Limitamo-nos às possibilidades geradas a partir de um esforço teórico de indução, ou seja, do singular para o todo, sugerindo que as ONGs estudadas sejam uma “amostragem” representativa.

Aportamos esse entendimento em Nilda Alves (2001), segundo a qual, a chamada pesquisa no/ do cotidiano tem quatro aspectos:

1) compreender que o conjunto de teorias [...] não é só apoio e orientador de rota a ser trilhada, mas *limite* ao que pode ser tecido; (2) necessidade de incorporação de fontes variadas na busca de compreensão do cotidiano – *beber em todas as fontes*; (3) necessidade de criação de uma nova maneira de escrever, *narrar a vida e literaturizar a ciência*; [...] (4) executar *um mergulho com todos os sentidos* no que desejo estudar. (ALVES, 2001, p. 15, grifos da autora)

Valemo-nos das palavras de Gramsci em uma das primeiras cartas escritas a sua cunhada Tatiana, em que apresenta seu intuito em escrever na prisão, para expressarmos de forma similar o que pretendemos neste capítulo conclusivo. Gramsci, naquela carta, demonstra seu interesse por temas, aparentemente sem nenhuma conexão, mas: “No fundo, para quem observar bem, entre esses [...] temas existe homogeneidade: o espírito popular criador, em suas diversas fases e graus de desenvolvimento, está na base deles em igual medida [...]”. (GRAMSCI, 1999, p.78). De igual modo, identificamos, em todos os capítulos escritos até este último, uma homogeneidade.

Na verdade, não sabemos se homogeneidade seja a palavra adequada, mas há o encadeamento dos argumentos que sustentam a questão norteadora desta tese, expressa no título. Por se tratar de uma categoria nova no cenário educacional nacional, os profissionais de educação das ONGs foram aqui problematizados e a história de alguns deles sistematizada. Organizamos a exposição feita até aqui em alguns tópicos, em que buscamos resgatar os assuntos principais debatidos ao longo dos diferentes capítulos e destacar o que consideramos as possibilidades e os problemas da atuação dos profissionais pesquisados. Esta sistematização final é construída de forma dialética, em que procuraremos evidenciar as contradições do real.

5.1 Intelectuais gramscianos: orgânicos e tradicionais

São, de fato, os profissionais de educação das ONGs uma nova categoria de intelectuais? Entre propor um conceito teórico como esclarecedor de uma realidade concreta e querer aplicá-lo *ipsis litteris* a um objeto de pesquisa há uma considerável distância. Não considerar os diferentes momentos históricos, os contextos políticos, econômicos e sociais entre o teórico e os processos reais é um problema. Esta foi uma marca dos estudos sobre Gramsci que abundaram os meios educacionais brasileiros, principalmente na década de 80 (NOSELLA, 2004). Este período, chamado por Nosella (2004, p.192) de “gramscimania”, apesar de ter trazido enriquecimentos ímpares à prática e reflexão dos educadores brasileiros, foi manietado em suas possibilidades de contribuição pelo caráter a-histórico de suas produções. Gramsci foi lido e estudado sem ser historicamente situado. Isso resultou, segundo Nosella (2004), numa pasteurização de suas idéias, muitas vezes repassadas como doutrinas inquestionáveis ou receituários.

Quando nos propomos, vinte anos depois, a interrogar a obra de Gramsci e pensar aspectos da realidade educacional brasileira, não podemos repetir os mesmos erros. Alertados por Nosella (2004, p.199), é preciso que “[...] nossa leitura de Gramsci hoje seja então mais historizada”. Alguns esclarecimentos são fundamentais para nortear esta análise. O primeiro deles refere-se às duas interpretações possíveis para os termos “orgânico” e “tradicional”.

Gramsci tem sido proclamado como o grande defensor da bandeira do intelectual orgânico (SEMERARO, 2006). De fato, sua contribuição de pensar os intelectuais como aqueles que produzem e aprimoram a ideologia de cada grupo social a que pertencem foi indiscutível para nossa prática política e cultural. Contudo, uma das conseqüências da leitura de Gramsci feita no Brasil na década de 80, foi apropriar-se de seu conceito

de intelectual de forma aligeirada. Segundo Nosella (2004) é necessário resgatar o conceito de intelectual tradicional em Gramsci em seu sentido lato, a saber, como aquele que se ocupa da cultura desinteressada.

Um esclarecimento que precisamos fazer: cultura desinteressada não pode ser confundida com neutralidade. A interpretação estrita do conceito de intelectuais tradicionais em Gramsci poderia nos levar a concluir que estes seriam pensadores neutros no todo social. Entendemos, porém, que a neutralidade científica não se sustenta. Não se começa a pensar como intelectual sem se estar ligado a algum projeto. Quando seguimos a orientação de Nosella (2005, p.231), percebemos que a importância política que Gramsci dá aos intelectuais tradicionais “[...] expressa a visão epistemológica que rejeita [...] a neutralidade científica” (NOSELLA, 2005, p.232). Em defesa dos intelectuais tradicionais, Gramsci explica em carta a sua esposa a diferença entre os dois princípios, assim interpretada por Nosella:

[...] "desinteressado" se contrapõe a oportunista, imediatista, utilitarista; à profissionalização precoce, reducionista, minimalista; [...] é indispensável, entretanto, captar o sentido histórico do intelectual tradicional (clero, escritores, professores, filósofos etc.). Com efeito, a vinculação destes com a tradição científico-profissional lhes confere um diferencial e um prestígio que se traduzem numa potencialidade política que o intelectual orgânico não possui. (NOSELLA, 2005, p.232).

O reconhecimento da importância dos intelectuais tradicionais em Gramsci é tal que ele amplia o conceito de intelectuais orgânicos de tal forma que possa conseguir incluir os tradicionais.

Ao pensarmos os profissionais de educação das ONGs pesquisadas indagamos: trabalham eles como funcionários da superestrutura e em favor da elaboração de uma nova ideologia ou são eles intelectuais por profissão, que de forma desinteressada cooperam indiretamente para o enriquecimento cultural?

Lembremos alguns dados: antes de Cláudia participar da Ação Educativa ela era professora e já refletia sobre a realidade das classes de alfabetização e de educação de jovens e adultos. O desejo de Marco Aurélio de iniciar um coral infanto-juvenil para difundir canções “alternativas”, e envolver uma parcela, ainda que mínima em quantidade, de crianças e adolescentes que dificilmente seriam oportunizados com enriquecimento cultural similar, reflete uma ideologia anterior que é elaborada dialeticamente com o nascimento e amadurecimento da ONG por ele dirigida. Em ambos momentos, Cláudia e Marco Aurélio já desempenhavam a função de intelectual

orgânico ao mesmo tempo em que, no exercício de suas profissões intelectuais de professor, músico, pesquisador, contribuía para a construção e aprimoramento da cultura, ainda que não diretamente a serviço de uma ideologia institucionalizada.

O conceito de intelectuais tradicionais, a nosso ver, é incluído ao significado geral de intelectual “orgânico” usado por Gramsci no cárcere (GRAMSCI, 2000a). Portanto, não vemos razão em diferenciar os dois conceitos na análise de nosso objeto. Defendemos que os profissionais de educação das ONGs pesquisadas são intelectuais gramscianos em sentido total: fundiram-se o orgânico e tradicional. Usaremos, contudo, apenas o termo “orgânico” para nos referir a ambas idéias.

Apresentemos outros dados que sustentam essa nossa argumentação. A dinâmica de organização das ONGs em território brasileiro, não somente as aqui analisadas (EMCANTAR e Ação Educativa), mas a categoria como um todo, tem como peculiaridade a meta-reflexão, isto é, foram os orgânicos das ONGs que pioneiramente se lançaram à tarefa de registrar cientificamente a existência das mesmas enquanto um grupo social diferenciado. A tese de Leila Landim (1993) é uma referência dessa realidade. Os estudos de pós-graduação de Cláudia e Vera da Ação Educativa e de Ana Paula do EMCANTAR são resultado da necessidade de intelectualização dos grupos. Quando Marco Aurélio explica o processo de criação dos núcleos de sua ONG, a agregação de novos componentes na equipe gestora, a justificativa do nome, entre outras atividades organizacionais, percebemos claramente o agir de um intelectual orgânico, tanto em seu sentido estrito, de funcionário, quanto em seu sentido macro: alguém que ajuda a organizar a ideologia de um grupo.

Além disso, tanto as duas entrevistadas da Ação Educativa, quanto os gestores do EMCANTAR definem-se, não somente como profissionais, mas como sujeitos, a partir do envolvimento de cada um deles com a organização que ajudaram a fundar e na qual hoje trabalham. As diferentes histórias de vida e trajetórias profissionais relatados nos capítulos anteriores, só têm sentido quando analisadas nas relações sociais a que pertencem. Reiterando a afirmação do capítulo dois, a proposta metodológica a ser aproveitada reside em não se levar em conta os indivíduos, mas as relações. Como desvincular a prática profissional dos sujeitos pesquisados do desafio de ser intelectuais orgânicos nas ONGs em que atuam? Lembremo-nos da diferenciação ressaltada de não “estar”, mas “ser” Ação Educativa e EMCANTAR.

Refletimos, até aqui, sobre as possibilidades dos profissionais de educação das ONGs pesquisadas serem tanto intelectuais orgânicos quanto tradicionais. Inquiramos agora os limites dessas atuações.

Em sua carta a Júlia, Gramsci deixa claro que não se deve confundir o trabalho do intelectual tradicional, caracterizado por ele de desinteressado, com neutro (NOSELLA, 2005, p.232). Contudo, sabemos que este é sim um perigo que, na prática, pode atingir um intelectual: auto denominar-se neutro, isento de vinculações sociais maiores. Quando confrontada diretamente e tendo em vista o “mundo da produção econômica”, apostamos na inexistência da hipótese da autonomia plena no real. Consideramos que uma das principais contribuições de Gramsci foi haver detectado a organicidade entre o intelectual e a massa/ classe/ grupo - organicidade esta que se expressa na inexistência de autonomia do intelectual. Quando há autonomia, esta é relativa. Uma autonomia total conduz ao niilismo. (GRAMSCI, 1999).

Nos capítulos anteriores, registramos o fato de tanto o EMCANTAR, quanto a Ação Educativa serem financiadas por conglomerados empresariais. Muitos deles atuam de forma contundentemente contrária aos princípios humanizadores proclamados pelos profissionais entrevistados. Em tópicos posteriores encaminharemos de forma mais aprofundada essa relação ONGs – mercado. Por hora, atemo-nos à postura dos sujeitos pesquisados, enquanto intelectuais, mas que têm se eximido de certas reflexões. O intelectual é pago para pensar. Este é o serviço prestado pelo intelectual: interpretar a realidade que o cerca. Em momento algum, porém, detectamos nos discursos dos profissionais das ONGs pesquisadas qualquer crítica à forma de trabalho de seus financiadores. Os profissionais do EMCANTAR fazem questão de não ser confundidos como parte do “instituto filantrópico” que é “parceiro” de seus projetos. Contudo, não se levantam para fazer a crítica dos mesmos. Indagamos até que ponto a insistência em “não ser parte” é tão real na prática quanto no discurso. A Ação Educativa, por sua vez, tem como um de seus financiadores o Grupo Votorantim (Anexo A) que, segundo Accioly e Silva⁹², explora o trabalho infantil. A hipótese de ser intelectual não pode justificar uma pretensa autonomia dos profissionais pesquisados com os grupos sociais que os ligam ao “mundo da produção econômica”. Esse silêncio ou mesmo indiferença não é um limite do trabalho da categoria?

Encontramos um quadro complicado para a categoria em análise: de um lado, colocam-se como defensores de um fazer educacional para a emancipação, em busca do fim da desigualdade, em defesa dos direitos dos excluídos. Para tanto, envolvem-se em atividades intelectuais: cursos de formação com professores, publicações, produções artístico-científicas diversas. Por outro, o financiamento de tais atividades, ou em outras

⁹² Informação oral concedida por Doris Accioly e Silva, componente da banca do exame de qualificação desta tese, em 10 de dezembro de 2007, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UNESP, campus Araraquara.

palavras, sua vinculação econômica os atrela diretamente ao âmago do capitalismo contemporâneo. O fato de seu trabalho intelectual depender de seus financiadores, de certa forma, acaba limitando os profissionais de educação das ONGs em uma preciosa faceta de sua prática intelectual: o livre exercício racional. Não se pronunciar contra os problemas gerados por seus financiadores no mundo em que se propõem a atuar de forma libertadora não condena a categoria a ser, de certa forma, “[...] oportunista, imediatista, utilitarista”, identificada “[...] à profissionalização precoce, reducionista, minimalista [...]” (NOSELLA, 2005, p.232)? Sem condenar todo o trabalho desses profissionais, exposto cuidadosamente nos capítulos anteriores, identificamos aqui alguns de seus problemas.

5.2 Um ethos missionário? Limites e possibilidades

Só pensa quem tem paixão (GRAMSCI, 1999, p.109)
 Fé é a certeza das coisas que se esperam
 e a convicção de fatos que se não vêem
 (Hebreus, 11; 1⁹³)

Ainda que, em momento algum, os sujeitos pesquisados tenham se referido, nem mesmo de forma indireta, a questões de âmbito religioso, quer em seu discurso, quer em seus projetos, os dados sugerem haver entre os profissionais de educação das ONGs pesquisadas uma dedicação profissional tal que remete-nos ao imaginário social de ordens religiosas.

Ancoramos teoricamente a identificação de uma subjetividade religiosa em sujeitos cuja prática profissional definitivamente não é o hábito religioso em David Noble (1997). Noble (1997) analisa como o princípio da transcendência religiosa motivou o projeto tecno-científico dos últimos vinte anos. Segundo ele, religião e tecnologia não são projetos históricos opostos. Pelo contrário, são profundamente inter-relacionados e mesmo interdependentes. Noble analisa as diversas formas pelas quais as convicções religiosas têm estimulado a ciência e a tecnologia ao longo dos últimos mil anos e examina em detalhes como elas continuam a moldar o atual desenvolvimento tecno-científico.

Assim como esse autor, é possível pensar que os profissionais de educação das ONGs pesquisadas tenham a mesma tendência. Coloquemos de forma clara o sentido de nossa problematização. Não é a temática religiosa que nos interessa ao analisarmos os

⁹³ Cf. BIBLIA, 1990.

profissionais das ONGs. Quanto a isto não há o que investigar, uma vez que, de fato, o discurso religioso não se faz presente na categoria pesquisada. O que indagamos é em termos de subjetividade, de perfil profissional. O doar-se intensamente, o agir de forma próxima à benemerência, voltada para um público considerado mais necessitado, a paixão, o encantamento, enfim, o espírito missionário não como discurso, mas como inspiração de comportamento são aspectos sugeridos pelos dados e que ousamos problematizar aqui.

A revisão bibliográfica nos apontou que a vinculação com a subjetividade religiosa é um dado histórico no caso das ONGs brasileiras: “De fato, a idéia de que as ‘ONGs’ brasileiras nascem próximas à Igreja Católica para se transformarem, com o tempo, em um conjunto secularizado, tem sido veiculada pelos estudos que tratam da história dessas instituições, o que a pesquisa acima veio a comprovar” (LANDIM, 1993, p.61). Encontramo-nos, no texto de Landim, diante de um novo corpo profissional, diferenciado em todos os sentidos: não somente pela ocupação em si, no caso, o apoio aos movimentos sociais, como por históricos de vida, e mesmo traços de caráter, semelhantes entre si, ao mesmo tempo que distintos de todos os demais. Ainda que o foco dessa pesquisadora não tenha sido essa análise de personalidades comuns, ela arrisca:

Certamente, uma pesquisa que se detivesse nos estilos de vida desses ‘cristãos’ e ‘militantes de esquerda’ encontraria muita coisa em comum. O *ethos* dominado por valores de seriedade, trabalho, dedicação, esforço. [...] Cristãos ou marxistas, ou cristãos marxistas, essas eram pessoas que cultivavam uma atitude negativa com relação aos valores do mercado, procurando manter-se distantes dele em profissões e projetos. (LANDIM, 1993, p. 123)

Consideramos interessante como esses traços de caráter, senão todos, ao menos o ser adepto à esquerda política e ter em seu discurso a rejeição completa aos valores e racionalidades do mercado foram encontrados com facilidade nos profissionais de educação do EMCANTAR e mesmo da Ação Educativa. Diversas falas, e a própria inspiração teórica escolhida pelos profissionais pesquisados corroboram essa constatação. Paulo Freire talvez seja uma das mais emblemáticas pessoas em termos de militância política, envolvimento com questões sociais, dedicação, enfim, um protótipo desse tipo profissional nascente, ainda que não se atribua a ele a fundação ou participação em nenhuma ONG.

Resultados diretos da pesquisa de Landim (1993, p.126) apontam para uma constante duplicidade, no sentido de um “ser anfíbio”: padres e ‘educadores de base’

divididos, respectivamente, entre as atividades eclesiais e as atividades educacionais pela necessidade de “sobrevivência” e a jornada paralela de apoio aos movimentos sociais. Inadaptação, o estar à margem, e um firme sentimento de anti-institucionalidade são outras marcas correntes na definição das personalidades que formarão o corpo profissional das nascentes ONGs⁹⁴. Igreja, Estado, partidos políticos e Universidade são as instituições com as quais esse grupo de carreiras interrompidas vivencia duros embates existenciais. Diante disso, trabalhar numa organização como as desse tipo torna-se “[...] a possibilidade de unir, de modo mais sólido, emprego com projeto de vida militante, a institucionalidade com o ‘serviço aos movimentos’, a pesquisa com a ação” (LANDIM, 1993, p.126).

Landim (1993) inaugura uma caracterização dos profissionais de ONGs. Escreve no início da década de noventa e na conclusão de sua tese deixa-nos o lembrete da necessidade de atualização histórica da categoria: “As propriedades de agentes de “ONGs”, tais como analisadas aqui quando começaram a se compor – os seus fundamentos – estão mudando depressa em anos recentes, e é difícil saber seus caminhos futuros” (LANDIM, 1993, p.126). Ao estudarmos a mesma categoria mais de dez anos depois, a característica de uma dedicação que se aproxima da missionária-vocacional ainda se encontra no perfil dos profissionais de educação das ONGs pesquisadas. Indagamos: o ardor com que se envolvem em seu exercício profissional pode ser considerado um problema da categoria em estudo? Ou essa dedicação missionária redundaria em melhores resultados ao trabalho intelectual dos profissionais de educação pesquisados? Afinal, o próprio Gramsci, entregou-se de tal forma à causa pela qual militou, escreveu e pensou, que por ela não somente viveu, como se tornou mártir na prisão fascista. Os dados sugerem a possibilidade de atribuir a essa categoria uma caracterização que envolve um forte ethos missionário.

De um lado, uma das grandes conquistas da sociedade ocidental foi, no século XVII, com o Iluminismo e a Revolução Tecno-Científica, conseguir estabelecer a ruptura entre Estado e religião, entre ciência e fé (MORIN, 2005). A prática do que é religioso e do que é político, econômico e social, outrora perversamente imbricados na Idade Média não são mais considerados indistintamente. Quando identificamos o espírito religioso no perfil dos profissionais das ONGs indagamos se reminiscências de

⁹⁴ Tais caracterizações são resultado de profunda e detalhada pesquisa científica desenvolvida por Leilah Landim (1993) quando da redação de sua tese de doutorado. A metodologia por ela empregada, que propiciou tais resultados, foi a realização de uma série de entrevistas com diversos participantes dessas primeiras ONGs da década de 70, as quais analisadas de forma comparativa e sistemática apontaram para essas características em comum. Os detalhes dessa metodologia e resultados encontram-se na parte II de sua tese.

fanatismo não podem prejudicar a auto-crítica de seu trabalho. Não aceitar questionamentos, uma estranha cegueira ante os próprios problemas, considerar-se isento de condenações é outro aspecto típico de comportamentos religiosos. Especialmente entre os profissionais do EMCANTAR, encontramos resistências em aceitar críticas ao seu “saber-fazer”⁹⁵.

Além da resistência à auto-crítica, outra especificidade que os aproximam da religião é a prática solidária, representada por abnegação, envolvimento, doação, serviço, generosidade e um discurso de desapego material. Quando retrocedemos temporalmente um pouco mais e nos voltamos ao início do século XX, encontramos uma radicalidade na estrita vinculação: ação solidária – missão religiosa na sociedade ocidental. Qualquer cidadão que, porventura, desejasse entregar-se solidariamente a uma causa teria o vincular-se a uma ordem religiosa, muito mais que uma opção, como uma irrefutável premissa. O filme “*The Nun’s story*” (conforme original em inglês), de 1959 é uma das nossas ilustrações para essa afirmativa histórica⁹⁶. O enredo retrata o dilema vivenciado pela personagem de Audrey Hepburn ao ter que se submeter aos martírios do hábito feminino junto à Igreja Católica para conseguir ser médica voluntária na África. Outra referência é a obra do contemporâneo Luc Ferry (2007b), ex-ministro da educação da França. Na entrevista abaixo ele analisa a “onda” contemporânea do voluntariado, inclusive, da “filiação” a ONGs e dá seu parecer sobre esse perfil comportamental:

[...] creio que, na verdade, vivemos o fim dos valores tradicionais e o surgimento de novos valores ligados à sacralização do outro. Esclarecendo: nenhum dos meus alunos estaria perto atualmente de sacrificar sua vida por Deus, pela pátria ou pela revolução. Em troca, conheço muitas pessoas que estariam dispostas a arriscar suas vidas, se necessário, para defender uma criança, um amigo, talvez até um desconhecido. Em outros termos, os valores transcendentais desceram do céu à terra e, pouco a pouco, eles se encarnam, aos nossos olhos, na humanidade em si. É uma verdadeira revolução e ela merece reflexão. Isso vai mudar, sobretudo, toda a maneira de fazer política [...] (FERRY, 2007a).

⁹⁵ As diversas falas que recolhemos de seus profissionais apenas enaltecem seu próprio trabalho e, quando redigimos a versão que foi avaliada na banca de qualificação do doutorado, fomos solicitados pelos mesmos que retirássemos alguns excertos em que limites de seu trabalho eram apontados. A justificativa apresentada era que aqueles excertos careciam de maior aprofundamento. Ainda que, de fato, concordemos que aprofundamento da análise é algo bem-vindo a qualquer trabalho acadêmico, consideramos não ser coincidência o fato de todos os excertos solicitados referirem-se a críticas ao trabalho desses profissionais.

⁹⁶ Ao final do enredo, a personagem acaba desistindo definitivamente do hábito religioso, ante as frustrações vividas na África, por acabar sendo levada a trabalhar num hospital de europeus e não de africanos, mas, sobretudo, pela indiferença de sua ordem ante os horrores da Segunda Guerra Mundial.

Tanto os profissionais do EMCANTAR, quanto os da Ação Educativa demonstraram essa entrega à causa pela qual lutam em suas organizações. Não se trata de voluntariado, sobre o qual discorreremos em tópico posterior, pois todos os sujeitos pesquisados são remunerados; daí sustentarmos o título de profissionais. Contudo, sabemos que não é a questão salarial que os move. O histórico pessoal dos diversos profissionais, relatados em detalhes nos capítulos anteriores, atesta o quanto seu envolvimento com a ONG supera questões trabalhistas e se torna uma doação. O ganho em auto-estima, pelo fato de desempenharem uma função social positiva na sociedade os faz transcender a questão de sucesso profissional imediata. Tal como postulado por Ferry, não é possível detectar nos princípios de trabalho dos profissionais das ONGs pesquisadas, a “encarnação” de valores transcendentais, ainda que desligados da vinculação religiosa? Não seria este um facilitador de seu trabalho? Ainda que enfrentem dificuldades diversas, como o burocratismo das instituições escolares, a resistência de alguns professores, a rejeição de algumas crianças, o fato de agirem impulsionados pelas virtudes acima capacita esses profissionais a sustentarem sonhos, a não desistirem, a darem o seu melhor, existencialmente falando.

Essas virtudes acabam se refletindo também no público-alvo. O depoimento de Matheus, aluno da 1ª série da E. E. Enéias Vasconcelos, simboliza esse aspecto:

No EMCANTAR eu aprendi a ser gentil, a não brigar com os colegas.

Há, contudo, um outro aspecto dessa atitude benevolente, também presente em diversas missões religiosas. Os jesuítas na educação do Brasil podem ser interpretados como variantes legítimas de uma lei de monopólio do bem que, em última instância, serve mais aqueles que dela se utilizam do que os para quem ela publicamente se destina. As contribuições dos jesuítas às primícias da educação nacional salvam-se como positivas em muitos aspectos⁹⁷. Entretanto não podemos anular as implicações políticas, sociais, culturais e mesmo econômicas que o monopólio da educação nas mãos desses religiosos acarretou para a nação brasileira. A excessiva ênfase nas letras e no ensino humanístico, em detrimento da abertura às ciências e ao conhecimento aplicado, a saber, à tecnologia, acarretou à educação nacional significativo atraso se

⁹⁷ Os jesuítas esboçaram o primeiro modelo de sistema educacional brasileiro, foram os pioneiros a aprender e organizar gramaticalmente algumas das línguas indígenas (vale dizer que muitas delas, até hoje, início do século XXI permanecem indecifráveis ao povo brasileiro) (PISNITCHENKO, 2004), consagraram o português como língua oficial auxiliando, nesse sentido, de forma significativa à constituição de uma nascente identidade nacional cultural e política, além de deixarem como herança física, diversos estabelecimentos destinados ao ensino e à cultura (AZEVEDO, 1958).

comparada a outras nações, ocasionando diferenças econômicas e culturais que têm sido problemas nacionais até o presente momento (COTRIM, 1987; ROMANELLI, 1978).

Os relatos dos professores que participam dos projetos da Ação Educativa e do EMCANTAR demonstram uma espécie de gratidão subserviente ao serviço prestado pelos profissionais das ONGs. O depoimento redigido por Ana Lúcia Dias, professora da 3ª série da E.E. Mário Porto é um exemplo:

Referente ao EMCANTAR é uma oficina onde gosto muito. Vejo a oficina como um empreendimento inovador na prática educacional, na prática da formação individual de cada aluno. Vejo que meu aluno que participa das oficinas... eles cresceram não apenas em conteúdo, mas em maneira de ser, de ouvir, de falar, de comportar. Vejo o EMCANTAR e as oficinas como algo assim que veio modificar nossa rotina. Ele trouxe inovações na maneira de ministrarmos, me deu nova visão de como estar trabalhando. E eu cresci muito com o EMCANTAR. Referente ao Educando, eu vejo na minha vida muito positivo, pois lá unindo-me com outros pensares, outras cabeças, eu posso estar ampliando o meu conhecimento, a minha postura. Posso estar vendo o mundo de outra forma, em outras visões, e eu acredito que como o aprender não é feito individual e sim coletivamente, foi muito importante na minha vida estar participando desse projeto do EMCANTAR... porque na minha formação, acrescentou.

Ainda que os profissionais de educação das ONGs reconheçam o valor do trabalho dos professores, indagamos se não há o estabelecimento de uma “hierarquia” entre os professores das escolas públicas que participam dos projetos das ONGs e seus profissionais, como se aqueles, por necessitarem da ajuda destes, estivessem em posição inferior. Piedade, professora da E.E. Enéias Vasconcelos, em seu depoimento redigido em novembro de 2004, sinaliza nessa direção de gratidão e dependência:

A escola mudou muito depois que vocês estão aqui, as brincadeiras são muito boas, os desenhos foram muito bons para o desenvolvimento deles. Que pena que não é com a escola toda!

Não se constrói uma relação de poder indesejável na ação de uma categoria que se proclama promotora de direitos e justiça social? Sem apelar para o discurso da desmobilização política, que, a nosso ver, envolve uma outra forma de análise, que não guarda mais vínculos com o modo de vida inspirado na religião, essa hierarquização entre “o que pratica o bem” e “o que recebe a dádiva” pode ser um limitador do trabalho desses profissionais. Conforme Semeraro (2006, p.105), para Gramsci “[...] o

desempenho de diferentes funções ‘intelectuais’ nunca deve justificar hierarquias ou divisão de classes na sociedade”.⁹⁸

5.3 Relações trabalhistas: ruptura ou adaptação?

Por ocasião da primeira parte da pesquisa de campo no EMCANTAR, em 2005, perguntamos aos três profissionais entrevistados: Marco Aurélio, Ana Paula e Franciele, se, naquele momento, eles se identificariam como “profissão: EMCANTAR”. A resposta dos três foi que, por mais que houvesse sim uma especificidade profissional, esse aspecto não era considerado de modo convencional. O termo “profissão” era, naquele momento, interpretado como um limitador:

É, e eu diria assim... que vai mais além da profissão, porque a nossa vida é praticamente vinte e quatro horas a gente pensando, sonhando, planejando e realizando o EMCANTAR. Porque quando você coloca a coisa em termos de profissão você limita, às vezes, a situação a horário de trabalho... e não é possível levar o EMCANTAR se a gente for olhar desse prisma... do horário de trabalho.⁹⁹

Termos usuais nas relações trabalhistas como jornada de trabalho, hora extra, dentre outros, não pertencem ao linguajar do EMCANTAR. E neste ponto, arriscamos uma possibilidade de generalização ao espectro maior dos profissionais de educação das ONGs brasileiras, senão em termos de afirmativa, ao menos em indagação: não será uma característica geral desta categoria profissional a rejeição ao modelo das relações de trabalho e da designação profissional vigentes na sociedade contemporânea? Ou, além disso: não estaríamos vivenciando o momento de criação de uma nova relação com o trabalho no Brasil? Como avaliar as relações trabalhistas dos profissionais de educação das ONGs pesquisadas: ruptura ou adaptação ao sistema?

Uma das primeiras características que geralmente se atribui ao trabalho das ONGs é a questão do voluntariado. Um dos objetivos deste tópico é, porém, a desmistificação dessa afirmativa. A pesquisa realizada junto ao EMCANTAR e à Ação Educativa evidenciaram que, diferente do que povoa o imaginário social, o fazer educativo das ONGs pesquisadas não tem no voluntário o sustentáculo de sua atuação. Questionamos, assim, a possibilidade de generalização da afirmação de Maria da Glória Gohn (2000, p.93) de que o trabalho voluntário combinado com o trabalho assalariado dos dirigentes das entidades do terceiro setor seja, de fato, uma dinâmica digna de ser

⁹⁸ Não foi possível investigar o que aqui chamamos de ethos missionário historicamente.

⁹⁹ Depoimento oral de Marco Aurélio Faria Coelho em entrevista realizada em 11 de maio de 2005.

consagrada como própria dessa categoria: “Ele foi redefinido como pertencente ao campo de uma nova economia social, componente fundamental das relações do terceiro setor e da economia informal de trabalho” (GOHN, 2000, p.93). Conforme a ABONG este dado não é verdadeiro. Questionada sobre o voluntariado na estrutura das ONGs brasileiras que lhe são filiadas, esta associação garante que este é mínimo. A maioria dos recursos humanos de ONG é, não apenas remunerada, como altamente qualificada, não sendo poucos os que possuem títulos de mestre e doutor. Lembramos que Leilah Landim (1993) ao intitular sua obra “A invenção das ONGs: do serviço invisível à profissão sem nome” já aponta, de antemão, exatamente um ineditismo na questão profissional dessa nova categoria social. Interessante destacar que logo no início da compreensão científica sobre as ONGs brasileiras as relações de trabalho, ou esse aspecto profissional não somente é ressaltado, como constitui-se, inclusive, a motivação de investigação. Como Landim (1993) era uma funcionária de uma ONG, sua percepção de que as relações de trabalho ali eram diferenciadas foi sua motivação para a pesquisa.

Indagadas especificamente sobre o tema do voluntariado, as profissionais de educação da Ação Educativa expressam sua opinião a partir de sua vivência na ONG. Ainda que a fundadora da ONG não dispense o agir voluntário, antes afirma serem muito bem-vindos os pais e mesmo pessoas da comunidade que queiram ajudar, as estatísticas comprovam que, ao longo de da história da Ação, pouquíssimos voluntários têm se ajuntado aos profissionais da mesma para o desempenho do trabalho educativo propriamente dito. Os cargos eleitos pela Assembléia Geral da ONG, a saber, os membros da Diretoria e do Conselho Fiscal desempenham-nos de forma voluntária. Excetuadas, porém, essas funções burocrático-administrativas, o trabalho educativo, por seu caráter eminentemente técnico, requer preparação pedagógica especializada, no mínimo com curso superior em andamento. É praticamente impossível encontrar alguém com esse perfil que se prontifique a trabalhar sem remuneração. Mesmo nas salas de aula de EJA, o que há são estagiários, estudantes universitários, que participam das formações, fazem reunião pedagógica, enfim, desenvolvem uma ação mais profissionalizada, recebendo uma ajuda de custo. Isto não pode ser confundida com o trabalho voluntário e neste ponto, as coordenadoras zelam pela rigidez desse critério, uma vez que não são poucos os que se oferecem como voluntários, mas que, na verdade, desejam é o emprego. Cláudia identifica ainda, em seu quadro geral de recursos humanos, um grupo de colaboradores que, para ela, também é algo completamente distinto do voluntariado. São pessoas ligadas à universidade (estudantes de graduação, pós-graduação e professores) que revisam algumas produções, dão consultoria,

envolvem-se em projetos específicos, etc, mas que não fazem parte do corpo de funcionários. São contatos momentâneos, que podem variar no grau de durabilidade, mas que não atingem um caráter de sistematicidade, pois nessas situações torna-se um relacionamento profissional mesmo.

Na visão de Vera, a idéia do voluntário em si é válida e positiva, contudo torna-se limitada ante a necessidade de sistematização. A não ser em casos extremamente especiais: muita boa vontade, disposição e tempo livre, é raro encontrar pessoas que possam se dedicar sistematicamente a uma atividade voluntária. Quando esta é relacionada à educação, a dificuldade é agravada, uma vez que o processo educacional é, a priori, longo. Há um vínculo educador-educando de periodicidade praticamente diária que precisa ser respeitado. Cortes e rompimentos devem ser efetuados com cautela, ao mesmo tempo em que um acompanhamento zeloso e responsável acontece por parte do educador. Ora, estes quesitos, não poucas vezes, não são atendidos pelo trabalho voluntário, por mais repleto de boas intenções que esteja. Há uma instabilidade tal inerente à configuração dessa tipologia de trabalho que se torna impraticável atribuir ao indivíduo que a exerce o título de profissional. O problema da não atribuição do título é que, juntamente com ele, perde-se também a consciência de se formar, de se capacitar, o imperativo do constante aprimoramento profissional.

A questão é tão séria que, para o sistema ONG – voluntariado funcionar, o trabalho voluntário precisa ser desenvolvido com a devida assessoria. As ONGs que conseguem prestar seus serviços embasadas nessa tipologia de serviço possuem um corpo técnico especializado para pensá-lo e coordená-lo. É uma tarefa a mais para a organização manter, de maneira eficiente, um programa sistêmico de voluntariado, que requer, inclusive, um profissional exclusivo. Selecionar, orientar, promover cursos de formação, acompanhar, avaliar, suprir as lacunas deixadas pelas desistências, convocar novos, tudo isso são atividades especiais que não podem ser desempenhadas de forma aleatória. No compromisso com a educação de qualidade que esperamos para o sistema público de ensino, até o voluntário tem que ser profissional.

Não é por se verem “livres do mito do voluntariado” e se proclamarem livres das garras e imposições do “mercado de trabalho” que as relações trabalhistas das ONGs pesquisadas não apresentem, porém, seus problemas. Por mais que saibamos que este “privilégio” não ocorre somente no trabalho desenvolvido pelos profissionais de educação das ONGs, não os poupamos da caracterização de serem, tais como os demais trabalhadores, sujeitos a se submeterem aos interesses do capital. É o próprio Gramsci

quem nos fornece o vislumbre de um quadro, nem um pouco romantizado, da realidade dos intelectuais:

A formação em massa estandarizou os indivíduos, na qualificação intelectual e na psicologia, determinando os mesmos fenômenos que ocorrem em todas as outras massas estandarizadas: concorrência (que coloca a necessidade de organização profissional de defesa), desemprego, superprodução escolar, emigração, etc (GRAMSCI, 2000a, p. 22).

Como é de esperar nos processos do modo capitalista em geral, o grupo social dos intelectuais, enquanto profissionais, não fica isento do cruel e avassalador processo de alienação e mercantilização. Gramsci assume aqui, de forma inconfundível, sua vertente marxista. Parece ler o próprio Marx, como nos excertos abaixo de *O Capital*: “A burguesia despiu de seu halo todas as atividades até então honradas e vistas com reverente respeito. Transformou o médico, o advogado, o poeta, o homem da ciência (*Mann der Wissenschaft*) em trabalhadores assalariados” (MARX, 1983, p.476). E ainda:

[Os intelectuais] sobrevivem enquanto encontram trabalho, e [...] só encontram trabalho enquanto este colabora para incrementar o capital. Tais trabalhadores, que precisam vender-se peça por peça, constituem uma mercadoria como qualquer outro artigo de comércio e estão conseqüentemente sujeitos a todas as vicissitudes da competição e todas as flutuações de mercado. (MARX, 1983, p.479).

Avançamos um pouco mais neste debate com as contribuições de Marshall Berman (1986) sobre a “perda do halo” dos intelectuais. Berman (1986), a partir do primeiro excerto de Marx citado acima, analisa a situação dos intelectuais no sistema capitalista através dessa expressão: perda do halo. A retirada do halo é justamente a perda de qualquer pretensão de prestígio social. Berman (1986, p.112) é categórico ao afirmar que, para Marx, de fato, “[...] ninguém é intocável, a vida se torna inteiramente dessantificada”. Se, de um lado, tal situação bestifica os homens – “[...] livres de medos e temores, estão livres para atropelar qualquer um em seu caminho, se os interesses imediatos assim o determinarem” (BERMAN, 1986, p.112) – por outro, torna, como em nenhum momento anterior da história, todos iguais: “[...] todos confrontam a si mesmos e aos demais em um mesmo e único plano” (BERMAN, 1986, p.112).

E o que têm os intelectuais a ver com esse quadro? Ora, não constituem eles, no tempo de Marx, o grupo social que se auto-promove, que se julga superior? Por utilizarem suas capacidades mentais mais do que os demais grupos sociais, idealizam-se

livres de qualquer processo de dominação. E ao desmascará-los, Marx, na interpretação de Berman, fala, antes de tudo, do halo que é retirado de sua própria cabeça. Ele também, como intelectual, não deixa de ser parte de mais um grupo de trabalhadores assalariados da burguesia. O objetivo de Marx, segundo Berman, é evidenciar que artes, filosofia, ciência política, e todas as demais ocupações intelectuais, enfim, a moderna cultura é também componente da indústria moderna. Ainda que operem exclusivamente na superestrutura, não deixam de ser parte do bloco histórico em que a hegemonia é exercida pela burguesia. Dito em outras palavras: “[...] eles só escreverão livros, pintarão quadros, descobrirão leis físicas e históricas, salvarão vidas, se alguém munido de capital estiver disposto a remunerá-los” (BERMAN, 1986, p.113).

Sob essa perspectiva, somos levados a pensar: qual o caminho, então? Há saídas possíveis ou estamos todos condenados a amarras eternas neste bloco histórico avassalador? O encaminhamento de Berman, depois de criticar, inclusive, uma das soluções de Marx: “[...] o proletariado, como classe de novos homens, especialmente preparados para transcender as contradições da vida moderna” (BERMAN, 1986, p.116) aponta para a possibilidade da crítica como algo dialético, dinâmico, capaz de conduzir à transcendência. Termina nos fazendo retomar Gramsci, considerado por ele “[...] um dos maiores pensadores e líderes do nosso século”, que nos inspira a “lutar pelo equilíbrio precário, dinâmico” (BERMAN, 1986, p.116), descrito como “pessimismo do intelecto, otimismo da vontade” (GRAMSCI, 1978, p.98).

O trabalho improdutivo exposto no Capítulo VI Inédito de *O Capital* (MARX, 1975) é aquele que não produz valor, e o produtivo é aquele, cujo resultado direto do trabalho, quer manual, quer intelectual, será vendido por alguém para a obtenção de lucro. Este é, portanto, explorado, pois produz um sobre-trabalho que gera mais-valia¹⁰⁰. A afirmação de Gramsci é:

Daí a concepção loriana do trabalhador ‘improdutivo’ (mas improdutivo em relação a quem e a que modo de produção?), que poderia ser parcialmente justificada se se levasse em conta que estas

¹⁰⁰ No processo de orientação da tese, ao discutirmos esse tema, concordamos que, se aplicarmos rigorosamente o conceito marxista, todos os políticos, filósofos, professores de escolas e universidades públicas são trabalhadores improdutivos. Os professores de instituições particulares, por sua vez, são produtivos, pois suas aulas são mercadorias, as quais os alunos compram pelo pagamento de uma mensalidade. Há, então, a geração de mais-valia e lucros exorbitantes. Advogados, médicos, prostitutas são outros exemplos de trabalhadores improdutivos, dependendo das condições em que trabalham, isto é, se o fazem de forma autônoma, assim como burocratas e executivos que apenas administram. Como é pago o trabalhador improdutivo? Com a mais-valia gerada pelo trabalho dos produtivos. O excedente da produção da fábrica é usado para pagar os administradores, o vigilante noturno, os executivos, os impostos, os publicitários e demais trabalhadores improdutivos.

massas exploram sua posição a fim de obter grandes somas retiradas à renda nacional (GRAMSCI, 2000a, p.22).

Até parece que Gramsci escreveu essa frase depois de assistir ao longa-metragem de Sérgio Bianchi (2002) *Quanto vale ou É por quilo?*, que denuncia a ação de ONGs na contemporaneidade nacional de perpetuar as mazelas sociais, para continuar delas se valendo em benefício próprio. As palavras do diretor Sérgio Bianchi entrevistado pela Folha (BIANCHI, 2002) expressam bem essa dimensão:

Não tenho nada contra o desejo de ajudar aos outros, mas acho um horror essas associações de filantropia. Uma classe social que cria no seu cotidiano o desarranjo total e, por sentimento de culpa, resolve assumir o papel do Estado. Para essa classe, as crianças pobres devem continuar existindo para que o mercado continue. (BIANCHI, 2002).

Quantos desdobramentos não seriam possíveis relacionando a opinião de Bianchi e seu longa com as últimas assertivas de Gramsci sobre essa ampliação da categoria de intelectuais!

Encontramos, por exemplo, em Giroux algumas considerações a esse respeito. Ao discorrer sobre a questão da autonomia, Giroux pondera sobre algumas especificidades da função docente que a tornam, em algumas situações, antagônica. Como trabalhadores do sistema capitalista, os professores vendem sua força de trabalho e são alienados no sentido de não terem completo domínio sobre o sistema educacional em que trabalham. Por outro lado, apesar de trabalhadores, possuem certo domínio sobre sua própria atividade: escolhem o currículo, a metodologia, etc. O grau de autonomia varia de acordo com a hierarquia de postos de trabalho. Ocupantes de cátedras são mais autônomos que professores das primeiras séries de ensino fundamental de escolas confessionais. Em tempos de instabilidade econômica, suscetíveis que são às intempéries mercadológicas, os professores podem ter salários reduzidos, jornadas aumentadas, demissões em massas, currículo controlado pelas administrações centrais, etc. “[...] É dentro dessas tensões e contradições objetivas que surgem possibilidades para a alteração de alianças e para que os professores se movam de uma categoria para outra”. (GIROUX, 1987, p.39).

Entendemos que o desemprego está presente na realidade das ONGs nacionais como um dos fatores, ainda que de pouca expressividade numérica, de deslocamento de intelectuais, outrora próprios de outras áreas, para o lócus das ONGs. Existente em outras áreas do “mercado”, o desemprego contribui para que alguns dos atuais componentes do quadro de recursos humanos das ONGs ali estejam, inicialmente,

motivados pura e simplesmente para “conseguir trabalho”. Na obra, *Experiência militante: história das assim chamadas ONGs*, Leilah Landim (1998, p.41), ao contar a história da diversificação dos quadros das ONGs do final da década de setenta, até então majoritariamente saídos das igrejas cristãs, afirma que os depoimentos dos “marxistas”

[...] apontam para a necessidade, nos períodos pós-prisão ou clandestinidade, de se conseguir trabalho. E por acaso, como interpretam, acabaram topando com essas entidades de estilo cristão, onde entrariam sem maiores expectativas, [...] e terminando por retomar uma atividade de natureza política [...] os Centros/ ONGs – mesmo por linhas tortas – acabam sendo espaços de exercício de valores ligados ao ativismo social, ao mesmo tempo que inserção profissional.

Se no passado, décadas de setenta, oitenta, houve esse dado de inserção de profissionais nas ONGs em busca de emprego, a pesquisa de Joana Coutinho (2003) aponta para uma perspectiva semelhante em termos de expectativa dos jovens de classe média, estudantes de Ensino Médio e Superior de trabalhar nessas organizações, neste início de século XXI. Joana se baseia numa pesquisa de opinião pública divulgada no site da ABONG. Podemos, então, perguntar: o risco do desemprego não pode ser um dos motivos que prende os profissionais pesquisados às ONGs?

Vejamos nossos dados: a história de transformação dos antigos participantes do EMCANTAR em multiplicadores. De um ponto de vista, ter os jovens que se envolvem de forma tão intensa com o EMCANTAR no mercado de trabalho convencional representaria uma grande perda para Marco Aurélio. Ocupou-se ele, então, em transformá-los em autênticos profissionais, evitando o envolvimento simplesmente como “hobbie”. Criou um “mercado de trabalho exclusivo” a fim de que eles pudessem, gradativamente, passar a viver da ONG. O pensamento que o norteia nesse momento é de valorização, preservação e por que não? Afetividade por cada um daqueles jovens. Por que não permitir que eles sejam remunerados por algo que gostam e se sentem realizados enquanto humanos? Ao mesmo tempo em que satisfaz os jovens, Marco Aurélio consolida a priorização do EMCANTAR na vida de pessoas que já absorveram os princípios do mesmo.

Se a gestão da ONG é beneficiada, por outro lado, os multiplicadores também. O depoimento de Nádia Cristina dos Santos, ao ser convidada a assumir oficialmente este título é representativo do quão importante é este passo na vida desses jovens e do quanto é determinante na definição do ser:

Ao final de novembro de 2003, recebi outro convite, este se referia a atuação, remunerada, num dos programas de responsabilidade do EMCANTAR, o Telefone Verde¹⁰¹, ligado a questões ambientais. Creio que o convite veio em função de uma iniciativa particular em criar um núcleo de estudos ambientais e que atualmente está concretizado e trabalhando muito. Além disto, considero este convite o divisor de águas, tanto pessoal, quanto profissional e essencialmente um convite a adotar ou não o EMCANTAR, não como uma filosofia, mas como projeto de vida, do ser social, ser alguém que pode fazer a diferença neste mundo tão injusto!¹⁰²

A semelhança com o quadro tecido por Landim (1993) na configuração desse trâmite de ocupação empregatícia do EMCANTAR é, de fato, muito grande. Um dos aspectos de congruência refere-se à criação de um mercado de trabalho específico, cuja primeira experiência é assim descrita por Landim (1993, p.125): “[...] Já se sabe que na FASE o Pe.Leising contribuiu para resolver muitos desses problemas, na ‘vanguarda’ da abertura de um mercado de trabalho para esses agentes desajustados”.

Diante do exposto, é possível sustentar a idéia de que as relações trabalhistas das ONGs pesquisadas promovem uma ruptura com as leis trabalhistas, mas não deixam de ser também uma adequação diferenciada ao sistema capitalista. Não se trata, como argumenta Mário Aquino Alves (1999), “de garrafas velhas com rótulos novos”. Trata-se de uma contradição factual, tal como proposto pelas novas tendências da ciência moderna (MORIN, 2000).

5.4 ONGs e Estado: cumplicidade ou parceria?

Problematizamos até aqui se os profissionais de educação das ONGs pesquisadas podem ser considerados intelectuais gramscianos, se atuam como missionários, no sentido de um perfil profissional e não de pregação religiosa e como se configuram as relações trabalhistas no interior das organizações pesquisadas. Ao longo de todos os capítulos, a relação entre as ONGs e o Estado brasileiro veio sendo desenvolvida a partir de diferentes aspectos. Neste tópico, buscamos encaminhar esta temática. Até que ponto podemos sustentar a expressão “não-governamentais” com a qual se intitulam os profissionais em foco? São, de fato, um espectro institucional

¹⁰¹ Este programa foi extinto em julho de 2003.

¹⁰² Documento redigido por Nádia Cristina dos Santos em 15/10/2004 para uso interno do EMCANTAR. Publicado com permissão da ONG.

distinto do Estado? Quando consideramos que as necessidades sociais¹⁰³ constituem o alvo de atuação de mais de 40% das ONGs no Brasil, conforme pesquisa do IBGE (2002), e que estas, antes de serem assistidas por essas ONGs já existiam e deviam ser alvo de atuação do Estado, não podemos pensar em cumplicidade? Ora, a definição de cúmplice tem conotação negativa (lembra práticas delituosas ou criminosas). Ao favorecerem-se mutuamente, os profissionais de educação das ONGs pesquisadas e o Estado não negligenciam os interesses do público ao qual proclamam servir e que é o fim último de sua legitimidade?

Tanto a Ação Educativa, quanto o EMCANTAR têm relações muito profícuas com os órgãos estatais. Na verdade, não se trata apenas de boa convivência. A Ação Educativa é convidada pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação de São Paulo para lhes prestar serviços de consultoria, oferecer cursos de aperfeiçoamento aos professores de suas redes, além de ter seu material didático adquirido em longa escala pelo governo federal. O EMCANTAR tem acordos celebrados com a Secretaria Municipal de Uberlândia e com a Diretoria Regional de Ensino de Minas para que os professores da rede participem dos seus projetos não apenas sem impedimentos, como sejam por isso certificados. A Ação Educativa, através dos convites das referidas instâncias estatais e da venda de seu material didático, recebe dinheiro público; o EMCANTAR, por seu vínculo ao Ministério da Cultura pelos projetos culturais que desenvolve também conta em seu orçamento com recursos governamentais. Como avaliar essa relação?

A realidade em estudo é abundante em contradições e, de fato, os interesses em jogo são os mais diversos. Oliveira (2001) já apontava que, ante a intensa multiplicação de ONGs, não são poucas as críticas que têm surgido de que tais entidades valem-se da miséria humana para se manterem, às custas de dinheiro público, ao invés de efetivamente combatê-la. Sem desconsiderar as críticas e sua fundamentação, concordamos com o alerta dessa autora de que se façam as devidas distinções entre ONGs e ONGs, ou a separação entre o joio e o trigo. Oliveira (2001) opta pela hipótese de que, diferente de valerem-se da miséria social, as ONGs conquistam seus espaços de atuação na incompetência do Estado em solucionar questões básicas para a sobrevivência humana. Somada a esta incompetência do Estado, há, segundo esta

¹⁰³ Os itens da pesquisa consultada (IBGE, 2002) que aqui interpretamos como “necessidades sociais” referem-se a saúde, educação, habitação, cultura, assistência social e defesa de direitos.

autora, um claro interesse deste em que as ONGs, de fato, assumam seu papel na execução de programas que garantam os direitos sociais básicos à população excluída.

Na Introdução, analisamos parte das medidas educacionais do atual governo federal. Ressaltamos do *Plano de desenvolvimento da educação* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007) o conceito de educação do MEC como não restrito à escola e o quanto isso, a nosso ver, favorece o trabalho dos profissionais de educação das ONGs, ao mesmo tempo que o legitima e reconhece. Ampliamos as bases que justificam a constatação deste movimento de favorecimento- legitimação- reconhecimento por parte do atual governo federal com respeito ao trabalho dos profissionais de educação das ONGs, pela fala do atual presidente da APEOESP, Carlos Ramiro de Castro (2007). Ele critica o fato do MEC não ter consultado a entidade que representa, mas, em contrapartida, ter procurado os profissionais das ONGs para auxiliar na consecução do PDE. Apesar de criticar esta postura, Castro (2007) concorda que há boas proposições no documento resultante: "[...] O governo federal nunca focou a educação básica, só a universitária. Resta saber se a coisa sairá do papel".

O reconhecimento da dialética como imprescindível no fazer educativo é outro fator que aproxima os profissionais de educação das ONGs pesquisadas e o atual governo:

A concepção de educação que inspira o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa [...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.05)

Ao detectarmos esses vínculos positivos, devemos pensar em cumplicidade? Ou é mais coerente caracterizar como parceria? Diferente do termo anterior que tem conotação negativa, a parceria prevê o acordo entre diferentes em torno de um objetivo comum. É plausível supor que Estado e os profissionais de educação do EMCANTAR e da Ação Educativa são parceiros na busca por efetivar uma educação pública de qualidade? Pode ser que sim, ainda que não seja uma parceria perfeita, nem suficiente. A exclusão dos professores da rede pública, tal como criticado pelo presidente da APEOESP é, de fato, uma grave falha. É, contudo, suficiente para desqualificar o debate entre os profissionais de educação das ONGs e o Estado?

O exemplo do Movimento *Fundeb pra valer!* liderado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação da qual participa, dentre outras organizações, a Ação

Educativa, exemplifica um outro aspecto dessa relação (ABONG, 2007b). O movimento é iniciado em junho de 2005, quando o governo Lula apresentou ao Congresso a proposta de criação do novo Fundo. Surge motivado pelas “[...] várias e graves limitações à expansão e à melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil” identificadas na proposta governamental. A partir de então, por meio de uma articulação político-institucional, os idealizadores do movimento conseguiram mobilizar em torno de um mesmo objetivo, “[...] atores sociais distintos, com interesses diferentes, certamente não sem tensões e conflitos”, mas que souberam suplantar todos os entraves e agir coletivamente. A primeira fase do movimento terminou com a promulgação da Emenda Constitucional nº 53/2006, que instituiu o Fundeb. A avaliação geral da ABONG (2007b) é bastante positiva, não somente quanto a este primeiro momento marcado por “conquistas significativas”, mas em relação ao movimento como um todo, caracterizado por essa instituição como “[...] uma bem-sucedida ação de pressão política e controle social”. Além dos resultados em si, o que justifica essa avaliação positiva e, igualmente, explica esses bons resultados, são as “estratégias diversas de ação e intervenção”. A leitura de trecho da matéria, apesar de extenso, é bastante elucidativo do que indagamos ser uma parceria equilibrada entre sociedade civil e Estado.

Entre as estratégias, têm destaque a produção de pareceres técnicos, ações de pressão sobre as autoridades, atividades de mobilização social e articulação com a imprensa. Em linhas gerais, o diferencial tem sido a opção por não criar uma oposição dual entre sociedade civil e Estado. Desde a apresentação da PEC do Fundeb pelo governo federal, o movimento analisou o texto, formulou críticas e estratégias de incidência, nunca apresentando propostas substitutivas globais para a matéria, como era a tradição. Procurou, portanto, agir sobre pontos nevrálgicos do texto [...]. Em todos, obteve conquistas consideráveis.

[...] acreditamos que a construção do movimento *Fundeb pra Valer!* representa um importante passo rumo a uma articulação inédita, profícua e inovadora entre os movimentos e entidades de educação. As conquistas obtidas especialmente no Congresso Nacional durante a tramitação do Fundo e, agora, durante sua regulamentação por meio da medida provisória 339/2006 – que também apresenta inúmeros problemas –, marcam avanços significativos na relação entre o Poder Público e a sociedade civil e estão no marco da luta pela consolidação de uma nova democracia no Brasil, menos formal e institucional e mais densa, diversa e efetivamente cívica (ABONG, 2007c).

Além das estratégias citadas, um acompanhamento constante e zeloso sobre cada ação do Legislativo e do Executivo, no que diz respeito ao Fundo, tem caracterizado o *Fundeb pra Valer!* A pressão diligente sobre as autoridades governamentais se dá

através da elaboração e envio de “cartas, posicionamentos públicos, ofícios e outros documentos”, somada à comunicação virtual que, constantemente enche os correios eletrônicos de deputados/as e senadores/as. “Mobilização social e *advocacy* crítico e propositivo resultam em compromissos públicos, principalmente, pelos parlamentares” (ABONG, 2007c).

Esse tipo de atuação dos profissionais de educação das ONGs pesquisadas não nos permite pensá-los como intelectuais que, ao invés de oporem-se implacavelmente contra o Estado, trabalham em parceria com este em prol de uma educação pública de qualidade? O trabalho a partir das bases, em coletividade, o posicionamento crítico, mas, acima de tudo, propositivo são algumas das qualidades da atuação desses profissionais da educação nacional na contemporaneidade que podem apontar para um renovar de esperanças, ainda que não ileso de contradições e armadilhas.

Ao colocarem-se tão aliados do Estado, não limitam, porém, os profissionais de educação das ONGs as possibilidades de verdadeira transformação social no Brasil? Discorreremos especificamente sobre essa questão em tópico posterior, contudo não podemos deixar de indagar aqui as reais potencialidades desse esforço político. Atuar, por exemplo, junto aos parlamentares, de modo a fortalecer, ao final, os compromissos entre ONGs – Estado não nos faz voltar à questão da cumplicidade? É certo que a educação pública também saiu favorecida do processo, mas não haverá interesses outros em jogo?

Em recente artigo publicado sobre o tema do terceiro setor, Cíntia Liesenberg (2007) aponta alguns do que, a seu ver, seriam três principais problemas das ações sociais desenvolvidas no terceiro setor. Nas palavras de Liesenberg (2007), esses problemas seriam: “a sublimação de fronteiras entre iniciativas distintas”, “as fronteiras pouco nítidas entre os elementos que caracterizam o segmento” e “a promoção à redução do papel do Estado ao atendimento às demandas sociais”. Esta autora nos ajuda a considerar os limites e possibilidades dessa “parceria” ONGs e Estado:

Ao deslocar o atendimento às demandas sociais para a esfera da atuação privada [...] ao promover a transferência de antigos direitos e garantias sociais da esfera pública para o patamar de ações oriundas da generosidade de entes privados [...] retira-se o poder da população de reivindicar direitos universalizados em lei, reforçando a desigualdade não apenas no aspecto social, mas também no âmbito político. (LIESENBERG, 2007).

Dito assim, de forma genérica, esse argumento de que as ONGs “despotencializam” seu público-alvo tem, de fato, não somente sentido, como situa

como um grave problema. Entretanto, a análise micro, como a desenvolvida nesta pesquisa confirma esse possível quadro de desmobilização política, de passividade, e mesmo de alienação? As professoras que participam das oficinas descritas no capítulo da Ação Educativa, ao contrário de se desarticularem enquanto categoria, após serem alvos da ação política dos profissionais da ONG têm conseguido se posicionar enquanto agentes de conscientização política junto a seus alunos, os quais, por sua vez, continuarão a “corrente” em suas respectivas áreas de influência e assim sucessivamente. Da mesma forma os professores que participam da formação do Educando com os profissionais do EMCANTAR.

Outro possível limite da relação ONG – Estado que encontramos no texto de Liesenberg refere-se às motivações, à sublimação de interesses distintos que prejudicam as ações:

[...] a noção de setor remete à idéia de que seus integrantes ocupam uma posição particular na sociedade, tendendo à diluição de diferenças que podem ser social e politicamente significativas, ao pensar uma variedade de iniciativas e motivações baseadas em idéias e ideais de origens diversas como religiosas, espirituais, morais ou políticas como elementos de um mesmo conjunto, onde estes se realizariam de maneira similar. (LIESENBERG, 2007).

Para a autora, a não delimitação clara das fronteiras entre iniciativas distintas é um problema, pois rouba das ações seu caráter político. De fato, na política está imbuído o conflito. A sublimação dos questionamentos, a pressão à homogeneização castra a riqueza da diversidade e gera uma falsa liberdade, pois se passa à ditadura do igual. Entretanto, não será possível que iniciativas e mesmo interesses distintos se unam em prol de combater (e, assim, mantém-se o conflito, e o agir político) o “inimigo” comum da injustiça social, da ausência de democracia, da alienação cultural? Os profissionais de educação do EMCANTAR são financiados, no ano de 2005, por exemplo, 50% por fundos públicos da União, previstos por lei para programas e projetos de incentivo à cultura, e 50% por um conglomerado empresarial, cujas motivações, ainda que passíveis de serem interpretadas como “marketing social”, é proclamada como em defesa da educação. Qual o problema se as ações implementadas pelos referidos profissionais são justamente na área da educação das massas, da promoção da cultura? Uma vez creditada a dialética como movimento de ir e vir, como confronto entre pólos que sintetizam uma nova estrutura que em breve se colocará em confronto com outra realidade, por que não prever que, pela elevação cultural, pelo criterioso e longo processo educacional das massas, implementadas, por exemplo, pelo trabalho dos

profissionais de educação das ONGs como o EMCANTAR e a Ação Educativa, não haja esperança de transformação da realidade? No esforço coletivo com os professores da rede pública, não poderão eles obter o questionamento consciente e a não-aceitação de incoerências, como as motivações do governo e das empresas, criticadas hoje apenas por uma elite esclarecida, mas que amanhã serão alvos de combate de toda uma sociedade? Devemos barrar ideologicamente, criticar, condenar ações que hoje têm como objetivo combater problemas sociais de base (analfabetismo, alienação, não acesso a direitos básicos, entre outros) porque as iniciativas que as movem nem sempre estão claramente definidas?

Na verdade, é preciso considerar, antes, de que tipo de educação se está falando. Como avaliar o trabalho educativo desenvolvido pelos profissionais das ONGs pesquisadas?

5.5 Domesticação x ludicidade e disciplina

Enquanto a escola, instituição oficial do ensino, historicamente tem sido reconhecida como domesticadora (FURLANI, 2000), os profissionais de educação das ONGs procuram encampar um educar mais livre, voltado à arte, ao lúdico, à liberdade de expressão. O depoimento de Rodrigo, aluno de 2ª série da E.E. Enéias Vasconcelos, parceira do Educando em 2005, é simbólico deste contraste:

O projeto é muito legal, né? A gente aprende músicas, brincadeiras, e outras pessoas também podiam aprender, né? [...] No EMCANTAR pode cantar, pular, brincar e é muito mais legal que na sala de aula. A gente aprende brincando... dá mais inteligência pra sala de aula. É mais legal... ficar brincando e aprendendo. É igual a brincadeira que a gente aprende e nunca mais esquece.

O entusiasmo do garoto e a comparação espontaneamente tecida entre a sala de aula e as oficinas do EMCANTAR em sua escola não podem ser negligenciados. As oficinas da ONG são valorizadas pela criança, pois atrelam a brincadeira à aprendizagem. O lúdico não implica na banalização da disciplina. Pelo contrário, entendemos que o lúdico traz a disciplina. A domesticação, por sua vez, é geradora da indisciplina. O depoimento de Tiago, aluno da 1ª série da E. E. Enéias Vasconcelos, desvela uma realidade instigante:

Quando a gente tá lá na sala a gente quer ficar atrapalhando, e aqui não. Aqui ensina a brincar, a respeitar.

A domesticação dentro da sala de aula tem como resultado o “efeito rebote”: a rejeição a qualquer disciplina. Como reconhece Tiago, na sala de aula o comportamento proposital das crianças é atrapalhar. Não vêem elas sentido nas atividades, daí o boicote. Nas oficinas do EMCANTAR, a realidade é outra. O lúdico que caracteriza o trabalho dos profissionais da ONG é identificado por Tiago como algo sério, disciplinado. O fato de a brincadeira ser ensinada expressa um interessante equilíbrio entre a disciplina e a ludicidade. Nesse contexto, há o respeito e a cooperação e não a domesticação.

O lúdico não pode ser confundido com o espontaneísmo. O EMCANTAR orgulha-se de resgatar brincadeiras e músicas populares em seus projetos educativos. Leva isso tão a sério que em 2007 desenvolveu o Parangolé. Como relatamos no capítulo três, este projeto requereu dos profissionais da ONG tempo, dedicação, estudo, meticulosidade na produção. Não foi uma atividade fruto do espontaneísmo. Da mesma forma a Ação Educativa prima pela organização, pesquisa, profundidade de suas intervenções.

Entretanto, não limitemos nossa análise ao mecanicismo. Por mais que à escola se associe mais o conservadorismo, sabemos que o lúdico também não está ausente desse sistema. Da mesma forma, o contrário: a ludicidade se destaca no trabalho desenvolvido pelos profissionais das ONGs, contudo, não descartamos a existência de práticas e atitudes domesticadoras.

Respeitar o caráter disciplinador da educação é bem diferente de ser autoritário. Esta atitude não é desejada, antes é insistentemente condenada no discurso dos profissionais das ONGs. Ana Paula reconhece, porém, que, às vezes, ele emerge, mesmo entre aqueles que, como ela, carregam discursos pulsantes de não à imposição, de não ao despotismo. De fato, o período de observação *in loco* comprovou essa contradição, tanto nas oficinas com as crianças nas escolas parceiras, quanto nas reuniões internas. Ainda que o prevalescente seja o clima de democracia, liberdade e respeito mútuo, detectamos lapsos de autoritarismo e tons de dogmatismo, inclusive nas oficinas com os professores, como o texto no Apêndice A evidencia. Ainda que pontuais, essas constatações ecoam mais devido à tenacidade do sempre presente discurso de condenação às mesmas.

Apenas para exemplificar, eis parte do registro de nossa visita à oficina de uma escola, localizada em um dos bairros mais violentos de Uberlândia. Apesar de questões pedagógicas e administrativas, o foco maior dos multiplicadores ali era a afetividade. Ora, foi exatamente nesta escola onde constatamos a situação de contradição discurso-prática mais evidente, em termos da verticalidade na relação:

ministrador- participante da oficina, o que no vocabulário escolar referer-se-ia à relação professor-aluno. Especialmente durante a última oficina nesta escola (por sinal, também a última de seis aplicadas num mesmo dia, pelos mesmos multiplicadores) o “autoritarismo”, a ideologia do sermão, da represália se fizeram bem manifestos aos nossos olhos. A situação específica referiu-se a quatro meninos, muito amigos entre si que não cooperavam muito com o desenvolvimento da oficina. Eis aqui uma primeira contradição. Se uma das diretrizes centrais dos profissionais do EMCANTAR é “a vontade como motor das realizações”, não é questionável a não cooperação dessas crianças com o desenrolar das atividades? Contudo, o problema maior foram as constantes admoestações a eles dirigidas, geradoras do clima de autoritarismo e represália. Além disso, a nosso ver, as repreensões aplicadas eram justificadas muito mais pelo estereótipo a eles já designado, devido a vivências anteriores, do que por suas atitudes indisciplinadas de fato.

O zelo de Gramsci com a questão educacional faz com que, mesmo na prisão, ele não descuide da formação educacional de seus sobrinhos, cunhados e, sobretudo, de seus dois filhos, Juliano e Délio. A exposição de Jesus (1998) sobre a “escola ‘por correspondência’ *latu sensu*” de Gramsci, evidencia o carinho e a dedicação do pensador italiano encarcerado com a educação de seus amados. Ainda que não de forma sistematizada, é possível depreender desses escritos informais um pouco da pedagogia gramsciana. Desde a língua/ dialeto que seu sobrinho está aprendendo a falar em seu ambiente familiar a questões como o autoritarismo nas escolas, “tecnologia” e “espontaneísmo” são abordadas por Gramsci. A partir dessas cartas, Manacorda define dois temas centrais na reflexão pedagógica gramsciana: “[...] a opção metodológica entre espontaneísmo e autoritarismo e a opção de conteúdo entre instrução intelectual tradicional e instrução moderna tecnológica” (MANACORDA, 1977, p.72).

Ora, as duas “opções”: metodológica e de conteúdo eleitas por Manacorda como estruturantes da concepção educacional de Gramsci parecem responder a nossa inquietação de como se relaciona o mundo do trabalho com o mundo da educação escolar e a questão da domesticação versus o lúdico e disciplina. O que Gramsci afirma sobre esses temas?

Assim como o trabalhador da fábrica interage de forma criativa com seus instrumentos industriais, assim também a criança se relaciona com seus brinquedos e jogos pedagógicos. Não se trata, é certo, de quaisquer instrumentos e quaisquer jogos. Gramsci é contundente em defender que “[...] o trabalhador deve se modernizar, tornando-se cientificamente especializado e tecnicamente habilidoso até as fronteiras

mais avançadas do conhecimento e da produção, sem cair na mecanização e na escravidão do sistema” (SEMERARO, 2006). Da mesma forma, ao escolher o presente de aniversário de quatro anos de seu filho, segundo nos conta Nosella (2004, p.117-121), Gramsci é extremamente cuidadoso na seleção de algo que desperte o mais moderno espírito industrial em seu filho, ainda que “não o de marca americana”, que pode roubar-lhe a afetividade, tornando-o frio e calculista.

Gramsci deseja que seu filho Délio brinque, mas não defende o lúdico pelo lúdico. Sua formulação sobre como brincadeira e trabalho devem ser balanceadas na criança educada para a liberdade socialista pode ser assim resumida: “[...] A criança que quebra a cabeça com os *barbara* e *baralipon* certamente se cansa, e deve-se procurar fazer com que ela só se canse o indispensável e não mais” (GRAMSCI, 2000a, p.51, grifos do autor). Gramsci demonstra sensibilidade em não violentar os limites infantis, contudo, não defende uma educação isenta de limites. O embate não se dá entre o lúdico e a disciplina. Esta é componente fundamental do princípio pedagógico gramsciano. Pode parecer, inclusive, radicalismo de Gramsci, mas ele categoriza que as novas gerações não devem ser poupadas do sofrimento de serem “submetidas a um tirocínio psicofísico” em seu processo educacional: “Lida-se com adolescentes, aos quais é preciso fazer com que adquiram certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura até mesmo física, de concentração psíquica [...] que só se podem adquirir mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos”. (GRAMSCI, 2000a, p.46).

Por vislumbrar a superação do bloco histórico vigente, ele é enfático em afirmar que a concentração, a contenção muscular, as práticas típicas do intelectual são componentes culturais, produtos de aprendizado e não determinações biológicas. A tradicional divisão de classes pode ser perpetuada pela via educacional. Na verdade, Gramsci (2000a, p.52) reconhece haver por parte das autoridades educacionais um proposital descuido, um argumento de facilitação nas dinâmicas escolares para os filhos dos subalternos que os privam de conseguir o desenvolvimento intelectual dos filhos da classe dominante. A construção da hegemonia para a libertação de todos os homens depende da compreensão e aplicação dos princípios de ludicidade e disciplina na educação das massas e não de domesticação das mesmas.

A criança, ao pintar uma parede, costurar um pedaço de roupa, misturar ingredientes de um bolo, enfim, independente da atividade “produtiva” a que se dedica, não tem a percepção adulta do resultado de seu esforço. O processo lhe é educativo, inspirador, curioso, instigante. Nesse sentido deve ser estruturada a escola para a liberdade. A exploração infantil se inicia quando à criança é oferecida uma atividade

em que o resultado lhe é cobrado. Já se esgotou o potencial educativo do processo em curso, mas à criança é vedada a mudança de atividade. Ela é obrigada a repetir as ações para apresentar um produto satisfatório em quantidade e qualidade. Neste ponto, não há mais brincadeira. Havia trabalho antes? Certamente, mas na disciplina trazida pelo lúdico. A criança se via num processo de estruturação de si própria de forma saudável e prazerosa.

Ainda que não defendam os extremos, conforme argumentamos acima, não há por parte dos profissionais pesquisados uma reflexão aprofundada sobre essa questão. Na verdade, indagamos se não há uma banalização deste embate, quando a Ação Educativa se cala e os do EMCANTAR parecem valorizar apenas o lúdico. O quadro se agrava quando em nosso horizonte, tal como no de Gramsci, está uma efetiva transformação social. Ao não primarem pelo caráter da disciplina, pelo contrário, por estimularem tanto a si próprios, quanto os professores com quem trabalham, e, sobretudo, as crianças da rede pública, às práticas lúdicas, não promovem os profissionais das ONGs a perpetuação da divisão de classes, como observado por Gramsci?

O depoimento de Naiara, aluna da 2ª série da E.E. Enéias Vasconcelos nos aponta um caminho promissor, com o qual finalizamos este tópico:

Eu gosto do EMCANTAR porque a gente aprendeu muita coisa importante. Eu aprendi a reciclar as coisas, fazer brincadeiras legais, e que não pode poluir os rios, nem cortar as árvores. Mudei a inteligência, a educação, aprendi a desenhar e eu gostei, porque a gente tem que imaginar pra fazer as coisas.

A despeito dos limites que identificamos acima, a fala de Naiara nos revela uma mudança de comportamento, imbuída no processo ensino-aprendizagem administrado pelos profissionais do EMCANTAR. As referências às questões ecológicas nos permitem vislumbrar uma transformação social de maior alcance na formação das novas gerações: uma convivência de mais respeito com o meio. Além disso, identificamos a presença da disciplina em harmonia com o lúdico. Ao contrário do que inferimos acima, os profissionais da ONG estimulam, sim, a disciplina no processo cognitivo das crianças com quem trabalham. O fato de Naiara afirmar que ela aprendeu a desenhar e que a imaginação é algo necessário são evidências de que as afirmações de Gramsci sobre o comportamento desejado para a formação da classe trabalhadora que aspira a hegemonia estão sendo observadas pelas ONGs pesquisadas.

Ainda mais expressiva é a fala de Nataniel, aluno das primeiras séries do Ensino Fundamental da E.E. Mário Porto:

Pra mim o EMCANTAR é uma disciplina que a pessoa tem que ter e se não tivesse as brincadeiras talvez não houvesse disciplina.

O aluno de segunda série captou sem dificuldades a essência da questão. Lúdico e disciplina são apresentados na oficina do EMCANTAR de forma tão coesa e equilibrada que o garoto percebe que um não pode existir sem o outro. Ao contrário de enrijecer a brincadeira, a disciplina a enriquece.

Finalizamos este tópico e introduzimos o seguinte com a questão: como avaliar o trabalho educativo das ONGs em articulação com a educação escolar?

5.6 ONGs e educação escolar: encontros ou confrontos?

Uma das premissas desta tese, apresentada na Introdução, é que os problemas da escola não devem ser debatidos apenas intrinsecamente; é preciso uma visão alargada da realidade político-econômica e social. Os profissionais de educação das ONGs pesquisadas têm trabalhado em acordo com essa necessidade de se alargar os muros do debate escolar. Simplesmente detectar, porém, que os sujeitos pesquisados atuam junto à educação escolar não significa que o trabalho desenvolvido alcance melhores resultados, nem que atenda às necessidades e interesses do público-alvo: os professores e alunos da rede pública de ensino. A conclusão de Luciane Palma (2006) atesta exatamente o contrário: “Ao procurar fora da escola soluções para seus problemas de ensino, acabei me deparando com outros muito semelhantes aos dela. Não consegui encontrar ‘aquela luz’ que eu buscava para iluminar as questões da educação formal e clarear os caminhos para sua superação” (PALMA, 2006, p.121).

Como avaliamos, nesta tese, a relação estabelecida entre os profissionais de educação das ONGs pesquisadas e os professores da rede pública de ensino brasileiro? Encontros ou confrontos marcam esse caminhar partilhado?

A história que contamos nos capítulos três e quatro é repleta de contradições. Especialmente entre os profissionais de educação do EMCANTAR a concepção sobre a educação escolar oscilou, ao longo dos três anos da pesquisa de campo, entre o totalmente reprovável ao digno de aplausos. Foi-nos difícil descrever esse relacionamento, pois as falas e posturas eram conflitantes entre si. Nos primeiros anos, a diretriz era, ante a condenação prévia, atuar completamente desvinculado da estrutura

escolar. Com o desenrolar das experiências, a escola começa a ser descortinada, diante deles, como repleta de potencialidades, como um espaço instituído em que a diversidade, a criatividade, a arte e a brincadeira podem se concretizar.

Nesse sentido, o depoimento de Adriano Ribeiro, professor de Educação Artística da E.M. Hilda Leão Carneiro sinaliza mais aspectos de “encontro”:

Aqui na escola, meninos que não tinham nenhuma consciência de ética, de princípios de amizade, de solidariedade, meninos que não se expunham, tímidos demais, se subestimavam. [...] Vi a seriedade do trabalho, que não é solto, tem uma linha de pensamento que encaminha a pessoa pra uma conscientização e envolvimento na sociedade. [...]

Em relação aos meus alunos, [os pontos positivos]: aprender a discutir, a cutucar no aluno pra ele raciocinar, que é isso que eu sinto nos momentos que acompanho as oficinas do EMCANTAR com os alunos. E isso vem despertando em mim também, de saber despertar no aluno também a curiosidade, o interesse.[...] Eles estão aprendendo a ouvir, coisa que, quando eu cheguei eles não tinham. A gente agora desperta a questão do debate produtivo, não da discussão por ela mesma, da crítica positiva, da curiosidade. [...]

O modo como vocês conduzem as oficinas não é uma questão imposta, é uma coisa que a pessoa vai assimilando naturalmente, quando vê, já se vê envolvida. Não é nada forçado. É lento às vezes porque depende de cada grupo, de cada pessoa. Mas sempre direciona pra um mesmo caminho.

O processo de estabelecimento das parcerias com as escolas é marcado por um ciclo de encontros e desencontros na história do EMCANTAR. De um lado, são os diretores e professores das escolas parceiras do Projeto Educando quem primeiro procuraram a ONG para auxiliar sua prática pedagógica. As regras da parceria, porém, são estabelecidas pelos profissionais da ONG e os professores da rede pública, para participar, têm que se submeter aos princípios já definidos. Especialmente a segunda versão do Educando apresenta alguns complicadores. A obrigatoriedade do envolvimento do GT nas reuniões mensais e técnicas nem sempre era atendido com tão boa vontade pelos dirigentes escolares. Em conversas informais, os multiplicadores relatavam dificuldades de relacionamento com alguns diretores e coordenadores que só participavam das reuniões por pressão de seus professores que entendiam positiva a parceria com a ONG. As oficinas temáticas, pelo critério de serem realizadas no próprio estabelecimento escolar, causavam perturbações para aqueles professores que não eram adeptos ao projeto da ONG. Esses entraves foram percebidos em uma dimensão tal que a Secretaria Municipal deslocou uma pedagoga especificamente para acompanhar os profissionais de educação do EMCANTAR, como comentamos no capítulo três. Além

disso, entre os próprios alunos há resistência, como o depoimento de Gabriela, das primeiras séries do Ensino Fundamental da E.E. Mário Porto evidencia:

Quando eu comecei a ir para o EMCANTAR eu não gostava. Eu ficava dentro da sala. A tia Vera mandava eu ir e eu não queria. Sempre inventava alguma coisa pra não ir. Um dia eu fui: era brincadeira, eles estavam ensinando aquela música do 'peixinho nada', aí eu aprendi a cantar e gostei.

Nos projetos da Ação Educativa também não faltam conflitos. Resistência é a expressão que melhor define a reação da maioria dos professores convocados pelo Estado a participar dos cursos com os profissionais da ONG, nos casos que relatamos. Por outro lado, ante a evidência de um problema social relativo à educação, comprovada no fato de mais de 60% da população adulta no Brasil ainda ser analfabeta (AÇÃO EDUCATIVA, 2007c), os profissionais de educação da Ação Educativa se dispõem a somar, a ajudar. Ainda que compreendamos que o analfabetismo tenha relações claras de causalidade e perpetuação com a organização político-social macro, não descartamos que seja igualmente resultado de falhas na estrutura da prática escolar. Encontramos, é certo, a hipótese de culpabilização, de desclassificação ou reprovação da escola no discurso geral da Ação Educativa, contudo, este não é agravado a ponto de provocar na ONG uma aversão total à mesma. Antes, o fato dela se empenhar tanto na produção de materiais didáticos, símbolo extremamente significativo do padrão escolar, pode ser interpretado como uma atitude de “encontro”.

Listamos como indicadores de confronto, um frustrar de expectativas iniciais. Muitos professores que procuram o EMCANTAR são motivados por interesses outros que não a proposta educacional que seus profissionais têm a oferecer. Vêm atraídos pelas canções, pelos shows, pelo trabalho de coleta de recicláveis, entre outras atividades tangenciais desenvolvidas pela ONG. Mesmo aquelas escolas que compreendem que a intervenção não é em aspectos outros senão o educacional, ainda não são preservadas de frustrações. A fala de Ana Flávia Martins, diretora executiva do Instituto Algar, ONG que atua em parceria com o EMCANTAR na execução e planejamento do Educando, evidencia a discrepância de interesses:

[...] se você chegar pra escola e perguntar: “O que é que vocês precisam?”, eles vão falar assim: “A gente precisa de reforma, carteira, escola, dinheiro. A gente precisa de material, xérox, entendeu?” Assim, vai ficar nesse nível. [...] a gente fala quando a gente está fazendo a parceria, no primeiro contato... que nós não vamos investir em estrutura física. Nós não damos um centavo pra

escola. A gente oferece formação, oferece os materiais, oferece o transporte, oferece a alimentação durante os eventos... A gente oferece tudo, mas a gente não dá dinheiro. Tem uma expectativa implícita, tipo, assim, eles não acreditam muito nisso. Então tem uma expectativa de repasse de recursos, que é a parte mais fácil, né? Que aí não muda. Não muda o contexto deles. [...] ¹⁰⁴.

Como interpretar esse não encontro de perspectivas? Ainda que grotesco, um quadro de mendicância pode ser evocado ante as colocações acima. A escola suplica dinheiro à ONG financiada pela grande empresa que, piedosamente, mas sem confiar na capacidade do reclamante, promete-lhe tudo, menos dinheiro. É razoável as escolas públicas julgarem-se tão carentes de recursos financeiros e elegerem as ONGs como fonte pra supri-las? Por que a rejeição dos profissionais das ONGs pesquisadas em atender essa expectativa das escolas? Em quê implica o não oferecimento de auxílio financeiro? Uma concepção minimalista por parte dos profissionais de educação das ONGs, de que não são necessários largos recursos para uma prática pedagógica de qualidade? Ou, ao contrário do que tantos argumentam, têm esses profissionais consciência de que a responsabilidade de financiar a educação pública não é da sociedade civil, mas do Estado, que já recolhe tantos impostos (inclusive das próprias empresas que são parceiras das ONGs pesquisadas)?

A fala de Ana Flávia nos desvela, porém, uma outra interpretação para a questão do financiamento ONGs - escolas: o foco dos profissionais das ONGs não é o mesmo dos professores das escolas públicas. Enquanto o diagnóstico dos professores para os problemas que eles enfrentam na rede está na ausência de recursos financeiros, os profissionais das ONGs o localizam na formação teórico-prática do professor que, a seu ver é debilitada. Independente dos recursos físicos, os sujeitos pesquisados entendem que qualidade de ensino é proveniente de mentes críticas, de professores capazes de desconstruir conceitos, articular saberes, enfim, de uma concepção epistemológica, de um arcabouço ideológico bem fundamentado. Daí o grande investimento na formação dos profissionais de educação da ONG e dos docentes que participam de seus projetos, por parte tanto da Ação Educativa, quanto do EMCANTAR.

Se os primeiros passos do relacionamento: profissionais das ONGs – professores públicos são marcados por mais confrontos que encontros, o que dizer do desenrolar das atividades? A metodologia da formação, quer para os profissionais da ONG, quer para os professores da rede, é de técnica semelhante à maiêutica socrática: confrontar e destruir os conceitos vigentes, para haver espaço e vigor para o brotar de novos. Os profissionais de educação das duas ONGs entendem o convencional processo de

¹⁰⁴ Depoimento oral de Ana Flávia Martins, em entrevista realizada em 06 de junho de 2007.

formação de professores, no mínimo, inconsistente. Mais que insuficiente, pois é preciso destruir seus frutos.

Entretanto, por mais que critiquem o modelo da educação escolar, e que não poupem esforços em corrigir suas falhas, é interessante perceber a manutenção da estrutura geral: se os frutos em si não servem, nem todos os galhos e os troncos precisam ser derrubados. Isso porque, tanto em Minas, quanto em São Paulo, as ONGs pesquisadas zelam pelo planejamento, pela organização, pelo currículo desses cursos de formação, os quais não acontecem no espontaneísmo, nem são levados no fluir do momento. Pelo contrário, há cuidado, tempo e papel para que a formação a ser ministrada tenha uma estrutura. Conhecer a realidade local é um passo de extrema importância nos princípios gerais desse processo. A formação dos educadores por eles proposta é pensada a partir de um diagnóstico da realidade, que abrange tanto necessidades quanto expectativas, não somente dos alunos da rede pública a serem ensinados, como dos próprios educadores. Reuniões de planejamento, oficinas culturais e pedagógicas, cursos que privilegiam as trocas de experiências são algumas das estratégias para privilegiar a construção coletiva das propostas e a atuação dos educadores como problematizadores.

Neste aspecto, o exemplo da Ação Educativa é simbólico: há anos, em todo período das férias escolares acontece o Seminário de Educação de Jovens e Adultos, o qual prevê a realização de conferências, oficinas e apresentações artísticas, além da formação de grupos temáticos, como parte indispensável da formação de educadores do Programa de Educação de Jovens e Adultos. Além disso, de maneira altamente organizada, mantém assessoria permanente junto a quatro diferentes localidades e instituições: Mova SP (organizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo), Prefeitura Municipal de Cajamar, Conselho Comunitário de Educação e Cultura e Ação Social da Grande São Paulo e SESC (especificamente no Programa Sesc Ler, desenvolvido em unidades localizadas no Norte e Nordeste do País). Nestes quatro casos, o público-alvo são profissionais que atuam na área de educação de jovens e adultos, educadores populares, técnicos das coordenadorias de ensino, professores e coordenadores pedagógicos.

Assim como são criteriosos ao sistematizar os cursos com os professores da rede pública, da mesma forma se dá o processo de auto-formação. No caso dos profissionais do EMCANTAR, além de seus cursos universitários, semanalmente há reuniões de estudo e debate de produções científicas da área da educação, e planejamento das atividades. Confrontos e encontros: ao mesmo tempo que zelam pela formação

acadêmica, com privilégio àquela ministradas nos bancos universitários, não desprezam a prática, antes, reconhecem que grande parte de seu saber pedagógico é apreendido por meio dela, nos momentos de aplicação. O depoimento de Carlos Renato Ribeiro Alves, escrito quando possuía apenas dezessete anos de idade, simboliza como a formação dos profissionais de educação das ONGs se dá também a partir da prática:

Com menos de um ano de EMCANTAR na minha vida, fui convidado para participar do primeiro grupo de multiplicadores, tal atitude que fez minha vida mudar seu rumo completamente já que idealizava coisas que na verdade não era nada daquilo que queria, por exemplo: ser um simples administrador de empresas como meu pai, porque ele tem tudo aquilo que precisa, e não por gostar realmente daquela profissão. Ministar oficinas pelo EMCANTAR é uma coisa que alimenta a minha alma. Ver um sorriso, um olhar de felicidade no rosto dos multiplicandos não tem preço, ao contrário de muitos educadores que a primeira coisa que fazem ao sair de uma sala de aula é dizer que se não fosse pelo salário que recebem no fim do mês, jamais entrariam em uma sala.

Oportunidades como essa me fez crescer com indivíduo, ocupando cada vez mais o meu espaço sendo assim convidado para ser co-produtor do CD Mutirão, tal convite que me deixou com um ânimo a mais já que, ser reconhecido é muito bom, embora não trabalhasse para o reconhecimento próprio e sim para o coletivo.

[...] Com o fechamento do segundo CD, fiquei emocionado quando vi meu nome escrito em vários lugares. Creio que isso não seja uma atitude boba porque tenho certeza que quem vivenciou aqueles momentos de felicidade, angústia, cansaço, também deve ter se emocionado bastante.

Este Aprender a Fazer foi uma das experiências mais gratificantes da minha vida e que mexeu com a minha responsabilidade, compromisso, vontade em melhorar [...] ¹⁰⁵.

Quantos aspectos não poderíamos problematizar da redação deste multiplicador que, com apenas dezessete anos¹⁰⁶, já foi considerado um profissional de educação da ONG EMCANTAR! Este garoto, que ainda vivenciava, na época deste depoimento, indecisões e angústias quanto à escolha da própria carreira profissional é colocado para “ministrar” a crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental da rede pública de Uberlândia. E isso dentro do principal lócus de atuação do professor: a sala de aula. Vemos entrelaçar-se em sua fala aspectos do “ser missionário”, abordado em tópico anterior, no sentido de envolvimento apaixonado, mas com uma ênfase à valorização da questão emocional que, a nosso ver, tem se dado em detrimento da reflexão crítica.

¹⁰⁵ Documento redigido por Carlos Renato Ribeiro Alves em 16/10/2004 para uso interno do EMCANTAR. Publicado com permissão da ONG.

¹⁰⁶ No fim da segunda inserção para pesquisa de campo, primeiro semestre de 2007, Carlos Renato Ribeiro Alves cursava na Universidade Federal de Uberlândia a graduação em Letras e continuava ativamente como multiplicador do EMCANTAR.

Apesar de reconhecer sua falta de preparo para atuar como educador e de imaturidade pessoal, expressos, por exemplo, na dúvida quanto ao curso universitário, na auto-defesa em não ser considerado “bobo” por ficar feliz em ver seu nome no encarte do CD gravado, Carlinho não deixa de tecer suas críticas ao corpo docente com quem se relaciona nos corredores das escolas parceiras. Não há um tom de superioridade infundado em sua fala ao se comparar com outros educadores? O que dizer dessa precocidade em se afirmar educador? De que forma a valorização do “aprender a fazer” coopera ou limita a qualidade do trabalho educativo?

Indagadas a respeito do voluntariado na educação, as profissionais da Ação Educativa tecem um parecer que, em alguns aspectos vão ao encontro do princípio de valorização da prática, presente nos profissionais do EMCANTAR. Apesar de não aceitarem seu trabalho ser caracterizado como aportado no voluntariado, as profissionais da Ação não descartam a positividade do mesmo - os voluntários podem se encaixar em diversos aspectos do sistema formal. Fornecem vários exemplos: compor um grupo de debate sobre a gestão da escola, organizar um mutirão para a pintura do prédio escolar, colaborar com uma campanha de arrecadação de fundos, em que um põe selo nos convites, outro distribui, um terceiro organiza a festa, etc. Aproveita-se, assim, segundo elas, a boa vontade do voluntário e o conhecimento prático que ele possui, mas de uma forma coordenada e que, acima de tudo, garanta uma seqüência ao trabalho, para que, ante a eventualidade de desistência, o processo não se perca. Participações pontuais, eis a chave da questão para Cláudia, o que é bem diferente de uma ação educativa fundamentada no voluntariado apenas. Os riscos de se ter uma atuação educacional não coordenada com os valores da escola, assim como com as necessidades da comunidade local são incalculáveis.

Ao mesmo tempo que não deixam de reconhecer aspectos positivos no voluntariado, por outro lado, as profissionais de educação da Ação não concordam que qualquer pessoa consiga desenvolver processos educativos capazes de colaborar com o processo educativo formal da escola. Encontros e confrontos. Cláudia dá como exemplo uma situação hipotética: um sujeito bem intencionado se propõe a dar aula de esportes para as crianças do Ensino Fundamental. Expressa criatividade, dinamismo, empolgação e é, assim, creditado pela escola. Entretanto, nenhum profissional problematiza com ele a questão da competitividade. Ele a insere em suas aulas sem qualquer reflexão ou consciência das implicações, de forma a tornar um quadro educacional que já era difícil, ainda pior. Como, porém, culpá-lo se primeiramente foi negada a ele essa possibilidade de análise crítica da realidade? Aproxima-se com o intuito de auxiliar na promoção de

uma educação de qualidade, mas simplesmente não tem capacitação profissional para desempenhar a tarefa para a qual se voluntariou. Casos semelhantes a este hipotético acontecem muito frequentemente na EJA, segundo Cláudia. Propaga-se na mídia que qualquer brasileiro alfabetizado pode alfabetizar jovens e adultos. Formação pedagógica, discussão teórica, diálogo, problematização de conceitos e práticas simplesmente são anulados. Cláudia questiona-se que qualidade educacional pode-se esperar desse tipo de alfabetização.

Por mais que pareça contraditória, a conjugação entre teoria e prática presente nos discursos e princípios educacionais dos profissionais de educação das ONGs pesquisadas se aproxima da posição de Selma Garrido Pimenta (2002), que se constitui um ponto intermediário entre a pedagogia histórico-crítica¹⁰⁷ e a pedagogia das competências¹⁰⁸. Ênfase no individualismo, banalização da reflexão, mudanças superficiais e localizadas são alguns dos problemas pontuados por Pimenta (2002) na teoria do professor reflexivo difundida entre os educadores do país. A prática reflexiva é incoerentemente implementada por meio de treinamentos: “[...] Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um saber técnico” (PIMENTA, 2002, p.23). Assim como Duarte (2003), Pimenta (2002) também considera a desvalorização da teoria uma grave falha na formação de professores, contudo, sua crítica, ao contrário de Duarte (2003) que descarta completamente a hipótese de valorização da prática sobre o conhecimento escolar, é uma espécie de contrabalanço: “[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação” (PIMENTA, 2002, p.24), afirma ela.

Pimenta (2002) valoriza a escola e o processo educacional a ela concernente como momento privilegiado de formação tanto das novas gerações quanto dos próprios professores, estes, preferencialmente, nos bancos universitários. Entretanto, ela não chega a afirmar a supremacia do saber escolar sobre a prática, nem condená-la ao senso comum. Ambos são aspectos essenciais da formação docente e não se deve polarizar, antes, encontrar o equilíbrio entre teoria e prática e em ambos a reflexão deve ser real e constante. Enquanto o “[...] papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais [...]” (PIMENTA, 2002, p.26), a prática reflexiva permite a atuação sobre a realidade no sentido de emancipação, de transformação das

¹⁰⁷ Cf. DUARTE (2003); MARTINS (2004); MORAES (2005); PIMENTA (2002); SAVIANI (1996, 1980)

¹⁰⁸ Cf. NÓVOA (1997); PERRENOUD (2005); SCHÖN (2000); TARDIF (2000)

desigualdades sociais. Bastante interessantes são os encaminhamentos finais da discussão de Pimenta (2002, p.43-44) para superação dos limites atualmente encontrados na dinâmica de formação de professores no Brasil, dentre as quais se destacam duas: “[...] do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo [...]; da epistemologia da prática, à práxis [...]”.

Diante das palavras finais de Pimenta (2002), da necessidade de que se passe do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo e da epistemologia da prática, à práxis, questionamos: apresentam, de fato, os profissionais de educação das ONGs um agir diferenciado na formação docente? Terão eles consciência de todo o movimento teórico em torno da questão da formação dos professores no Brasil? Se sim, pretendem eles se colocarem como resposta a esse embate, ou apenas complementá-lo?

O primeiro passo da metodologia educacional dos cursos de formação com professores das ONGs pesquisadas é a desconstrução. A dinâmica de atuação a seguir é pautada por um movimento contínuo de desestruturação/ sistematização de um conhecimento, cuja fonte tem sido historicamente negligenciada: a prática docente. Assim como se consideram em formação nos momentos de aplicação, os profissionais de educação das ONGs, ao trabalhar com professores das escolas públicas, não desprezam, porém, a riqueza subjacente ao exercício profissional docente como fonte de conhecimento.

Potencializar, sistematizar, e disseminar os saberes gestados no interior das práticas pedagógicas de uma forma mais ampla é uma das atividades que os profissionais de educação das ONGs têm implementado de forma diferenciada da escola e da academia. Na primeira, temos uma relação micro: o professor com seus alunos e seus pares - o grupo dos demais docentes. Enquanto a escola se detém em emaranhados de portarias, burocracia, no peso do sistema, os profissionais de educação das ONGs podem autonomamente se organizar e promover a produção do conhecimento provindo da prática docente. A universidade, por sua vez, apesar de também desempenhar um papel de disseminação o faz num tempo muito lento. Além dos trâmites para iniciar a pesquisa, há uma série de outros procedimentos decorrentes, os quais não estão dados para os profissionais das ONGs. Por atuarem nesse lócus diferenciado eles não possuem certas obrigações burocráticas como as existentes no sistema escolar. Quando retomamos o histórico do EMCANTAR, a destreza que seus profissionais têm de re-estruturar seu trabalho, a partir das constantes avaliações internas e externas (parceiros e público-alvo) é uma possibilidade que destacamos, principalmente em comparação com

o peso do sistema da escola pública brasileira. As necessidades detectadas no trabalho com o público-alvo é outra baliza para as constantes reformulações internas.

Um fato que nos inquieta: por que, dentro do sistema oficial de ensino, os atores-chave dessa organização passam tantas vezes despercebidos na produção de seus saberes (CANDAUI, 2000)? Há uma sensibilidade especial por parte dos profissionais de educação das ONGs para essa realidade? Para Cláudia, da Ação Educativa, a forma como ela desenvolve os materiais didáticos e os cursos com os professores da rede é a expressão mais concreta da valorização e sistematização da prática docente, no contexto da ONG. Educadores e formadores problematizam conceitos, técnicas e modelos pedagógicos convencionais para que, conseqüentemente, em momento posterior, os educandos, possam, por meio da reflexão e de abordagens conceituais críticas, pensar juntos ações relevantes. Ainda que não isento de contradições, como já apontamos, o discurso dos profissionais entrevistados busca colocar o professor no centro, valorizá-lo enquanto pessoa e profissional:

Fazer com que o pensador se veja também como um intelectual. O educador, ele não é só o cara que executa. Ele é um pesquisador da educação. Ele é o construtor dessa educação também.¹⁰⁹

Ao relacionarem com o sistema de ensino público, os profissionais de educação das ONGs sugerem sua atuação historicamente distinta do desenrolar de governos descomprometidos com a construção de uma sociedade mais igualitária.

[...] a impressão que me dá é que toda essa bagagem de pesquisador, de pensador, de estar ali, de querer saber, ela não é necessária pra Educação Básica. E eu não concordo com isso. Você tem uma criança na sua frente. Doidinha pra conhecer as coisas, doidinha pra ver no olho do microscópio. Sabe, você bota uma caixa de geladeira toda enfeitada no centro da sala, a primeira coisa que os meninos vão olhar é pra aquilo. É diferente, é novo. Tem uma geração na sua mão querendo conhecer o mundo, querendo... e aí você faz o quê com isso se você não tem o que oferecer? No Projeto Educando, o que a gente tenta fazer, a nossa contribuição, é dar os motes.¹¹⁰

Argumentam os profissionais de educação das ONGs pesquisadas que os “especialistas” em educação, ao se depararem com o quadro factualmente caótico da escola, aproximam-se dos professores com uma presumida superioridade e se esquecem que lidam ali com sujeitos; sujeitos que aprendem, imersos, muitas vezes, é certo, no

¹⁰⁹ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007

¹¹⁰ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007

cotidiano de uma profissão, mas nem por isso desprovidos da capacidade de construção autônoma.

Por mais que aparentemente seja positivo o empenho dos profissionais das ONGs em auxiliar o professor a ter sua imagem re-elaborada, descarregá-lo de culpas históricas como se todos os males educacionais fossem de sua responsabilidade, não persiste, ainda o mesmo tom de superioridade? Não pode o professor da escola pública, por si só, em trabalho com seus pares, atuar como intelectual? Sem desprezar, nem condenar a iniciativa dos profissionais de educação das ONGs pesquisadas em ser parceiros dos professores, incomoda-nos a constante auto-afirmação em seus discursos. Lemos nas entrelinhas que sem a ONG nada de positivo é possível, que se eles não estiverem perto, os professores sozinhos não conseguem.

Por mais incrível que pareça, a aliança entre profissionais de educação de ONGs e professores de escolas públicas não é uma proposta forjada pelas ONGs pesquisadas, nem aparece ineditamente nesta tese. Henry Giroux, em fins da década de 80, apontou a possibilidade de aliança entre professores da rede pública e “[...] grupos sociais engajados em formas de luta emancipatória”. Assim escreve Giroux (1987, p.50), não somente em termos de recomendação, mas como necessidade, a aliança entre esses dois segmentos da educação de um país:

Tais alianças são absolutamente necessárias para que os professores, principalmente nas escolas públicas, possam levar, para dentro da escola, forças que auxiliem a luta pelo desenvolvimento das condições ideológicas e materiais e que os ajudem a trabalhar como intelectuais.

Na verdade, ele coloca esse “fornecer condições” aos professores como um imperativo para que estes, de fato, vivenciem o ser intelectual.

O que significa encontrarmos essa recomendação-exigência de que os professores da rede pública trabalhem em parcerias com as ONGs no texto de Giroux? Trabalha ele também como intelectual para o projeto de desresponsabilização do Estado? Ou Giroux, por proclamar-se seguidor de Gramsci é um pensador contemporâneo comprometido com a emancipação dos grupos subalternos e, como tal, vislumbra as potencialidades dessa parceria?

Encontramos em seu texto que uma das motivações para propor essa aliança profissionais de educação das ONGs – docentes, é a forma como ele percebe as condições do professorado em seu país, os Estados Unidos, há vinte anos atrás: desvalorizados, com baixos salários, sobrecarga de turnos, etc. Um “escândalo”, nas palavras de Giroux (1987, p.51). Sobre este mesmo aspecto, o que pensam os

profissionais entrevistados da Ação Educativa e do EMCANTAR? Por diversas vezes em suas falas, evidenciaram as mazelas de nosso sistema de ensino, de forma a construir, sem falsos brilhos ou forjados rasgos, o cenário social no qual têm se proposto a contracenar.

A dinâmica de seu relacionamento com os professores não é isenta de conflitos. Ainda que em alguns momentos os culpabilizem, em outros fazem questão de mantê-los como protagonistas. É sustentável a afirmação que, diferente de “lhes roubar a cena”, os profissionais das ONGs têm podido restaurar e, em não poucos casos, oferecer pioneiramente, aos professores com quem trabalham, a auto-estima necessária para não mais ensaiarem seus papéis, mas abrilhantarem com seus alunos em suas práticas profissionais? Conseguem os profissionais das ONGs introduzir, sem bruscas invasões, a democracia e o autêntico - a saber, sem falseamentos - discurso de direitos para compor o tablado juntamente com os professores? Ainda que agindo localmente, o EMCANTAR e a Ação Educativa são aqui representantes de milhares de “grupos sociais engajados em formas de luta emancipatória” (GIROUX, 1987, p.50) que têm ocupado, desde a última década do século XX, espaços públicos de crescente influência nos principais setores sociais.

Assim, a escola torna-se um espaço central, onde poder e política operam a partir de uma relação dialética entre indivíduos e grupos, que funcionam dentro de condições históricas e limites estruturais específicos, bem como dentro de formas culturais e ideológicas que são a base para as contradições e para as lutas. (GIROUX, 1987, p.32)

A pesquisa de observação-participante nas duas ONGs apontou para uma congruência de “pontos de vista” entre Giroux, os profissionais entrevistados, tanto do EMCANTAR, quanto da Ação Educativa e o teórico de referência inicial, Gramsci. Todos parecem ter como motor de seu trabalho educacional, quer seja em oficinas com professores, em redação de artigos, em cartas a filhos e sobrinhos estudantes, a aposta na capacidade de transformação do ser humano pela via da educação, ou da elevação cultural. Ao analisarmos especificamente a relação entre os profissionais de educação das ONGs pesquisadas e os professores da rede pública percebemos um percurso marcado por des-continuidades. Proclamam a transformação, mas são uma categoria cuja inserção direta na realidade escolar é muito recente. Por mais que façamos conjecturas, somente o tempo poderá comprovar ou negar nossas hipóteses. Ante a necessidade de conclusão, considerada a complexidade da realidade não pretendemos enrijecimentos interpretativos. Livres do dualismo e do maniqueísmo do “ou ou”,

finalizamos com uma atualização do título deste item: “ONGs e educação escolar: encontros e confrontos”.

5.7 Intelectuais conservadores ou transformadores?

Gramsci não é o primeiro pensador político a dissertar sobre o tema dos intelectuais. Marx também apresentou considerações sobre a temática. Sem negá-las, Gramsci as aprofunda. Marx propõe um intelectual não mais ilhado em um letrismo sem fim. O combate ideológico que trava com o idealismo abstrato, o positivismo cientificista e mesmo com o materialismo vulgar atestam sua nova proposta de intelectual: “[...] um ser, ao mesmo tempo, cientista, crítico e revolucionário” (SEMERARO, 2006). Gramsci, ao participar do movimento operário, sendo ele mesmo oriundo dos “grupos subalternos”, encarna, não somente em termos teóricos, mas, sobretudo, práticos, a nova tipologia de intelectual idealizada por Marx. Em seu envolvimento direto com as massas, Gramsci identifica os intelectuais ora com a função de conservação da hegemonia, ora de transformação dessa mesma hegemonia, com fins a um novo bloco histórico. Dito em outras palavras, “[...] o intelectual é uma figura que tanto pode agir para a transformação da sociedade quanto para a sua reprodução” (BEIRED, 1998, p.122).

Considerar os profissionais de educação das ONGs intelectuais orgânicos remete-nos inevitavelmente à questão: trabalham eles para a transformação ou para a conservação do *status quo*? Esta mesma pergunta pode ser feita de outra forma: a que grupo social fundamental eles estão ligados na contemporaneidade nacional? É possível delimitar de forma precisa essa organicidade? Ainda que a complexidade do real neste início de século XXI nos leve a questionar a rigidez de uma análise que se limitasse ao embate burguesia x proletariado, a escolha de Gramsci como referencial teórico não nos permite fugir a essa reflexão. Em outras palavras, por mais que reconheçamos as ONGs como um grupo social novo no espectro social brasileiro, inevitavelmente elas estão ligadas ou ao projeto hegemônico da classe dominante ou à possibilidade de construção de uma contra-hegemonia da classe ascendente.

É inevitável a vinculação entre as ONGs, em seu surgimento, e os interesses do capitalismo contemporâneo. Elas são co-adjuvantes no empenho do grande capital em re-estruturar as formas de trabalho e de organização social segundo os seus interesses. (ANTUNES, 2000). Como Gramsci coloca, o nascimento de cada grupo social se dá a partir de uma função a ser desempenhada no mundo da produção econômica. As ONGs

nascerem com a função econômica de auxiliar a classe dominante a superar um novo momento de crise do capitalismo, auxiliando o Estado no desempenho de seu papel de suprir as necessidades sociais elementares da população mais carente, com menos custos e uma ideologia convincente. A categoria sociedade civil, tal como proposta por Gramsci, dividida didaticamente da sociedade política, mas que na prática a ela se funde para a formação do Estado, torna-se central para a compreensão do fenômeno em foco. Como instiga Saviani (2004, p.16), a “explosão das ONGs nas duas últimas décadas” é reflexo do peso que a sociedade civil alcança no “bloco histórico capitalista-burguês” contemporâneo. Nessa mesma linha, Semeraro (2006), ao re-pensar o intelectual “orgânico” da pós-modernidade detecta uma “[...] crescente categoria de intelectuais que se disseminaram na mídia, na publicidade, no entretenimento, em Organizações Não-Governamentais (ONGs), em serviços administrativos e no controle do sistema [...]” que nada têm de transformadores e de compromisso com a crítica, com a ciência, muito menos com o povo.

Huw Beynon (2002, p.9), ao analisar as práticas de trabalho em mutação no final da década de noventa do século XX considera o quanto a “[...] organização social das economias ocidentais está passando por um período de grande turbulência”. Conforme comentamos na Introdução, não somente no Brasil, mas em todo o mundo globalizado os princípios do neoliberalismo se impõem aos Estados e os mais diversos aspectos da vida social são re-organizados visando os interesses do grande capital. Como colocamos no capítulo um desta tese, são os intelectuais do Banco Mundial os primeiros a forjarem a expressão “organização não-governamental”. Como negar a vinculação ideológica entre os que pensam e efetivam as primeiras ONGs e o bloco hegemônico?

A análise macro da realidade das ONGs, tal como a que viemos elaborando neste tópico nos conduz a uma resposta fácil: essas organizações servem ao grupo dominante. São intelectuais orgânicos conservadores. Entretanto, não nos alerta Bachelard que as evidências primeiras não nos desviam do autêntico espírito científico? Lembremos sua advertência:

[...] é preciso aceitar para a epistemologia o seguinte postulado: o objeto não pode ser designado como um ‘objetivo’ imediato [...] É preciso aceitar uma verdadeira ruptura entre o conhecimento sensível e o conhecimento científico [...] as tendências normais do conhecimento sensível [...] só determinam um falso ponto de partida, uma direção errônea. [...] a adesão imediata a um objeto concreto [...] é a *satisfação íntima*; não é a *evidência racional* [...] (BACHELARD, 1996, p.294).

O diferencial desta pesquisa é a investigação micro. Consideramos que nossa contribuição está nos dados que colhemos analisando o dia-a-dia das duas ONGs selecionadas. Diante disso, deixemos a “adesão imediata a um objeto concreto” e usemos problematizar esta questão específica: os profissionais das ONGs que pesquisamos são orgânicos das classes subalternas ou do grupo dominante? Trabalham eles para a transformação social ou cooperam para a manutenção do sistema?

De um lado, os profissionais de educação do EMCANTAR defendem em seu discurso a rejeição total aos ditames do capitalismo, à selvageria e desumanização que as leis de mercado acarretam quando seguidas cegamente. Por outro, eles são financiados por um grupo empresarial, cujo respeito a essas mesmas leis criticadas é que provê o custeio das ações democráticas e humanizadoras da ONG. Da mesma forma, os da Ação Educativa, que se apresentam como herdeiros dos movimentos sociais da década de sessenta e setenta, igualmente ancoram-se financeiramente em grupos empresariais, neste caso, conglomerados multinacionais. Ainda que não reproduzam o discurso mercadológico, vêem-se pressionados, assim como os do EMCANTAR, a apresentar resultados quantitativos, a medir a eficiência, a qualidade, o custo-benefício de suas ações, a listar número de horas, de participantes, de idéias... A incidência ideológica sobre a gestão e valores dos profissionais de educação das ONGs por parte das leis de mercado não é um impedimento a essas organizações a cooperarem com a transformação histórica em prol de mais igualdade e justiça social? A escola, inclusive o sistema de ensino superior, e seus programas de pós-graduação nem sempre tem conseguido escapar a esse controle de mercado. A educação escolar brasileira, principalmente na década de noventa, foi solapada pelos ditames do neoliberalismo que, pouco a pouco, introduziu-se nos projetos político-pedagógicos, nos modelos de seriação, no currículo, na formação de professores. Há alguma possibilidade de ação para a transformação?

Simplesmente atuar junto aos grupos oprimidos não significa agir em defesa de seus interesses ou elaborar sua ideologia. O filme-documentário de Sérgio Bianchi (2005) é um denunciador dessa realidade. Os “voluntários” das ONGs subirem o morro, promoverem o acesso de moradores de favelas a laboratórios de informática, a distribuição de sopas nas madrugadas, ou mesmo cursos profissionalizantes de corte e costura, nada disso redundará, de fato, num processo de elevação ou aperfeiçoamento cultural. Muito pelo contrário, uma das grandes contribuições do longa-metragem foi exatamente desmascarar a crueldade desse processo: essas ONGs e grupos de filantropia valem-se da miséria alheia para se manterem. Agem, neste início de século XXI no

Brasil a favor do *status quo*. Servem à classe dominante. Exercem a função de reprodução.

A pesquisa de Luciane Vieira Palma (2006) sobre a ONG “Meninos do Morumbi” também constatou uma não transformação de mentalidade. Ainda que democratize bens culturais e permita com que crianças de favelas da capital paulista, por exemplo, passem um mês na Inglaterra participando de workshops de música brasileira (PALMA, 2006, p.65), a pesquisa no cotidiano da ONG deixou claro que aqueles intelectuais nada mais fazem senão trabalhar subalternamente para manutenção da hegemonia das classes dominantes. Não atingem as massas em seu elaborar racional autônomo. As palavras da pesquisadora tornam este quadro mais visível:

O fato de existir uma banda-show que é o próprio retrato desta Associação, que lhe garante uma identidade própria e que lhe atrai atenções, poderia ser o mote para um projeto coletivo ao qual estariam de alguma forma inter-relacionados os projetos individuais de cada um dos seus integrantes, independentemente da disposição em participar diretamente da mesma Banda [...]?

Acredito que sim, desde que esta fosse verdadeiramente democrática, que os integrantes da Associação [...] pudessem participar das decisões a respeito dos rumos da mesma [...]

Aderir à banda como um projeto coletivo não seria simplesmente entender o seu propósito e sacrificar-se por ele. Seria juntamente com a coletividade que compõe a AMM *determinar* tais propósitos. (PALMA, 2006, p.67-68, grifos da autora)

Apesar de atuarem junto a populações oprimidas, notamos uma ausência de organicidade intelectuais-massa entre os professores e alunos da “Meninos do Morumbi”. Recorremos novamente às palavras de Gramsci (1999, p.100):

[...] no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, [o intelectual] jamais se esquece de permanecer em contato com os ‘simples’ e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos [...]. Só através deste contato é que uma filosofia se torna ‘histórica’, depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em ‘vida’.

“Não há como negar que os ‘Meninos do Morumbi’ realizem sim um trabalho social importante” (PALMA, 2006, p.123), afinal, quantos ali não estão sendo ‘salvos’ do tráfico, da prostituição, da marginalidade, por meio de “[...] atividades as mais diversificadas que enriquecem o cotidiano destes jovens e os alimentam das mais variadas formas, colocando cada um deles em contato com uma ‘multiplicidade cultural’ que em outros ambientes dificilmente lhes seria possibilitado”? (PALMA,

2006, p.65). Contudo, uma vez que não há um investimento na formação intelectual, de forma que as crianças e os adolescentes e, mesmo os próprios educadores, não pensam criticamente suas práticas, a relação de dominação sobre essa classe é mantida. Eis o limite identificado no trabalho dos profissionais de educação da ONG pesquisada por Palma (2006): apesar de desenvolverem um trabalho de educação não-escolar, não conseguem superar os mesmos problemas de qualidade vivenciados pela escola. Podemos afirmar o mesmo em relação ao trabalho educativo desenvolvido pelos profissionais de educação do EMCANTAR e da Ação Educativa?

A influência do EMCANTAR na minha vida enquanto pessoa é um crescimento, a gente se torna mais humano com a gente mesmo e você aprendendo a ser desse jeito você consegue passar isso pras pessoas também. Enquanto profissional, me faz ver melhor não só o mundo, mas as pessoas em torno da gente, os alunos, principalmente... E a gente passa a se sentir até mais responsável por eles nesse sentido desse Projeto [...]

As coisas que aprendo nas oficinas do EMCANTAR eu coloco da mesma forma que a gente aprende lá, praticamente... É lógico que eu vou fazer algumas alterações, as brincadeiras, só que eu envolvo o meu conteúdo [...] Alguns professores ainda têm resistência de passar ou de aprender, mas alguns professores, até achei legal, começaram a utilizar algumas idéias minhas. Como, por exemplo, na área de geografia, uma professora já começou até a envolver brincadeiras na sala com os meninos... [...]

Esse depoimento de Sérgio Silva, professor de história na E.M. Hilda Leão Carneiro, participante do Projeto Educando descreve uma mudança em diferentes escalas: dele, enquanto pessoa e profissional da docência, de seus alunos e de seus pares. Refere-se a transformações micros: forma de conceber a sala de aula, e macros: “[...] o aluno vai vendo o lado da vida”; técnicas: o aprimoramento de brincadeiras de acordo com cada disciplina, e subjetivas: “[...] a gente se torna mais humano”.

Nesse mesmo sentido, o depoimento de Rosi Meire Vasconcelos, professora da E.M. Hilda Leão Carneiro, chega a se tornar repetitivo por enfatizar tanto os aspectos de mudança:

Depois da parceria com o EMCANTAR, o que eu tenho observado é que [...] realmente está havendo uma mudança no meu comportamento que tem auxiliado à escola com um todo, [...] essa mudança minha de postura é um exemplo para os professores e assim sucessivamente. Os professores mudando, isso reflete nas crianças. Então a escola como um todo tem mudado pra melhor.

Esses dois depoimentos nos permitem otimismo em nossa análise. Indagamos, porém, a possibilidade de ações pontuais constituírem-se um "movimento real que

supere o estado de coisas existentes" (MARX, 1998, p. 32). Por atuar junto a grupos reduzidos de pessoas, não acabam os sujeitos pesquisados contribuindo com a manutenção do sistema? Ao contrário do que proclamam, ao invés de promover a emancipação das classes subalternas, satisfazem-nas parcialmente ao elegerem apenas algumas escolas e desenvolver projetos em um ou dois bairros. Sem desmerecer a qualidade dessas ações isoladas, é preciso, como nos alerta Semeraro (2006), nesses tempos de pós-modernidade em que novos grupos intelectuais surgem com discursos de sedução, discernir entre “o joio e o trigo”: “[...] entre os intelectuais pragmáticos, que se colocam à disposição de uma sociedade gerenciada para poucos, e os que se envolvem com as organizações populares para construir uma democracia realmente ‘orgânica’ para todo o corpo social, não apenas para uma parte dele”.

O que encontramos nas ONGs pesquisadas? Ao apelar para a responsabilidade individual, consciente da pouca abrangência de sua ação, a profissional de educação do EMCANTAR parece satisfeita com sua “consciência ecológica e politicamente correta”:

[...] Nós poderíamos estar tomando água num copo descartável. A gente levanta, joga ele fora e vai embora. Mas eu não acho certo usar o copo descartável. Por exemplo, eu estou com essa garrafinha de água tem um mês. É um mês que eu estou deixando de jogar copo de plástico fora. É essa cultura, é essa forma que eu encontrei de me envolver com o mundo. Eu não vou resolver o problema dos descartáveis, dos lixões a céu aberto, o desperdício. Mas eu estou fazendo a minha parte. Então nós estamos trabalhando com a ação educativa: cada um fazendo a sua parte. Então é uma reunião de pessoas fazendo um pouquinho que, juntas, fazem um poucão.¹¹¹

A fala de Ana Paula não é um típico discurso sedutor? O sistema capitalista continua excludente, implacável com a natureza e com os “não adaptados”. No contexto das ONGs, porém, não são usados copos descartáveis. Nas escolas selecionadas como parceiras essa “cultura do não-consumismo” também é pregada como “recomendável”. A sociedade civil aplaca sua própria consciência provando-se capaz e organizada, enquanto o capital prossegue em seu reinado. Em mini-oásis, grupos de subalternos - potenciais focos de contestação ao *status quo* - congratulam-se confortavelmente atendidos por profissionais de educação de ONGs.

Então, assim, essa é a minha visão. Eu acho que a gente tem que chegar nisso: todos os atores sociais envolvidos em prol de uma educação de qualidade, que se reverta no país de verdade. Que faça com que os problemas, porque nós nunca vamos deixar de ter problemas. Que pra mim, perfeição é só no céu. Pra que os problemas,

¹¹¹ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007.

ou sejam equiparados com as coisas boas, ou sejam menores. Porque hoje você tem um monte de problemas e ações legais pulverizadas, pequenas. É reverter o quadro. É fazer com que a escola seja melhor do que ela é. E, conseqüentemente, convidar a sociedade a se pensar melhor do que hoje é. Eu acho que é o possível. E eu acho que é possível fazer.¹¹²

Não há dúvidas de que toda ação que diminui os problemas históricos é meritória. Contudo, não podemos nos deixar convencer por discursos que apelam para alvos de grandeza, mas facilmente se conformam com o quase-suficiente. A profissional da ONG não nega sua aspiração pelo ideal, entretanto, por que lutar por ele se já é a priori inatingível? Afinal, “perfeição é só no céu”. Não fiquemos, porém, de braços cruzados. O fogo se alastra e vulcões adormecidos estão prestes a explodir. O incêndio jamais será apagado, mas é bom evitar novas explosões. Desenvolvamos, portanto, um projeto de criação artística, de vivência musical e educativa com as crianças do bairro periférico. Ao final do ano, seus pais os aplaudem e voltam para seus barracos sorridentes. Os jornais têm em suas páginas uma notícia que inspira os “humanizadores” e o contrato para o financiamento do projeto para o período seguinte é renovado. E não nos esqueçamos do aumento da auto-estima de todos os envolvidos.

Esses dias eu visitei uma escola que de cada dez crianças, ela perdia dez pro tráfico de drogas do bairro. E agora de cada dez crianças, ela consegue manter seis. Ela só perde quatro. Quer dizer, não é só. Ela perde quatro, mas, assim... qual que... [...] que diferença fez a escola naquela comunidade, gente? Fez toda a diferença! Se não fosse a escola, seriam dez crianças. Com a escola são quatro.¹¹³

Por mais duro que pareça, como interpretar a elaboração acima como proveniente de uma pessoa envolvida com a genuína transformação social? Pelo contrário, não há uma interpretação da realidade completamente adequada ao sistema, que acaba por dar um novo fôlego à ilusória concepção de que o desigual, o irrecuperável, o excluído sempre vai existir, independente de nossas ações? A essência que move o universo das ONGs – a possibilidade de ação e transformação de realidades por parte do cidadão comum - pode ser considerada a revolução da contemporaneidade, mas não no sentido tão positivo quanto aparenta. Ainda que haja, sim, a melhora de certos segmentos a partir da intervenção das ONGs, quando se pensa na estrutura social ampla, é possível vislumbrar uma reversão do sistema de opressão?

¹¹² Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007.

¹¹³ Depoimento oral de Ana Flávia Martins, em entrevista realizada em 06 de junho de 2007.

Por outro lado, o próprio Gramsci, ao esboçar a escola unitária, tinha consciência da estreiteza de seu alcance “[...] inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser – e não poderá deixar de sê-lo – própria de grupos restritos, jovens escolhidos [...]” (GRAMSCI, 2000a, p.37). Rebatemos, com isso, o argumento de que, o trabalho educacional dos profissionais de ONGs pesquisados, por terem um público-alvo limitado, deva ser, por isso, condenado como comprometido com o status quo.

Construamos agora a hipótese contrária: os profissionais de educação das ONGs pesquisadas têm atuado sim no sentido da transformação do real para a emancipação dos homens. Ponderados os fatores que podem comprometer os sujeitos pesquisados com a manutenção do *status quo*, não há momentos em que eles, quer atuando diretamente com as massas, quer com outros intelectuais, buscam auxiliar na construção de uma nova hegemonia? Hegemonia em seu sentido antagonista, que, como afirmamos no capítulo dois, diz respeito à capacidade que as classes dominadas têm de se organizar e formar um “complexo orgânico” com o objetivo de transformar a concepção de mundo. Deixamos de lado, assim, o primeiro significado de hegemonia como “dominação ideológica e institucional da burguesia no Estado capitalista” (MACCIOCHI, 1980, p.43). Ao “[...] pensarmos a contradição como princípio estruturante da realidade social” (BRUNO, 1998, p.V), ainda que essas organizações não surjam com tal função podemos detectar momentos de reversão de processos sociais de exclusão e opressão em dinâmicas libertadoras, e não podemos negligenciá-las.

[...] Nós estamos imbuídos num objetivo comum, que é a melhoria da educação pública do nosso país. [...] nós temos um compromisso moral com a sociedade, porque nós utilizamos dinheiro público pra nos formarmos [...] quando eu faço uma formação, eu não abro mão de estar nas oficinas...de construir junto, porque eu acho que esse é um papel... [...] São pessoas que, provavelmente, nunca terão seus filhos na universidade e pagaram pra você estar ali, sabe? Essa é uma coisa que me chama muito a atenção. Eu não posso ser negligente com essas pessoas. Tipo assim, eu tenho meu título de mestre e um abraço.¹¹⁴

A fala de Ana Paula é representativa da consciência que move a ação política dos profissionais de educação das ONGs pesquisados. Ana Paula se refere a um dever moral para com a sociedade e entendemos que este é, de fato, um aspecto que não pode ser ignorado. O desafio de aperfeiçoar a cultura tem como motivação o compromisso social de devolver às massas o investimento, em impostos, por eles efetuado na formação intelectual dos sujeitos pesquisados. Se “[...] a escola é o instrumento para

¹¹⁴ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007

elaborar os intelectuais [...]” (GRAMSCI, 2000a, p.19) e esta não oferece uma educação de qualidade, que tipo de intelectuais serão formados? Objetivos que se sobrepõem num jogo dialético, sempre. A escola forma os intelectuais orgânicos; estes, por sua vez, voltam-se à escola, no nosso caso, como profissionais de educação das ONGs, buscando cooperar com a melhoria da qualidade da mesma.

Em notícia publicada em seu sítio, a Ação Educativa informa ao público midiático a realização de oficinas temáticas em torno do tema “jovens não-alfabetizados”, em parceria com o MEC no Programa Brasil Alfabetizado. O foco principal era debater o livro fruto da parceria, *Jovens na Alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos*. A respeito desta obra, lemos na matéria publicada:

Trata-se de um subsídio que visa apoiar o processo de identificação e mobilização de jovens para os programas de alfabetização, e também fornecer orientações para a construção de um processo educativo que dialogue com as identidades, experiências de vida e expectativas juvenis (AÇÃO EDUCATIVA, 2007a).

Esse trabalho de articular os sujeitos do “público-alvo” e não somente oferecer serviços públicos gratuitamente a uma parcela da população desfavorecida não pode ser considerada uma ação para a transformação? Diz respeito à ação política das mesmas de potencializar os atores sociais e não somente fornecer “benfeitorias”.

Como sustentar, diante disso, a crítica de que os profissionais de educação das ONGs, como os pesquisados, favoreceriam um “cruzar de braços”, ou mesmo a perpetuação da política do favor, pós-modernizada, em sua relação com seus “públicos-alvos”? Tanto a Ação Educativa, quanto o EMCANTAR ocupam-se em conscientizar, convidar ao debate, construir coletivamente com educadores e educandos suas propostas de atuação. Além dos vários exemplos já citados nos capítulos três e quatro, retomamos dois programas da Ação Educativa em que este movimento político é destacado. O “Práticas de Aprender” desenvolve projetos que “[...] privilegiam a articulação de agentes escolares e não escolares, de modo a superar a tradicional fragmentação das políticas sociais” (AÇÃO EDUCATIVA, 2007d) e que estabeleçam uma efetiva ligação escola – necessidades da comunidade. Esta ação política, de forma prática é concretizada a partir das seguintes metas:

[...] sobreviver e cuidar da própria saúde e dos demais; identificar e desenvolver talentos e capacidades, expressar-se e comunicar-se com clareza, buscar novas oportunidades e meios de aprendizagem, conhecer os próprios direitos e obrigações, trabalhar e participar produtivamente da economia etc. (AÇÃO EDUCATIVA, 2007d)

Além de construírem as condições para se posicionarem enquanto intelectuais, os profissionais de educação das ONGs voltam-se aos sujeitos escolares como parceiros e incentivadores do mesmo movimento de reflexão crítica que eles têm vivenciado. Como descrito no excerto acima, por meio de medidas práticas, mas nem por isso superficiais ou aligeiradas, os profissionais de educação das ONGs mobilizam os participantes de seus projetos a juntos, realizarem o aperfeiçoamento da cultura, tanto individual, quanto coletivo, e a conseqüente transformação histórica.

Uma das principais propostas de Giroux perpassa exatamente o oferecimento de condições, o dar suporte ao trabalho dos professores no dia-a-dia da escola e da sala de aula. Assim defende ele: “[...] A questão é que, sem dúvida, o trabalho intelectual precisa ser apoiado por condições práticas, sustentadas, concomitantemente, por ideologias democráticas” (GIROUX, 1987, p.51). Não mais isolados, cada um por si em suas salas de aula, submissos e sujeitos às gestões de governos economicistas, pedagogias da administração de empresas, os professores têm a oportunidade de atuar, de fato e de verdade, baseados nos princípios por ele creditados como ideais: a democracia, o discurso dos direitos, a liberdade, criatividade, a aprendizagem não falseada por índices, mas autêntica.

Em uma das oficinas do Projeto Educando, desenvolvida pelo EMCANTAR, que tivemos a oportunidade de observar-participar, em maio de 2007, uma frase de uma das participantes nos chamou a atenção e tornou-se, desde então, simbólica, da discrepância entre a prática profissional dos professores entregues aos ditames governamentais e a exercida com o suporte da ONG. Ao desenvolverem coletivamente uma maquete de uma escola, a qual voluntariamente os professores intitularam de “a escola dos nossos sonhos”, repetidas vezes uma senhora, vice-diretora num turno e professora de Língua Portuguesa no outro, de uma escola estadual de Uberlândia dizia:

Vamos acabar isso aqui e mandar lá pro Aécio, pessoal, com um bilhetinho assim: “É essa a escola que nós queremos, e não essa que está aí”. É pra ele deixar enfeitando lá no gabinete dele pra ele sempre lembrar: “Essa é a escola que os meus professores desejam”.¹¹⁵

A nosso ver, o professor tem que se assumir como intelectual. Uma formação de qualidade perpassa não somente conseguir unir teoria e prática na vivência da sala de aula, mas colocar-se como um intelectual defensor das crianças, do ambiente e ir ao

¹¹⁵ Depoimento oral, comentário informal em oficina realizada em 06 de junho de 2007.

embate. Quando os professores forem às ruas e se organizarem enquanto um movimento social, a educação brasileira vivenciará conquistas de fato.

Neste mesmo sentido, o “Ação na Justiça” da ONG paulistana, foi pensado buscando “[...] estimular a utilização de mecanismos legais , nacionais e internacionais, para a efetivação do direito educacional” (AÇÃO EDUCATIVA, 2004), ante a constatação da grande quantidade de direitos sociais que, apesar de garantidos por lei, não são realidade para a maioria da população brasileira. A estrutura social de desigualdade econômica e o conservadorismo da elite política são considerados pelos profissionais de educação da Ação, alguns dos principais motivos que contribuem para a perpetuação desse quadro. Como reação, por meio do Ação na Justiça, os profissionais dessa ONG buscam difundir na sociedade civil argumentos que estimulem a prática de reivindicação judiciária, assim como denunciar ativamente as violações dos direitos educacionais. Agem como os intelectuais orgânicos, em prol da transformação social.

Os professores acompanhados pelos profissionais de educação das ONGs pesquisadas têm um alvo de ação para transformação, contudo nem sempre embasados filosófica e cientificamente. Em todo caso, o aspecto político está presente. E só se realiza enquanto um desafio essencialmente coletivo. Os profissionais das ONGs, ao menos a amostra pesquisada, não pretendem brilhar isolados no universo educacional nacional. Não. A estratégia é fortalecer os professores, potencializar as inquietações dos alunos, congregar os pais e a comunidade, enfim, ser agente de aglomeração para efetuar uma mudança significativa frente a um sistema tão espesso e engenhosamente armado, ainda que ineficiente. O objetivo é fortalecer o conjunto e não indivíduos ou classes.

CONCLUSÃO

O título desta tese é uma pergunta. A que resposta chegamos? Ainda que o entusiasmo de pesquisadora nos tente a responder um precipitado sim à hipótese dos profissionais de educação das ONGs constituírem uma nova categoria intelectual no Brasil, ouçamos as orientações do “olho do outro”: suspendamos a pulsão e repousemos na zona segura da dúvida. Como nos ensina Bachelard, ao refletir sobre a formação do espírito científico:

Para ter certeza que o *estímulo* deixou de ser a base de nossa objetivação, para ter certeza de que o controle objetivo é uma *reforma* em vez de um eco, é preciso chegar ao *controle social*. [...] propomos que a objetividade seja fundada no comportamento do outro [...] o olho do outro [...] para ver a forma – a forma felizmente abstrata – do fenômeno objetivo. [...] Só esse circuito, na aparência insensato, pode nos dar alguma garantia de que fizemos completa abstração de nossas idéias primeiras [...] Vamos! Não é à clara luz, é à beira da sombra que o raio, ao difratar-se, entrega-nos os seus segredos. (BACHELARD, 1996, p. 295, grifos do autor)

Que conclusões podemos apresentar ao final desta tese? Ao mesmo tempo em que apontamos os problemas no trabalho dos profissionais de educação das ONGs pesquisadas, não deixamos de apresentar o contra-argumento, em defesa de suas potencialidades. A idéia de contraditoriedade não é casual. A realidade é, de fato, bastante complexa e se expusemos diferentes argumentações é por não desconsiderarmos as vicissitudes do real e o movimento dialético entre os pólos em conflito.

Nossa defesa é que se as ONGs alcançam mais espaço de atuação, ou mais poder, há pessoas, indivíduos “identificáveis” agindo para que cada uma e todas essas instituições sociais sejam reconhecidas. Da mesma forma torna-se verdadeiro o movimento contrário: se no Brasil há denúncias de corrupção, de desvios de verba, de falsidade ideológica a ponto de se levantar no Senado Federal uma Comissão de Inquérito Parlamentar (SENADO FEDERAL, 2002) para se investigar a questão das ONGs, o que deve ser condenado não é a categoria como um todo, mas os cidadãos responsáveis pelas ilegalidades. Daí termos optado por escrever uma tese sobre os profissionais de educação das ONGs e não sobre as ONGs como um todo. Apostamos no perfil desses profissionais como intelectuais orgânicos. Não podemos sustentar que as ONGs como um todo sejam organizações para a emancipação.

O presente trabalho caminha por uma interdisciplinaridade: educação e sociologia. Percebemos que as ONGs são instituições que atuam dentro de um campo de luta. Ora fazem o jogo do poder, ora o criticam. Entretanto, não nos sentimos na responsabilidade de resolver de que lado estão as ONGs. Nosso foco são os profissionais: a que categoria pertencem? Não precisamos ainda ficar no dualismo dos dois grupos sociais fundamentais, uma vez que o próprio Marx (1998) encontrou várias vertentes. Em todo caso, não podemos também incorrer no erro de defender os profissionais de educação das ONGs pesquisadas como intelectuais orgânicos das ONGs. Embora exista a ABONG, as ONGs não se reúnem para definir uma ideologia elaborada como visão de mundo. Ainda que haja intelectuais dando os primeiros passos nessa direção, ainda é cedo para defender as ONGs como um grupo e seus profissionais como intelectuais orgânicos deste grupo. Concluimos defendendo que os profissionais de educação das ONGs pesquisadas são intelectuais orgânicos da transformação social e do aprimoramento cultural. O intelectual não é um transformador. Ele é um catalisador da transformação. Trabalha na construção de uma ideologia para a transformação. Mas ele não transforma sozinho.

Pela via da dialética, as contradições do real nos permitem encontrar nas ONGs, cuja origem está diretamente relacionada ao momento de recrudescimento do capitalismo financeiro e da diminuição estatal em investimentos sociais, caminhos para a promoção da democracia, da justiça social, da cidadania. Muito mais que isso, experiências de humanização do homem. O percurso metodológico que procuramos adotar para esta pesquisa é o mesmo adotado pela professora Dulce na Introdução de sua tese de doutorado para se investigar a escola: “entendida a escola, não só como domesticadora, mas também e principalmente como espaço das contradições [...]” (WHITAKER, 1984, p.02), “[...] por um lado ela é instrumento de dominação, mas por outro lado ela também é o espaço das contradições, onde se efetivam as resistências e as representações do dominado [...]” (WHITAKER, 1984, p.09).

Segundo Miguel Arroyo (2002) desde as duas últimas décadas do século XX há um movimento de renovação do profissional da docência no Brasil. Os professores vinham questionando suas práticas desde as primeiras greves em 1979, evidenciando a necessidade de repensar o protótipo do profissional da educação básica, moldado na época do império. Estas renovações foram realizadas em vários encontros de profissionais da educação, em centros de pesquisa de graduação e pós-graduação. Conforme Arroyo (2002), um cidadão não mais passivo, antes de aguçada percepção crítica e de um fecundo espírito criativo tem sido o perfil do docente gestado nos

últimos anos. Um docente que não aceita mais covardemente se esconder atrás de velhas crenças e “daquela velha opinião formada sobre tudo”, mas um profissional aberto para novas construções teórico-práticas, para novos conceitos e referenciais.

O clima de novidade constatado por Arroyo (2002) se intensifica a partir da década de noventa. Como nunca antes na história da educação escolar brasileira, os índices de matrícula na educação básica de crianças em idade escolar atingiram quase 100% (INEP, 2007). Houve a universalização do acesso e com isso superou-se o problema de crianças fora da escola: a questão da quantidade foi resolvida. Contudo, a assertiva gramsciana não foi satisfatoriamente contemplada. Segundo Gramsci (2000a, p.11) “[...] neste campo, igualmente, a quantidade não pode ser destacada da qualidade”. A qualificação do mais alto grau de intelectualidade deve se dar no mesmo ritmo e intensidade que se alargam os ensinamentos básico e médio em termos de abrangência populacional. Gramsci denomina isso de “estrutura democrática”, a qual deve ser aplicada à “alta cultura e à técnica superior”. Ainda que haja diversos professores e escolas isoladas que desempenhem um trabalho educacional de qualidade, os resultados de diversas avaliações e indicadores de ensino têm posicionado o Brasil numa situação de defasagem em comparação a tantos outros países do mundo (OCDE, 2007). O principal desafio dos profissionais da educação básica de nosso sistema público é lutar pela qualidade de ensino. Os bancos escolares estão abarrotados. Entretanto, após anos de aulas, os cidadãos brasileiros têm saído praticamente analfabetos (DIAS-DA-SILVA, 2001; GUARNIERI, 2005). Democratizou-se o acesso, mas banalizou-se a qualidade dessa formação. É certo que um dos fatores que marca este nosso tempo histórico em termos dos trajetos da educação escolar no Brasil é a presença das classes populares na escola, outrora moldada apenas para receber as elites:

Estudar o cotidiano das escolas públicas e, principalmente, nele atuar exige diálogo constante com os sujeitos que habitam as margens sociais e passam a compor o cenário escolar como consequência da democratização do acesso. Sua presença reconfigura a escola, que passa a conviver com práticas e saberes desqualificados e com processos e resultados não desejados. (ESTEBAN, 2007, p.11).

É não somente esperado, como ideal que as escolas vivenciem uma crise organizacional. Ideal porque a escola que ensinava as elites não pode ser a mesma que ensinará todas as classes sociais. Ela realmente precisa ser transformada. Acolher todas as crianças-alunas, no sentido de não somente ter presente em listas e gráficos, mas garantir o real desfrute dos “serviços oferecidos” deve ser o lema das escolas brasileiras

em todos os recantos. Nossa contribuição ao cenário que consideramos em clima de novidade é o trabalho dos profissionais de educação das ONGs. Suspendamos, por hora, as potencialidades e problemas da atuação educacional desses sujeitos, tão longamente debatidas e analisadas nos tópicos anteriores. Retomamos a questão do título: constituem eles uma nova categoria intelectual no Brasil?

Sabemos que tempos de novidade já foram anunciados outras vezes. A história da pesquisa em educação no Brasil, como alertado por Azanha (1992) tem sido negativamente marcada por gerações de novidades anunciadas em teorias e publicações, as quais, porém, repetem-se em intervalos de quase um século descrevendo exatamente os mesmos problemas educacionais. No caso do trabalho educativo das ONGs, se vasculharmos nosso passado não tão distante, encontraremos organizações da sociedade civil atuando na educação de forma bastante semelhante.

Na década de cinquenta, conforme nos conta Ghiraldelli Jr (1994, p.111), nossa sociedade civil encontrava-se em pleno vigor: partidos políticos eram reativados, e atuavam ao lado de diversos “partidos ideológicos”, representados pelas Igrejas, órgãos de imprensa e outras organizações desvinculadas de influência governamental. Comitês do PC, principalmente nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, implementavam trabalhos de alfabetização, bem como os “cursos técnicos populares”, para onde afluíam não somente membros do Partido como intelectuais, a camada média em geral e um grande número de trabalhadores urbanos.

Se o PC atua principalmente nos anos iniciais do populismo, na década de 60, nova efervescência ideológica faz surgir, uma vez mais como resultado direto e exclusivo da sociedade civil organizada, grupos que irão se dedicar integralmente à “[...] promoção da cultura popular, a educação popular, a desalfabetização e a conscientização dos problemas nacionais” (GHIRALDELLI JR, 1994, p.120). Diversas tendências progressistas, e grupos de esquerda em geral unem-se uma vez mais na história da organização social brasileira e fundam os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB). A rejeição ao “oficial” e a juventude como linha de frente de ação, iniciativa e reflexão são marcas dessas organizações, principalmente dos CPCs. Originados em 1961, por iniciativa da União Nacional dos Estudantes, ocupavam-se basicamente em compartilhar as mais diferentes expressões artísticas (cinema, artes plásticas, teatro, literatura, etc) com o fim de resgatar a genuína cultura popular, a “[...] verdadeira cultura não-dominante [...]” (GHIRALDELLI JR, 1994, p.121) e fazê-la conhecida. Intelectuais e mesmo estudantes universitários desiludidos com as

possibilidades da escola pública desempenhar um papel progressista na resolução dos problemas nacionais lançam-se eles próprios em campanhas de educação popular, que por demandarem baixo custo operacional, rapidamente se espalharam por todo o território nacional. É nesse contexto de CPCs, MEBs e MCPs que Paulo Freire escreve suas primeiras obras no sentido de construir a Pedagogia Libertadora, corrente essencialmente brasileira que, com o exílio de Freire no período da Ditadura conquista o mundo e o consagra como um dos maiores educadores do século XX, em âmbito internacional.

Essas experiências educacionais autônomas, desvinculadas do sistema oficial são, para nós, uma espécie de ascendentes das ONGs. Ao apresentarmos a hipótese que os profissionais de educação das ONGs podem ser uma nova categoria intelectual, não desmerecemos, nem ignoramos essas iniciativas da sociedade civil brasileira em tempos anteriores. Sem entrarmos nos resultados históricos efetivos dessas experiências, não podemos, contudo, deixar de argumentar que há diferenças. A multiplicação por que passam corporifica um fenômeno jamais vivenciado anteriormente na história brasileira. O contexto político-econômico, cultural e social do Brasil das décadas de 50, 60 e 70 tem distâncias tais com o vivenciado neste início do século XXI que, ainda que desejassem, os profissionais de educação das ONGs não conseguiriam atuar de forma semelhante aos grupos referidos acima. Não pensamos que as ONGs estudadas originam-se numa explosão despropositada e sem precedentes, como resultado de um “big bang” social. Não, a intensa proliferação de organizações da sociedade civil é como os galhos e frutos de todo um processo que se desenvolve ao longo dos anos no país, sendo estas experiências dos comitês do PC, CPCs, MPCs, componentes da raiz (e por que não? Do tronco) dessa grande árvore social.

Estudamos para a elaboração desta tese duas ONGs, o EMCANTAR e a Ação Educativa. Contudo, percebemos a constatação de um movimento, envolvendo outras organizações. Os sujeitos pesquisados não estão isolados neste agir educacional diferenciado. A qualidade (ou tipologia) de educação por eles encampada ocorre em diversos outros pontos do país, arrebanhando cada vez mais profissionais e atingindo um número cada vez maior de cidadãos. Um exemplo é o CPCD que trabalha na mesma linha do EMCANTAR e da Ação Educativa, contando, porém, com anos de experiência a mais. Na ocasião de sua fundação, em 1984, eram vinte e seis educadores, entre professores e voluntários da comunidade de Curvelo (MG), reunidos, procurando

resolver o problema de significativo número de crianças pequenas fora da escola¹¹⁶. Em 2005, o projeto já estava em treze municípios brasileiros, atendendo cerca de 3.300 crianças por meio de 165 educadores, sendo desenvolvido também em Nampula e Maputo, Moçambique (TIÃO ROCHA, 2005, p.14).

Os profissionais de educação do EMCANTAR e da Ação Educativa reconhecem-se, ao lado desses pares, enquanto uma categoria. Uma categoria nova, em formação, que tem atuado ainda de forma pulverizada, periférica, mas não deixam de expressar seus anseios pelo amadurecimento e pelo reconhecimento de seu trabalho:

Meu desejo [...] é que daqui vinte, trinta anos, essas ações que hoje são periféricas, elas passem a compor a educação. A educação seja feita dessa forma.[...] Porque se eu fosse, por exemplo, prefeito de uma cidade, eu faria igualzinho a prefeita da cidade de Araçuaí. Ela, quando era criança, participou do CPCD e isso fez toda a diferença na vida dela. Aí hoje ela se elegeu prefeita e falou assim: “CPCD, vem cuidar da educação do meu município”. Então, hoje, o CPCD cuida da educação do município. Por que? Porque ela foi inteligente de pensar: “eu vou tirar o povo das franjas e da margem e vou trazer pro centro. Por quê? Porque eles fazem um bom trabalho”. Então, hoje a educação de Araçuaí, ela é coordenada pelo CPCD. Faz toda a diferença.¹¹⁷

Na verdade, esse reconhecimento não tem tardado a acontecer. Em novembro de 2007, Tião Rocha, fundador do CPCD conquistou o prêmio de “Empreendedor Social” concedido pela Folha de São Paulo em parceria com a Fundação Schwab, da Suíça (FOLHA DE SÃO PAULO, 2007). Este prêmio tem como objetivo dar reconhecimento público a líderes de ONGs e mesmo entidades com fins lucrativos, cujo foco de atuação seja a melhoria de comunidades marginalizadas. O processo de avaliação é rigoroso, incluindo a análise da documentação financeira. Os critérios inovação, sustentabilidade e impacto social foram os decisivos para a escolha entre os seis finalistas, dos 350 inscritos brasileiros. “[...] A vitória de Tião é uma comprovação de que, neste mundo em que queremos tudo instantaneamente, as idéias que inovam só vêm com o tempo. O empreendedor social precisa de muito tempo para fazer a diferença” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2007). Tião Rocha dedicou o prêmio a todas as crianças do sertão e reconhece-

¹¹⁶ A solução por eles almejada e encontrada fugiu do convencional e mero levantar de muros que redundariam em mais um prédio escolar, partindo da premissa que a educação não se constrói com tijolos e cimento e muito menos se prende a isso. “[...] Como havia muitos pés de manga na cidade, perguntamos: ‘é possível fazer uma escola debaixo do pé de manga?’” (ROCHA, 2005, p.06). Nasceu, assim, o *Sementinha* ou a *Escola debaixo do pé de manga*.

¹¹⁷ Depoimento oral de Ana Paula Rabelo em entrevista realizada em 31 de maio de 2007.

se com um peso de responsabilidade aumentado, ao lado do renovar de esperanças de que é possível fazer um mundo melhor.¹¹⁸

Nos séculos XVI e XVII, as revoluções burguesas e outros fenômenos históricos importantes (Renascimento, entre outros), como os elencados por Gramsci, transformaram a sociedade, porém, sem efetiva elevação cultural, muito menos, emancipação do povo. Sem enfrentarmos diretamente a questão se vislumbramos ou não uma nova revolução social, nosso objetivo ao refletir sobre a atual atividade da categoria profissional intelectual dos educadores das ONGs passa sim pela expectativa de melhoria na qualidade da educação pública e de alcançar os oprimidos da sociedade de classes brasileira por meio de uma educação diferenciada. Diferente de outros momentos históricos, que como afirma Gramsci, envolveu apenas as elites intelectuais, indagamos se dessa vez não se “[...] atingirá toda a sociedade a partir de suas raízes mais profundas [...]” (GRAMSCI, 1999, p.233), parafraseando-o. Em outro excerto, intitulado *Reforma e Renascimento*, Gramsci parece completar a idéia acima:

[...] trata-se, na verdade, de trabalhar para a elaboração de uma elite, mas esse trabalho não pode ser separado do trabalho de educação das grandes massas; as duas atividades, aliás, são uma só atividade, e é precisamente isso o que torna o problema difícil [...]: trata-se, em suma, de ter uma Reforma e um Renascimento ao mesmo tempo. (GRAMSCI, 1999, p.248).

Gramsci (1999), ao analisar os eventos históricos da Reforma e do Renascimento centraliza o papel da educação. Ainda que não seja descartada a formação dos intelectuais enquanto uma categoria diferenciada, esta só tem seu valor quando resulta em uma ampla formação das massas. A referência aos dois fenômenos históricos, como movimentos sociais que devem acontecer novamente, ao mesmo tempo, na contemporaneidade, permite-nos situar a presente situação histórica de forma a indagarmos se não está em curso “[...] um processo atual de formação molecular de uma nova civilização [...]” (GRAMSCI, 1999, p.248). É possível sustentar que os profissionais de educação das ONGs, enquanto uma elite de intelectuais elaborada e em elaboração, trabalha a educação das grandes massas com vistas a uma transformação

¹¹⁸ De forma prática, além do reconhecimento e maior visibilidade na mídia, Tião Rocha passa a ter, com o prêmio, maiores possibilidades de patrocínio nacional e internacional, além de ser, ao lado de outros seis brasileiros, representante do país, com todas as despesas pagas, na Reunião Geral para a América Latina do Fórum Econômico Mundial, no México, e da Cúpula Mundial de Empreendedores Sociais, na Suíça. Na entrega do prêmio, esteve presente o Ministro da Educação Fernando Haddad e outras autoridades e educadores nacionais.

social. Indagamos se a ação política em desenvolvimento não pode redundar, articuladas a diversas outras variáveis, em efetivas mudanças estruturais.

Quando começamos a pensar esta tese, agregamos à palavra intelectual, com hífen, a palavra docente para caracterizar a hipótese da nova categoria dos profissionais de educação das ONGs como intelectual-docente. Com o desenrolar do processo de orientação e amadurecimento do texto, consideramos que o aporte “docente” poderia ser um limitador. O termo foi suprimido, mas a idéia geral que o inspirou ainda permanece: os profissionais pesquisados têm uma peculiaridade especial não apenas por trabalharem em ONGs e atuarem como intelectuais, mas, também, por desenvolverem ambas funções em intercâmbio com o sistema público de ensino. Estamos diante de uma nova atuação na educação brasileira.

Antes que seja dada a palavra de ordem de que “adaptar-se é preciso”, lançamos mão da resistência, seguindo a orientação de François Chesnais (1996, p.25), e, ao invés de nos submeter a esse pretense “caos estabilizado”, encontramos lugar para uma respiração intelectual: será “um outro mundo possível”?

Pode-se até criticá-lo, mas é preciso reconhecer a iniciativa dos profissionais das ONGs em desenvolvê-lo. Procuramos, especialmente durante os capítulos três e quatro, expor a tipologia de formação destinada aos profissionais de educação das ONGs. Como esta tem sido gestada no interior de suas instituições, não apenas visando a auto-formação, mas também a voltada para os professores da rede pública que participam dos cursos de formação continuada com os profissionais do EMCANTAR e da Ação Educativa. Argumentamos se não somente pelo tipo de parceria, que abrange as instituições de ensino público voluntariamente, e que possui o reconhecimento das instâncias governamentais, mas, sobretudo, pelos resultados obtidos em termos de melhoria da qualidade da educação pública não é, de fato possível sustentar que os profissionais de educação das ONGs são uma nova categoria intelectual? Diferente da proposta de pintar os muros ou comprar carteiras, os profissionais pesquisados intervêm na formação docente, na proposta de o que aqui ousamos chamar de uma espécie de novo paradigma de atuação. Este, por sua vez, propiciará, em longa escala, uma verdadeira transformação sócio-cultural. Valemo-nos das palavras de José Galizia Tundisi, em seu diálogo sobre *Cultura e ecossistema* publicado por sua interlocutora, Dulce Whitaker (2006):

Tundisi: [...] E quais seriam as saídas? Bom, a educação, evidentemente, mas o nível importante é a geração de conhecimento endógeno, que vai solucionar esse problema. É a única coisa que se

pode contrapor a essa modernização e a essa pressão. [...] A solução tem que sair *de nós* – de dentro pra fora – de uma maneira que permita formação de pessoal e geração de conhecimento básico e que permita, também, refrear o sistema de homogeneização. Agora, como se faz isso? Bem, uma das soluções, além da educação de base, é a valorização da cultura regional. (WHITAKER, 2006, p.34-35).

Esperamos, com isso, enquanto fim social deste trabalho de pesquisa, de produção de conhecimento, contribuir especialmente na resolução do que consideramos ser o principal entrave da educação pública contemporânea, a ausência da qualidade de ensino. O trabalho desenvolvido por profissionais de educação das ONGs como os aqui pesquisados, são apresentados como uma possibilidade concreta, real, que indagamos cooperar com a melhoria da qualidade da educação escolar em que atuam. Em longa escala, podemos prever uma educação que, de fato, articule os diferentes atores sociais, no exercício e defesa dos direitos e contribua na construção de um país socialmente justo e democrático.

Concluimos com o alerta de que as considerações aqui apresentadas são pontuais e iniciais. Pontuais no sentido de haverem sido pensadas sem um rigor de acompanhamento das pesquisas próprias da área de formação de professores no Brasil. E iniciais, pois esta relação específica: ONGs – educação no Brasil é de pesquisa bastante recente. Somente com a articulação dessas duas variáveis: comunidade científica - tempo poderemos dar uma resposta definitiva à questão proposta. Em todo caso, ela está aqui por nós apontada.

EPÍLOGO

O que texto que apresentamos nem sempre resolve as contradições que levanta. Estamos diante de um processo muito novo, cujas contradições estão se acirrando. Não há condições de em uma tese, ou seja, no primeiro trabalho de pesquisa, “fechar” todas as questões que se apresentam abertas no nível factual.

No entanto, gostaríamos de colocar aqui nossa esperança: a educação como único caminho possível para a emancipação dos homens. “Conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará” (João, 8; 32¹¹⁹). Compreendemos a escola como instituição estratégica para a construção de uma sociedade emancipada e defendemos que os profissionais de educação das ONGs são uma nova categoria intelectual que soma esforços nesse caminho do aperfeiçoamento da cultura e da transformação histórica em prol de um mundo melhor. E como não poderia deixar de ser, nessas palavras finais, afirmamos que a verdadeira humanização do homem só se completa quando este se volta para sua mais remota origem: as mãos de seu Criador. E o caminho é um só: “A isso lhe respondeu Jesus: Eu sou o caminho, a verdade e a vida. Ninguém vem ao Pai a não ser por mim” (João, 14; 6¹²⁰). Na certeza da construção de um Reino eterno, que começa no hoje, com pessoas que não se eximem da batalha da razão e da fé, encerramos esta tese e continuamos a, como mais que vencedores, lutar.

¹¹⁹ Cf. BÍBLIA, 1990.

¹²⁰ Cf. BÍBLIA, 1990.

Ele (Jesus Cristo) é a imagem do Deus invisível, o primogênito de toda a criação,
pois nele foram criadas todas as coisas nos céus e na terra, [...] todas as coisas foram criadas por ele e para ele.
Ele é antes de todas as coisas, e nele tudo subsiste. [...] É o princípio e o primogênito dentre os mortos, para que em tudo tenha a supremacia.
Pois foi do agrado de Deus que nele habitasse toda a plenitude, e por meio dele reconciliasse consigo todas as coisas, tanto as que estão na terra quanto as que estão nos céus, estabelecendo a paz pelo seu sangue derramado na cruz.
(Colossenses, 1; 15-20.)¹²¹

¹²¹ Cf. BÍBLIA, 2001.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. *Jovens não-alfabetizados são tema de oficinas estaduais realizadas pelo MEC e Ação Educativa*. Disponível em: <http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=360&Itemid=149>. Acesso em: 16 set. 2007a.

_____. *Parceiros e financiadores*. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=parceiros&y=base&z=01>>. Acesso em: 16 ago. 2007b.L

_____. *Quem somos*. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=quem_somos&y=base&z=01>. Acesso em: 3 jun. 2007c.

_____. *Práticas de Aprender*. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=proj_escola&y=base&z=13>. Acesso em: 2 jun. 2007d.

_____. *A educação básica no governo Lula: um primeiro balanço*. São Paulo: Ibraphel Gráfica e Editora, 2006.

_____. *Apresentação institucional*. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 15 abr. 2004a.

_____. *Revista edição comemorativa: 10 anos*. São Paulo: Ed. Ação Educativa, 2004b.

ACCIOLY e SILVA, Doris. *A obra-trajeto de Maurício Tragtenberg sob o prisma das afinidades eletivas*. 2005. 223 f. Tese (Doutorado em Sociologia). – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2005.

_____. *Ensino superior: um estudo de memória social*. 1995. 250 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 1995.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ALMEIDA, Cíntia Pereira Dozono de. Os profissionais de educação das ONGs como intelectuais orgânicos. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 4., 2007, Belo Horizonte. *Gramsci, política e educação: anais*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

_____. Os profissionais da educação de ONGs: uma nova categoria docente? In: *Revista Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v.9 (2), Editora UEPG. 2006. pp. 391 – 407.

ALVES, Mário Aquino. As organizações sociais: garrafa velha com rótulo novo? In: 23o ENANPAD, 1999, Foz do Iguaçu. ANAIS do 23o ENANPAD. Foz do Iguaçu : ANPAD, 1999.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de & ALVES, Nilda (orgs.) *Pesquisa no/ do cotidiano das escolas: sobre rede de saberes*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001. p.13-38.

ANDERSON, Perry. A batalha das idéias na construção de alternativas. IN: BORÓN, Atílio Alberto (org.) *Nova hegemonia mundial: alternativas de mudanças e movimentos sociais*, Buenos Aires, CLACSO (Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais), 2004. pp.37-52

ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7.ed. rev. e amp. Campinas, SP: Cortez e Editora da Unicamp, 2000.

ARBEX JR, José e VIANA, Nilton (orgs). *É preciso coragem para mudar o Brasil: entrevistas do Brasil de fato*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

ARELARO, Lisete. A nova LDB e a política de formação de educadores no Brasil. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO, 5., 2003, Araraquara. *Políticas educacionais, universidade e formação de educadores*. Araraquara: Seção de Audiovisual, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, 2003. 1 videocassete (45 min), VHS, son.

ARRETCHE, Martha. Relações federativas nas políticas sociais. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v.23, n.80, setembro/ 2002, p. 25 – 48.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Maria José e HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000, p.125-193.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS [ABONG]. *Um novo marco legal para as ONGs no Brasil: fortalecendo a cidadania e a participação democrática*. São Paulo: Maxprint Editora e Gráfica, 2007. Disponível em: <<http://www2.abong.org.br/final/download/Marco%20Legal.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2007a.

_____. *De olho em Brasília: informativo semanal com as agendas do Legislativo e Executivo Federal*. Brasília, n.320, 3-8 set.2007. Disponível em: <<http://www2.abong.org.br/deolhoembrasil/arquivos/deolhotextos320.htm>>. Acesso em: 13 set. 2007b.

_____. Sociedade civil e Fundeb: uma nova proposta de relação com o Estado. *Informes Abong*, São Paulo, n. 378, 27 fev/5 mar.2007. Disponível em: <http://www2.abong.org.br/final/informes_pag.php?cdm=18720>. Acesso em: 10 set. 2007c.

_____. *Son los suemos todavia: nenhum direito a menos*. *Informes Abong*, São Paulo, n. 388, 29 mai./4 jun.2007. Disponível em: <http://www2.abong.org.br/final/informes_pag.php?cdm=18792>. Acesso em: 09 set. 2007d.

_____. *Estatuto social da ABONG*. 2006. Disponível em: <http://www2.abong.org.br/final/caderno.php?cd_caderno=estatuto>. Acesso em: 15 jan. 2007e.

_____. *Ação das ONGs no Brasil: perguntas e respostas*. São Paulo: ABONG, 2005. Disponível em: <<http://www2.abong.org.br/final/bibli.php?ID=150>>. Acesso em: 20 set. 2005.

_____. *Correspondência da ABONG para o Ministro do Bem-Estar Social*. Rio de Janeiro: ABONG, 1992.

AZANHA, José Mário Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. In: *Revista Educação e sociedade*. Campinas, v.23, setembro/2002. p. 49-71.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BANCO MUNDIAL. Washington, 1995. *O ensino superior: as lições derivadas da experiência*. Revista Plural, V. 6, N 9, p. 33-44, Jan/Jun, 1997.

BARROSO, João. Gestão Local da Educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização colectiva. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e MACHADO, Lourdes Marcelino (org.) *Política e Gestão da Educação: dois olhares*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. p.173-197.

BEIRED, José Luís Bendicho. A função social dos intelectuais. In: AGGIO, Alberto. *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p. 121-132.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BERNARDO, João. *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo, SP: Escrituras Editora, 1998.

BEYNON, Huw. As práticas do trabalho em mutação. In: ANTUNES, Ricardo (org). *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 9-38.

BIANCHI, Sergio. Sergio Bianchi volta a cutucar a ferida. [Entrevista]. [fevereiro, 2002]. Entrevistador: José Geraldo Couto. In: *Folha de São Paulo*, 22/02/2002. Ilustrada, p. E1.

BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. Tradução João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1990. Edição Revista e Atualizada.

BÍBLIA. Português/ Espanhol. *Bíblia Sagrada*. Tradução: Luiz Alberto Teixeira Sayão (coord.). São Paulo: Editora Vida e Sociedade Bíblica Internacional, 2001. Edição Nova Versão Internacional.

BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1997.

_____. *Estado, Governo e Sociedade: para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCHI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília: Linha Gráfica Editora, 1991.

BOLETIN 33. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile, UNESCO/OREALC, abril 1994.

BOLETIN 39. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile, UNESCO/OREALC, abril 1996.

BRANDÃO, Carlos Roberto. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988) Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: <www.senado.br>. Acesso em 21 mai. 2007.

_____. *Novo Código Civil*. Lei nº 10.406 de 10 de novembro de 2002. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/web/senador/alvarodi/b_menu_squerdo/4_biblioteca_virtual/Novo_codigo_civil.pdf>. Acesso em 21 mai. 2007.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Planejamento político-estratégico: 1995/1998*. Brasília: INEP, 1995.

BRUNO, Lúcia Emília Nuevo Barreto. Prefácio. In: BERNARDO, João. *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo, SP: Escrituras Editora, 1998, p.V- IX.

_____. Poder e Administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dallila Andrada de (org.) *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.15-45.

CAMPOS, Anna Maria. *Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português?* Revista de Administração Pública. Vol. 24 (2): fev./abril, 1990. p. 30-50.

CANDAU, Vera Maria (org). *Reinventar a Escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, Nanci Valadares de. *Autogestão: o nascimento das ONGs*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995.

CASASSUS, Juan. Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. In: *Em Aberto*, Brasília, v.19. n.75, p.49-69, jul.2002.

CASTRO, Carlos Ramiro. Os avanços do PDE e os desafios de colocá-lo em prática. [Entrevista]. [ago.2007]. Entrevistador: CENPEC. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/modules/news/article.php?storyid=16>>. Acesso em: 25 ago.2007

CATANI, Afrânio Mendes & GUTIERREZ, Gustavo Luis. Participação e Gestão Escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto.(org) *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo, SP: Cortez, 2000. p. 59-75.

CATHOLIC RELIEF SERVICES; OXFAM-GB; SAVE THE CHILDREN; VISÃO MUNDIAL. *Empresas e responsabilidade social: um estudo sobre o Nordeste do Brasil*. Relatório de Pesquisa. Recife, 1999. Disponível em: <<http://www.rits.org.br>>. Acesso em: 20 ago. 2004.

CHAGAS, Francisco das. Mais quinze anos para a lição de casa. [Entrevista]. [mai.2007]. Entrevistador: Redação da Carta Capital. In: *Carta Capital*. São Paulo, ed.442, 2007, semanal, 20/05/2007.

CHAUÍ, Marilena. Professora ataca a imprensa e diz que governo Lula não é de esquerda. [Entrevista]. [nov.2005]. Entrevistadores: Babi Siqueira Abrão, Marcelo Netto Rodrigues e Nilton Viana. In: ARBEX JR, José e VIANA, Nilton (orgs). *É preciso coragem para mudar o Brasil: entrevistas do Brasil de fato*. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p.87-99.

CHIEPPE, Daniela Cais. *A fonoaudiologia na formação do professor: estudo sobre a expressividade em sala de aula*. 2004. 104 f. Dissertação. (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2004.

COELHO, Simone de Castro Tavares. *Terceiro setor: um estudo comparativo entre o Brasil e os Estados Unidos*. São Paulo, SP: Editora SENAC, 2000.

COTRIM, Gilberto. *Educação para uma escola democrática*. História e Filosofia da Educação. São Paulo, SP: Saraiva, 1987.

COUTINHO, Carlos Nelson. Hegemonia e revolução passiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL GRAMSCI, 5., 2007, Marília. *Cultura e política do mundo do trabalho: os 70 anos da morte de Gramsci: anais*. Marília: UNESP, 5v, 2007.

_____. Introdução. In: GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999a. p.07-45.

_____. *Gramsci, um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999b.

COUTINHO, Joana Aparecida. Organizações não-governamentais: o que se oculta no “não”? In: *Revista Espaço Acadêmico*. Ano III, nº 24. Maio de 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. In: *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, v. 23, n. 80, set/2002, p. 169-201.

DAHRENDORF, Ralf. Cidadania e Classe Social. IN: DAHRENDORF, Ralf. *O Conflito social moderno: um ensaio sobre a política de liberdade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992, p.40-61.

DEL ROIO, Marco Tadeu. Trabalho, consciência e alienação em Marx, Gramsci e Vigostki. In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 6., 2007, Marília. *Marx, Gramsci e Vygostky: aproximações: anais*. Marília: UNESP, 2007a.

- _____. Classes subalternas, sociedade civil e Estado. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL GRAMSCI, 5., 2007, Marília. *Cultura e política do mundo do trabalho: os 70 anos da morte de Gramsci: anais*. Marília: UNESP, 5v, 2007b.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. A cultura da escola pública e a pesquisa colaborativa com professores: alguns conflitos. In: *Perspectiva*, UFSC, Florianópolis, v. 19, n. 1, 2001, p. 149-167.
- DINIZ, Eli. Em busca de um novo paradigma: a reforma do Estado no Brasil dos anos 90. In: DINIZ, Eli. *Crise, reforma do Estado e governabilidade*. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1997. p.175-202.
- DORE, Rosemary. Educação e escola em Marx, Gramsci e Vygotsky. In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 6., 2007, Marília. *Marx, Gramsci e Vygostky: aproximações: anais*. Marília: UNESP, 2007.
- _____. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, vol. 26, n. 70, p.86-94, 2006.
- DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, vol. 24, n. 83, p.601-625, 2003.
- DUBY, Georges. História social e ideologias das sociedades. In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1988, p.130-145.
- DURKEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. IN: FORACCHI, Marialice Mencarini & PEREIRA, Luiz (orgs.) *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1969, p. 34-48.
- EMCANTAR. Institucional. Atuação. Disponível em: <<http://www.emcantar.org.br/>>. Acesso em: 28 abr. 2007a.
- _____. *Indicadores de qualidade escolar*. Uberlândia, MG, 2007b.
- _____. *Mutirão*. Uberlândia: Bequadro Áudio Profissional, 2003a. 1 CD.
- _____. *Estatuto social da associação EMCANTAR de arte, educação, cultura e meio ambiente* (mimeo). Uberlândia, MG, 6 de julho de 2003b.
- _____. *EmCantar*. Uberlândia: Studio Queopys Music, 1999. 1 CD.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. In: *Cadernos CEDES*. Campinas, vol. 27, n. 71, jan./abr. 2007, p. 9-17.
- FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni (org.) *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FERNANDES, Rubens César e PIQUET CARNEIRO, Leandro. *ONGs anos 90: a opinião dos dirigentes brasileiros*. Série Textos de Pesquisa (1). Rio de Janeiro: ISER, 1991.

FERNANDES, Rubens César. *Privado, porém Público: o terceiro setor na América Latina*. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, 1995.

_____. Sem fins lucrativos. In: *Comunicações do ISER* 15. Rio de Janeiro, RJ: ISER, 1985.

FERRARA, Lucrecia D' Aléssio. Apresentação à edição brasileira. In: ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 19. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p.IX – XII.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. *ONGs no Brasil: um estudo sobre suas características e fatores que têm induzido seu crescimento*. 2005. 271 f. Tese (Doutorado em Administração) –Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração Pública e de Empresas, Rio de Janeiro, 2005.

FERRY, Luc. Luc Ferry ensina como vencer os medos [Entrevista]. [mai. 2007] Entrevistador: Geraldo Galvão Ferraz. In: *Revista Cult*. Editora Bregantini. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/website/site.asp?nwsCode=BA9886C5-0744-43B5-87DD-D9F1F031F0B3>>. Acesso em 05 mai. 2007a.

_____. *O Homem Deus*. São Paulo: Bertrand, 2007b.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Tião Rocha, do CPDC, é eleito o Empreendedor Social 2007*. Cotidiano, 21/11/2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u347471.shtml>>. Acesso em: 07 dez. 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

_____. Depoimento de Paulo Freire sobre Wilson Cantoni e Ernane Maria Fiori [Entrevista]. [nov. 1994]. Entrevistador: Doris Accioly e Silva. In: ACCIOLY E SILVA, Doris. *Ensino superior: um estudo de memória social*.1995. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara,1995. p. 162-180.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 2005, p.21-56.

FURLANI, Lúcia Maria Tavares. *Autoridade do Professor: meta, mito ou nada disso*. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, Ronaldo Coutinho. Abrindo o debate: política social em tempos de crise. In: PELIANO, Anna Maria. (org.) *Desafios e perspectivas da política social*. Brasília: IPEA. Ministério do Planejamento, 2006. p. 9-12

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

_____. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *No que o PDE muda a sua vida, professor?* Disponível em: <<http://educacao.pro.br/modules.php?name=News&file=article&sid=8>>. Acesso em: 18 jun 2007a.

_____. *Para a crítica do PDE*. Disponível em: <<http://www.ghiraldelli.pro.br/modules.php?name=News&file=article&sid=32>>. Acesso em: 19 jun 2007b.

_____. *História da educação*. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. *Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister*. Trad. Nicolino Simone Neto. São Paulo: Editora Ensaio, 1994.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação, trabalho e lutas sociais. In: Frigotto, Galdêncio. & Gentili, Pablo. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

_____. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

_____. *Teorias dos Movimentos Sociais*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1997.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 5: *O Risorgimento*. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Cadernos do Cárcere*. Volume 6: Literatura. Folclore. Gramática. Apêndices: variantes e índices. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.

_____. *Cadernos do Cárcere*. Volume 4: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Cadernos do Cárcere*. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

_____. *Cadernos do Cárcere*. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

_____. *Cadernos do Cárcere*. Volume 1: Introdução ao Estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. *A questão meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAYEK, *O caminho da servidão*. 5 e., Rio de Janeiro: Ed. Instituto Liberal, 1990.

HILL, A. & HILL, M.M. *Investigação por questionário*. Lisboa, Edições Silabo: 2000.

HUMPHREYS, David. Redefining the Issues: NGO Influence on International Forest Negotiations. In: *Global Environmental Politics* - Volume 4, Number 2, May 2004, pp. 51-74.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil*. IPEA/ ABONG/ GIFE. 2ª edição, 2002.

Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/default.shtm>>. Acesso em: 21 nov. 2005.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 27 ago. 2007.

JESUS, Antonio Tavares de. *O pensamento e a prática escolar de Gramsci*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 6., 2007, Marília. *Marx, Gramsci e Vygostky: aproximações: anais*. Marília: UNESP, 2007. 6v.

KISIL, Maurício. Organização Social e Desenvolvimento Sustentável: projetos de base comunitária. IN: IOSCHPE, Evelyn Berg (org.) *Terceiro setor: desenvolvimento social sustentado*. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p. 131- 155.

KLIKSBERG, Bernard. *O desafio da exclusão: para uma gestão social eficiente*. São Paulo: Ed. FUNDAP, 1997.

KONDER, Leandro. Apresentação. In: AGGIO, Alberto. *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p.07-11.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2000.

INSTITUTO ALGAR. *Empresas do Grupo*. Disponível em:

<<http://www.institutoalgar.org.br/conteudo.asp?ContentID=11>>. Acesso em: 25 jul. 2007.

LANDIM, Leilah. Projeto transparência e prestação de contas da sociedade civil na América Latina. Caso: Brasil. Relatório final revisto para o seminário internacional. Rio de Janeiro: NUPEF/RITS: NASP/UFRJ, 2006/2007. Disponível em:

<http://www.lasociedadcivil.org/uploads/ciberteca/informe_brasil.pdf>. Acesso em: 20 set. 2007.

_____. 'Experiência militante': histórias das assim chamadas ONGs. In: LANDIM, Leilah (Org.) *Ações em sociedade: militância, caridade, assistência etc*. Rio de Janeiro: Iser/Nau, 1998.

_____. *A invenção das ONGs: do serviço invisível à profissão impossível*. Tese de doutoramento, UFRJ, 1993.

_____.(org.) *Sem fins lucrativos: as organizações não governamentais no Brasil*. Rio de Janeiro: ISER, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2001.

LIESENBERG, Cíntia. Terceiro Setor: conceito e práticas. In: *Com Ciência*. SBPC. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=19&id=194>>. Acesso em: 25 jan. 2007.

_____. *A inserção da imprensa no discurso do terceiro setor: análise Projeto Cidadão 2001*. 2005. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2005.

MACCIOCCHI, Maria-Antonieta. *A favor de Gramsci*. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

MACHADO, Nilson José. Qualidade na Educação: as armadilhas do óbvio. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001. p.13-50.

MANACORDA, Mario Alighiero. *El principio educativo en Gramsci*. Americanismo e Fordismo. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1977.

MARQUES, Hugo. O bom pai das ONGs: entidades sem fins lucrativos recebem mais recursos do governo que a Saúde e a Educação. In: *ISTO É*; nº 1958; ano 30; 09 mai. 2007.

MARSHALL, Thomas Humprey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro, Zahar: 1967.

MARTENS, Kerstin. Examining the (Non-)Status of NGOs in International Law. *Indiana Journal of Global Legal Studies* - Volume 10, Issue 2, Summer 2003, pp. 1-24.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton.(org). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MARX, Karl Heinrich. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl Heirich.; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *O Capital*. Vol. I, tomo 1, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *O Capital*. Livro I – Capítulo VI (inédito): resultados do processo de produção imediato. A produção capitalista como produção de mais valia. Publicações Escorpião. Porto, 1975.

MATTAR, Maria Eduarda. Marco legal das ONGs: discussão no seu devido lugar. In: *Boletim Rits*. Disponível em: <<http://arruda.rits.org.br/notitia1/servlet/newstorm.notitia.apresentacao.ServletDeSecao?codigoDaSecao=3&dataDoJornal=1115419083000>>. Acesso em: 22 ago.2005.

McLAREN, Peter. Prefácio. In: GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999. p.v - xiv.

MELO, Vanessa Paternostro. *Terceiro setor e interorganizações: uma análise crítica a partir da realidade baiana*. 2002. 213 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2002.

MELO NETO, José Francisco de. *O que é popular?* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/josefrancisconetot06.rtf>>. Acesso em: 21 nov.2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

MINTO, César. A nova LDB e a política de formação de educadores no Brasil. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO, 5., 2003, Araraquara. *Políticas educacionais, universidade e formação de educadores*. Araraquara: Seção de Audiovisual, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, 2003. 1 videocassete (45 min), VHS, son.

MISRA, Kavita. Politico-moral Transactions in Indian AIDS Service: Confidentiality, Rights and New Modalities of Governance. In: *Anthropological Quarterly - Volume 79*, Number 1, Winter 2006, pp. 33-74.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação*. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/24/t1722216449491.doc>>. Acesso em: 20 jul.2005.

MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MORIN, Edgar. Para além do Iluminismo. In: *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, RS, nº 26, abr.2005, p. 24-28.

_____. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Por que dois Planos Nacionais de Educação? In: NEVES, L. M. W. (org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 147-182.

NIEMEYER, Oscar. Lula poderia ter feito mais. [Entrevista]. [set.2005]. Entrevistadores: João Alexandre Peschanski e Taís Peyneau. In: ARBEX JR, José e VIANA, Nilton (orgs). *É preciso coragem para mudar o Brasil: entrevistas do Brasil de fato*. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p.31-37.

- NOBLE, David. *The religion of technology: the divinity of man and the spirit of invention*. New York: Knopf, 1997.
- NÓVOA, Antonio. Apresentação. In: CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p.11-15.
- _____. (org) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, vol. 26, n. 90, p.223-238, jan/abr. 2005.
- _____. *A Escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. A linha vermelha do planeta infância. In: *Gramsci e o Brasil*. Disponível em: <[www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=278 - 103k](http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=278-103k)>. Acesso em: 13 dez 2003.
- OCDE. *Education at a Glance: OECD Indicators - 2006 Edition*. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/31/34/37393599.pdf>>. Acesso em: 17 dez 2007.
- OLIVEIRA, Simone Cristina de. *ONGs, a utopia da sustentabilidade? O caso da associação de agricultura orgânica*. 2001. 130 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2001.
- PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PALMA, Luciane Vieira. *No Morumbi, entre meninos, meninas e tambores: reflexões sobre a educação a partir da vivência no/ do cotidiano de uma ONG em São Paulo*. 2006. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.
- PELIANO, Anna Maria. (org.) *Desafios e Perspectivas da Política Social*. Brasília: IPEA. Ministério do Planejamento, 2006.
- PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido.; GHEDIN, Evandro (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.
- PINASSI, Maria Orlanda. Classes e Movimentos Sociais. In: SEMANA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA, 5., 2006, Araraquara. Anais. Araraquara: UNESP, 2006.
- PINTO, Céli Regina Jardim. As ONGs e a política no Brasil: presença de novos atores. In: DADOS - *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 49, no 3, 2006, pp. 651-613.
- PISNITCHENKO, Olga. *A arte de persuadir nos autos religiosos de José de Anchieta*. 2004. 159 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária)- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2004.

PROJETO DE LEI Nº 1639, de 07/08/2003. Do Sr. Eliseu Padilha. Institui o Programa de Estímulo ao Terceiro Setor, o Fundo Nacional de Estímulo ao Terceiro Setor e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=127250>. Acesso em 21 mai. 2007.

PRZEWORSKI, Adam. Sobre o desenho do Estado: uma perspectiva “agent x principal”. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser & SPINK, Peter. (org) *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. pp. 39-74.

QUANTO vale ou É por quilo? Direção de Sérgio Bianchi. São Paulo: Agravo Produções Cinematográficas, 2005. DVD (35mm), son., cor.

RABELO, Ana Paula. *Re: algumas produções*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <anapaula@emcantar.org.br> em 15 maio 2007.

REQUEJO, Ferran. Pluralismo Cultural e Cidadania Democrática. In: *Lua Nova*. São Paulo, nº 47, 1999.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. In: *Encontros com a civilização brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1978, p.9-22.

ROCHA, Tião. Sementinha ou Escola debaixo do pé de manga. In: *Presença Pedagógica*. Editora Perspectiva. n.108, fev, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

ROSAR, Maria de Fátima Félix e KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças na homogeneidade: elementos para estudo da política educacional em alguns países da América Latina. In: *Revista Educação e Sociedade*. Ano XXII, n.75 – Agosto -2001. p.33-47.

ROSSLER, João Henrique. *Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista*. 2003. 292 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. 2003.

SALAMON, Lester H. *Defining the nonprofit sector: a cross section analysis*. Manchester: Manchester University Press, 1997.

SANDER, Benno. Administração da educação e relevância cultural na América Latina. In: SANDER, B. *Gestão da educação na América Latina: construção do conhecimento*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. p. 39 – 52.

SAVIANI, Demerval. Apresentação à terceira edição. In: NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2004, p.11-20.

_____. O choque teórico da politecnicidade. In: *Trabalho, Educação & Saúde*. Rio de Janeiro, n. 1, 2003, p. 131-152.

_____. Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, Marcos Cezar. *A reinvencção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo: Cortez & UNIFRAN, 1996. p.167-185.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1980.

_____. *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo, SP: Saraiva, 1973.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP: CEDES, v. 26, n. 70, set/2006, p.101-110.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL GRAMSCI, 5., 2007, Marília. *Cultura e política do mundo do trabalho: os 70 anos da morte de Gramsci: anais*. Marília: UNESP, 5v.

SENADO FEDERAL. *Relatório Final nº , de 2002*. Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a apurar, no prazo de 180 (cento e oitenta) dias, as denúncias veiculadas a respeito da atuação irregular de Organizações Não-Governamentais – ONG’s, nos termos do Requerimento nº 22, de 2001-SF. Brasília, 2002.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Movimentos Sociais: um ensaio de interpretação sociológica*. Florianópolis, Editora da UFSC, 1987.

SILVA, Maria Vieira. *A participação do terceiro setor na escola pública*. Anais da 27ª Reunião Anual da Anped, 2004.

SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 4., 2007, Belo Horizonte. *Gramsci, política e educação: anais*. Belo Horizonte: UFMG, 4v.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n.13, p.5-24, 2000a.

THE NUN’S Story. Direção de Fred Zinnemann. Escrito por George Anderson e Kathryn Hulme. Intérpretes: Audrey Hepburn; Peter Finch; Edith Evans; Peggy Ashcroft; Dean Jagger; Barbara O’Neil e outros. USA. 159 min. DVD, 1959.

TIRAMONTI, Guillermina. *Imperativos de las políticas educativas de los 90*. (mimeo) Palestra proferida no Congresso de Educação ocorrido na UNESP/ FCL/ Campus Araraquara: 1999.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Maria José e HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000, p.125-193.

UNITED ORGANIZATION. *ARTICLE 71*. 1950. Disponível em:
<http://untreaty.un.org/cod/repertory/art71/english/rep_supp4_vol2-art71_e.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2006.

VALIM, Rodrigo. *Entrevista com Projeto EmCantar*. CMI – Centro de Mídia Independente, Junho de 2001. Disponível em: <<http://brasil.indymedia.org/es/blue/2001/11/10630.shtml>>. Acesso em: 9 mai. 2005.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta e BEZZON, Lara A. Crivelaro. *A cultura e o ecossistema: reflexões a partir de um diálogo*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

_____ e FERRANTE, Vera Lúcia Botta (orgs.) *Retrato de Assentamentos n. 10*, Araraquara: UNIARA/CNPq e NUPEDOR, 2006.

_____. *Sociologia rural: questões sociológicas emergentes*. Presidente Venceslau, SP: Letras à Margem, 2002.

_____. *Ideologia e práticas culturais: o controle ideológico dos trabalhadores da cana*. Tese de doutoramento. USP. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. 1984.

WHITAKER, Francisco. Sempre em busca do possível [Entrevista]. [outubro. 2006].

Entrevistador: Maria Eduarda Mattar. In: *Revista do Terceiro Setor*. 06/out/2006.

Disponível em:

<<http://www.rets.org.br/rets/servlet/newstorm.notitia.apresentacao.ServletDeSecao?codigoDaSecao=10&dataDoJornal=1160161368000>>. Acesso em: 25 out.2006.

XIMENES, Telma Maria. Educação e violência: a produção da demanda para a educação não-formal. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro. (orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp/ Centro de Memória, 2001., p.09-31.

ZITKOSKY, Jaime José. *Educação Popular e Emancipação Social: convergências nas propostas de Freire e Habermas*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/06tjaijz.pdf>>. Acesso em: 21 nov.2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – OFICINA MENSAL DO PROJETO EDUCANDO

Data: 14/05/05

Local: ABC INco

Transcrição de algumas falas gravadas durante a oficina e anotações do diário de campo.

Diário de campo:

Sentimos ser importante registrar desde o início do dia, ainda em Araguari, quando pegamos o ônibus às 7h da manhã. A Maíra sobe num dos últimos pontos e então vemos que já nos conhecemos de vista. Ela é muuito simpática, alegre, comunicativa. Sentimo-nos muito bem. Diferente um pouco da recepção de alguns multiplicadores no Bichos do Mato em Araguari, os quais não foram muito simpáticos.

Fomos de Araguari a Uberlândia conversando. De forma natural e espontânea, Maíra vai dando o seu depoimento pessoal de seu envolvimento no EMCANTAR.

Ela, juntamente com sua irmã Mariana, a Mariane e o Junior, são 4 das 13 crianças do comecinho de tudo. São vizinhos dos pais do Marco Aurélio. Desde então nunca mais se desligaram do EMCANTAR, sendo os 4 hoje multiplicadores. É inquietante, admirável perceber como o EMCANTAR tem sido, desde então, definidor na história de vida desses jovens. Muito mais que uma simples influência: a Mariane passou em Artes Cênicas na UFG e não foi pra não ter que abandonar o EMCANTAR. Está em Araguari por conta da ONG, com a qual se ocupa a semana toda, literalmente. A própria Maíra relata como após 2 anos de graduação em Psicologia, ela muda de curso e agora está no primeiro de Filosofia, sendo o EMCANTAR definidor dessa mudança.

Ao longo da conversa, conta do seu dia-a-dia, preenchido completamente pelo EMCANTAR. Fala das reuniões, das oficinas nas escolas, dos ensaios, etc. Em tudo isso, a alegria constante da multiplicadora não somente ao narrar, mas pelo conteúdo da narrativa é o que mais nos impressiona. Perguntamo-nos: “O que faz, o que motiva jovens como a Maíra a se doarem tanto a um projeto como esse? Por que tanto encantamento?”

Em Uberlândia, descemos no primeiro ponto e logo a Franciele chega pra nos buscar. No caminho, as duas comentam da alegria, da motivação, do ânimo por levantar às 6h da manhã do sábado pra ministrar um dia inteiro de oficina. No caminho, discutem algumas das atividades planejadas, sempre com muita risada, empolgação, expectativas positivas. Relembra ainda atividades anteriores, os sucessos, gafes, etc.

Todos chegam à ABC Inco mais ou menos juntos. O Marco Aurélio vai de carro e traz os outros que também vêm de Araguari. Ele é a atração para os multiplicadores. Poliana comenta: “Nossa, o Marco Aurélio! Ele nunca vem! Como esse Educando está importante: você, o Marco Aurélio, o Marco Túlio”.

Das 7h30 às 8h30 há a preparação para a oficina. Destacamos o trabalho em equipe: pensam juntos, decidem juntos e literalmente agem juntos. Clima de respeito e descontração. É incrível como eles se divertem com tudo isso.

A oficina se inicia com 18 professores, deste número, apenas um homem e duas estão ali pela primeira vez. Além das 10 escolas parceiras, estão representadas ali mais 3 escolas com as quais os profissionais do EMCANTAR prometem/ pretendem oficializar a parceria para o próximo ano, a saber, 2006.

A primeira atividade da oficina é a apresentação, por parte da multiplicadora-gestora Franciele, com um texto intitulado: “Poucas coisas que fazem toda a diferença”.

Transcrição de fala gravada:

Franciele: (a transcrição de fala gravada se inicia no meio da fala) ...tudo o que a gente está fazendo aqui coloca o “diretor em folga”. Eu lembro que quem falou isso parece que foi a Vilma, lá da “Sérgio de Oliveira” que falou: “Nossa, se eu pudesse ter vocês na escola, minha aula seria diferente”. Só que a gente não está lá toda semana e isso é pra gente poder ver que

vocês não precisam ter essa equipe aqui na escola pra poder fazer algumas coisas. Não é por aí. Então, não é brincar só, não é só música, não é o violão que vai fazer a diferença. Então, nós vamos pensar, hoje a gente vai trabalhar a manhã inteira fazendo essa ponte: tudo o que a gente vê aqui, como que isso é feito, como que isso é levado? As possibilidades da gente trocar idéia mesmo, as possibilidades das coisas serem conversadas, porque isso aqui não é um trabalho a mais. Vocês já sabem que esses quase dois anos e meio que a gente está junto é pra gente poder conversar como que a gente pode melhorar a nossa prática, mas não porque o que a gente fala aqui seja a salvação, seja a receita, ou seja o que vai ser o melhor. Mas é porque a gente está criando momentos pra poder justamente trocar idéias, conversar, e esse texto¹²² fala um pouco, é... porque, às vezes, a gente não valoriza o que a gente faz, por quê? Porque não há um projeto de cima pra baixo, não é um trabalho que tenha como a gente numerar matematicamente e por aí vai. Então, às vezes, são pequenas coisas que eu tenho certeza que cada um aqui realiza, ou na sua sala de aula, ou na sua escola, que tem, assim, total convergência com tudo que a gente fala aqui só que, às vezes, essas coisas não, não... a gente mesmo não percebe que isso é relevante. Vocês mesmo, às vezes, não percebem que aquilo pode dar certo. Então, esse texto aqui fala um pouquinho disso, das pequenas coisas, mas que na vida da gente fazem diferença. Não está diretamente ligado com a prática profissional, com a experiência que tem na escola, com o dia-a-dia escolar, mas são pequenas experiências que a gente vai acumulando ao longo da vida e que vai fazendo a diferença. Então, (começa a leitura...)

“Diz-se que a redação abaixo foi desenvolvida por um candidato em um processo de seleção aplicado por uma empresa. Verdade ou mera ficção, então é um texto que a gente não sabe se é verdade ou não, esse texto vale a pena ser lido por sua criatividade, sua poesia, e acima de tudo, pela sua alma. Perguntado qual a experiência que ele tinha, ele respondeu:

Já fiz cosquinha na minha irmã só pra ela parar de chorar, já me queimei brincando com vela. Eu já fiz bola de chiclete e melequei todo o rosto, Já conversei com o espelho, e até já brinquei de ser bruxo. Já quis ser astronauta, violonista, mágico, caçador e trapezista. Já me escondi atrás da cortina e esqueci os pés pra fora. Já passei trote por telefone. Já tomei banho de chuva e acabei me viciando. Já roubei beijo. Já confundi sentimentos. Peguei atalho errado e continuo andando pelo desconhecido. Já raspei o fundo da panela de arroz carreteiro, já me cortei fazendo a barba apressado, já chorei ouvindo música no ônibus. Já tentei esquecer algumas pessoas, mas descobri que essas são as mais difíceis de se esquecer. Já subi escondido no telhado pra tentar pegar estrelas, já subi em árvore pra roubar fruta, já caí da escada de bunda. Já fiz juras eternas, já escrevi no muro da escola, já chorei sentado no chão do banheiro, Já fugi de casa pra sempre, e voltei no outro instante. Já corri pra não deixar alguém chorando, já fiquei sozinho no meio de mil pessoas sentindo falta de uma só. Já vi pôr-do-sol cor-de-rosa e alaranjado, já me joguei na piscina sem vontade de voltar, Já bebi uísque até sentir dormentes os meus lábios, já olhei a cidade de cima e mesmo assim não encontrei meu lugar. Já senti medo do escuro, já tremi de nervoso, já quase morri de amor, mas renasci novamente pra ver o sorriso de alguém especial. Já acordei no meio da noite e fiquei com medo de levantar. Já apostei em correr descalço na rua, já gritei de felicidade, já roubei rosas num enorme jardim. Já me apaixonei e achei que era para sempre, mas sempre era um "para sempre" pela metade. Já deitei na grama de madrugada e vi a Lua virar Sol , já chorei por ver amigos partindo, mas descobri que logo chegam novos, e a vida é mesmo um ir e vir sem razão. Foram tantas coisas feitas, momentos fotografados pelas lentes da emoção, guardados num baú, chamado coração. E agora um formulário me interroga, me encosta na parede e grita: "- Qual sua experiência?". Essa pergunta ecoa no meu cérebro: "experiência...experiência..." Será que ser "plantador de sorrisos" é uma boa experiência? Não!!! Talvez eles não saibam ainda colher sonhos!" Agora gostaria de indagar uma pequena coisa para quem formulou esta pergunta: Experiência? Quem a tem, se a todo momento tudo se renova?"

Diário de campo:

¹²² Texto sem autoria determinada, divulgado em internet, entre outros, como a resposta de um candidato a vaga em certa empresa. Ante a pergunta: “qual a sua experiência?”, alguém desenvolve um texto muito rico, analisando as diversas experiências que nos tornam humanos.

À medida que a Fran ia lendo, todos acompanham. Uma das professoras, especialmente, cujo nome facilmente é destacado, chama-nos a atenção por se manifestar com risos e interjeições. A maioria dos professores são adultos de meia idade para cima.

A seguir há a apresentação de um vídeo: um clipe de uma música norte-americana, com uma mensagem, um conselho de um idoso para os mais jovens sobre como viver a vida. “Use filtro solar”. É passado no fim da manhã para finalizar as atividades desse período e novamente à tarde.

A próxima atividade é uma canção, apresentada por quatro multiplicadores: Ronan e Carlinhos, Maíra e Mariane. Após a canção, todos estão em roda, a Fran retoma a palavra...

Transcrição de fala gravada:

Franciele: É, pra quem tava a gente vai lembrar, e pra quem não tava, lembra que a gente tinha dividido em grupo pra gente poder montar grupos de discussão, o trabalho que depois a gente ia levar pro grupão... A gente colocou, se não houver gente suficiente, a gente pode juntar um grupo com outro (...) Porque o que que a gente vai fazer? Nós vamos trabalhar aquelas diretrizes que a gente vivenciou todas na oficina passada, as diretrizes do EMCANTAR (...) pra quem não tava a gente vai conversar um pouquinho sobre elas, então a gente vai pegar aquelas diretrizes, e vamos pegar a realidade nossa da sala de aula: Quais as atividades que vocês acham que vocês desenvolvem que tem a ver com essas diretrizes? E, mesmo que vocês não desenvolvem, mas possibilidades de... Por isso que a gente dividiu por grupo pra gente ficar com realidades bem próximas. Grupo 1: Educação Infantil, primeira e segunda série. Depois, terceira e quarta. Depois de quinta a oitava, né, se tiver alguém, e outro grupo de supervisores, coordenadores, diretores. Esse grupo 4 eu não sei se tem muita gente. Taí, a gente pode dividir.

Diário de campo:

Antes de dividir em grupos são projetados slides sobre a oficina anterior, cujo tema trabalhado foi a diretriz do Meio Ambiente: “Relacionamento Responsável com o Espaço Ocupado”.

Transcrição de fala gravada:

Franciele: Vocês lembram dessa atividade?

Professoras: Ahã. Ahã.

Franciele: Foi a diretriz do Meio Ambiente, que a gente organizou, sistematizou com o título: “Relacionamento responsável com o espaço”. Primeira coisa: Quem poderia falar, contar pra quem não tava aqui na vez passada, que atividade foi essa? Qual foi o histórico aí? Qual foi essa atividade?

Professora x: A gente ia receber uma visita, e nós teríamos que nos prepararmos. Só que não havia sido colocado a quantidade de pessoas não e muito... por exemplo, igual o nosso grupo, o problema foi assim: a gente se preparou pra receber no máximo umas 15 pessoas. Alguns grupos, assim, calculou uma base de 50 pessoas. Cada grupo determinou a quantidade por si mesmo, né?

Franciele: E como era a atividade? Assim, o que? Como que a gente se organizou aqui, que que era isso?

Professora s: Ir às compras. O nosso foi o café da manhã.

Franciele: Ah? O que é? Café da manhã...?

Professora a: Almoço e o jantar.

Franciele: E o jantar. E o que que essa atividade tem a ver com “relacionamento responsável com o espaço”? O que tem a ver: desenvolvimento sustentável, compra...?

Professora w: Consumo.

Franciele: Tá. O que esse consumo tem a ver com isso, com relacionamento responsável? Por que a gente fez essa atividade pra gente falar de meio ambiente?

Professora d: A maioria das coisas que nós usamos, né, alimentos, embalagens são reaproveitáveis (...) A gente vai no supermercado com a intenção de comprar uma coisa e compra outra que não tem nada a ver. Mas se comprar, pelo menos que tenha a consciência de reaproveitar essa embalagem e não jogar no lixo.

Franciele: Quando a gente coloca essa atividade, pra gente poder falar sobre meio ambiente, é porque muitas vezes as pessoas têm a educação ambiental, a gente ouve muito. Educação

Ambiental é uma coisa que está bem na moda. Uma onda que veio de alguns anos pra cá, só que é aquela educação ambiental que eu vou pensar na borboleta, no passarinho, na árvore, e não traz pro cotidiano. Então, quando a gente coloca essa atividade pra gente poder vivenciar um relacionamento responsável com o espaço, é pra poder trazer pro meu cotidiano. Eu pensar o meu consumo, pensar o que é que eu vou fazer. Não é só eu comprar, consumir descartáveis, como se eu não tivesse nada a ver com aquilo... E como que a educação pode fazer essa ponte, como não acontece.(...) Todo mundo faz compras. Tem que decidir: o que vai comprar, que tipo de embalagem. Então, essa ponte da educação com o problema do cotidiano, com atividades cotidianas. Por isso que a gente veio fazer essa atividade do consumo.

Maíra: É, que, às vezes, falar de relacionamento responsável com o espaço, não expressar só o que a gente consome, como que a gente vai conduzir isso depois, mas até aqui, essa cadeira onde eu estou, isso aqui é responsabilidade minha. A maneira como eu lido com esse espaço onde eu estou é responsabilidade minha também. Então pensar isso tanto no nível mais micro, que sou eu, indo até expandindo pro nível macro, da maneira como eu vou lidar com tudo que está presente. Então, essa atividade, ela de uma forma muito clara explicita isso, mas não que é só isso que traz esse exemplo. Mas qualquer maneira que você tá se relacionando com o tempo e com o que está fora de você e até em você, é uma forma de você estar relacionando com o espaço e que precisa de responsabilidade (...)

Franciele: Então agora pra gente poder continuar a atividade, a gente queria que vocês pudessem se dividir...

Diário de Campo:

Enquanto os 3 grupos estavam trabalhando (dizemos 3, pois o grupo de diretores, coordenadores, supervisores, etc não se formou), sentamos para escrever algumas coisas e a Poliana sentou-se ao nosso lado e começamos a conversar. Em relação aos demais multiplicadores: alguns (Mirtes e Maíra especialmente) passavam pelos grupos conversando, verificando o desenvolvimento da atividade. Os demais (Mariane, a própria Franciele, Carlinho e Ronan, além do próprio Marco Aurélio) conversavam entre si, organizavam materiais da oficina. Só começamos a gravar a conversa da Poliana depois de um tempo considerável de conversa.

Transcrição de fala gravada:

Poli: [...] e ela falou que o professor é um profissional como qualquer outro que tem que acordar cedo, tipo assim, como se estivesse vendendo aula: vai, dá aula e acabou (...) (...) é uma concepção de educação! Ser professor não é uma profissão qualquer. Uma ação mecânica é suficiente pra você conseguir seu resultado em outras situações. Com o professor isso não é possível. (...) Alguém formado tem que exercer de maneira adequada.

Diário de campo:

Essa parte da fita está muito difícil de entender para transcrever. Mas, num geral, a Poli está falando de um fato que aconteceu no Nacional de Patos, onde ela está trabalhando. Uma conversa com uma professora, em que esta expressava sua concepção de educação, a qual Poli considera um absurdo. Continua discorrendo sobre o que ela entende ser professor, da importância de uma boa formação, etc. Ela relata ainda sobre uma entrevista com um dos cientistas que desenvolveram a bomba atômica. Questionado sobre o que ele sentia ante as imagens de destruição das cidades japonesas, ele disse que nada. “Não fui eu quem explodi as bombas. Eu só as criei. Me mandaram inventar, eu inventei. Mas não tenho nada a ver com isso.” Poli fala mais sobre a falta de noção de totalidade, de consequência dos atos, de responsabilidade social, visão fragmentada, etc. Comenta que na oficina mensal anterior do Educando eles trabalharam um texto que fala sobre isso: a falta de responsabilidade e a visão fragmentada da realidade

Transcrição de fala gravada:

Poli: Muito legal. Depois eu te passo. Essa dinâmica do supermercado é super legal também.

Cíntia: Mas e aí? Como que é isso? Vocês que montam essas dinâmicas? Alguém fica sabendo e...

Poliana: Nós estamos montando um arquivo de dinâmicas. A gente tem todas as dinâmicas esquematizadas, todo mundo que aprende coisa nova ou cria, a gente vai, tem uma fichinha, a gente preenche, virtual e manda pra Nádia que é a responsável pelo banco de dados. Então, tá tudo agrupado e classificado. Então, por exemplo, se eu fiquei sabendo dessa dinâmica do supermercado, e eu quero aplicar ela na oficina, o pessoal da minha equipe não domina, é só eu ir lá, acessar: “dinâmica do supermercado”. Aí eu leio todos os procedimentos. Aí eu fiquei sabendo de um negócio super legal. Aí eu vou, sistematizo e mando pra lá, pro grupo de... Então a gente tem um acervo de muitas dinâmicas. Dinâmica que vai desde brincadeiras de roda...as dinâmicas nossas são todas nesse sentido, assim, e elas estão classificadas (...) Então, o fato da gente vivenciar essas coisas aqui com eles, ao invés da gente falar assim: “Ah, vocês têm que fazer dinâmica, alguma coisa diferente” (...) Você pode perceber, eles pedem material, então eles levam as brincadeira que eles aprendem aqui. Levam pra escola. Então, ao invés da gente falar assim: “Aí, gente, os meninos têm que brincar, porque brincar também é importante.” Aí, vai, traz todo o fundamento científico porque que a brincadeira é importante na educação... A gente podia fazer isso, mas a gente não faz. A gente brinca com eles, porque aí a gente vai, faz uma reflexão: “Viu, gente, que legal! Isso aqui...”. Vai, faz um comentário. Às vezes nem faz. E eles gostam tanto que eles pegam logo.

Cíntia: Vocês têm sentido um retorno ou, em outras palavras, é uma coisa natural o que vocês vivenciam aqui cada um reproduzindo, vivenciando na sala de aula?

Poliana: Informalmente sim. Essa atividade que estamos desenvolvendo agora é pra isso. Eles estão anotando no caderno atividades que eles fazem ou então, propostas de atividade. Às vezes eles não enxergam, eles não param pra pensar numa atividade diferente. Às vezes, o professor não tem tempo pra isso. Então a gente criou essa situação pra ele registrar o que ele faz e sistematizar as idéias que ele tem, porque, a partir do momento que ele tem que pensar um pouco, inclusive que ele registrou no caderno, é muito mais fácil pra ele aplicar. Então, essas coisas vão acontecendo de maneira orgânica. Aí eles vão registrando, leva pra escola, essas coisas acabam acontecendo naturalmente, sem a gente impor. .

Cíntia: E vocês emitem algum certificado, fornecem alguma coisa para garantir essa participação aqui?

Poliana: É, eles vão receber o certificado, agora, tudo... eles vão receber o certificado. Agora, tem uma proposta também que seria uma coisa mais complicada, a gente teria que entrar em contato com o MEC, mas que a gente já pensou na possibilidade de ser uma... tipo uma pós-graduação mesmo. De formalizar uma pós-graduação, mas isso, assim, é sonho, por enquanto. A gente nem está indo atrás disso não. Mas a idéia é que o Educando com os professores (...), mas o processo é muito lento. Por enquanto a gente não tá... só pensa, né, enquanto possibilidade, mas eu digo que não é difícil não. Tem essas questões burocráticas que são complicadas por si só. (silêncio) A Nádia, ela tá fazendo mestrado já. Tá fazendo pós em educação ambiental na Católica. E, Católica, uma faculdade de renome, enfim, só que, você ver as coisas que ela conta! A gente sempre conversava sobre isso, o quanto que... até que ela largou. Não compensava.

Cíntia: Pós-graduação lato sensu. Esses tipo “especialização”?

Poliana: Isso, especialização. Então, muito superficial, conceitual. Sabe, educação ambiental estritamente no conceito. Nenhum trabalho prático, nem(...) restrito a conceito. Sabe, e pra você ter acesso a conceitos, você não precisa fazer uma pós-graduação, sabe? Quer dizer, informação a gente pega em qualquer lugar. Internet. Pega conceito, lê um livro. Então, assim, aí, dá uma preguiça. Eu, por exemplo, fico pensando na minha formação: o que que ia me acrescentar mais, 2 anos fazendo essa pós ou 2 anos aqui? Aqui, com certeza, me trouxe muito mais formação. Muito mais segurança, coerência, porque a educação ela é um estilo de vida. Ainda mais educação ambiental. Não tem como você não vivenciar. Nossa, e aí eu fico pensando nessas coisas.

Cíntia: Por isso que vocês estão pensando nessa coisa da pós-graduação? Porque vocês vêm a formação que vocês têm aqui, não só tem o nível de uma pós-graduação, mas às vezes, é até melhor?

Poliana: Isso. E as pessoas já respeitam isso: “Ah, a gente quer estar trazendo essa concepção de educação do EMCANTAR”. Então, antes a gente tinha solicitações só pra apresentações musicais. Hoje a gente tá com solicitações também pra oficinas. Ontem teve no CEMEP (próximas falas tentando descobrir, explicar o que é o CEMEP – uma espécie de “Oficinas Culturais”, disponibilizada pela Secretaria de Educação – não sei se Municipal ou Estadual –

para auxiliar na formação continuada dos professores. Como há bem similar em Araraquara). Os professores lá, eles têm curso de extensão, sempre tem eventos, e tal. Então, o CEMEP está sempre procurando a gente. Nós já fizemos umas 3 apresentações, e agora oficinas...

Cíntia: Que legal! E não é uma coisa de contato pessoal não: “Ah, a conhecida da conhecida...”. É algo reconhecido mesmo?

Poliana: Exatamente. Nunca foi por contato pessoal. Inclusive, a gente evita essas coisas de contato pessoal, porque, por exemplo, a gente é um grupo de formação, não de entretenimento. A gente não se apresenta enquanto as pessoas comem, são coisas que a gente não faz, tipo animador de restaurante.

Cíntia: Por princípio?

Poliana: Exatamente. A gente não é um grupo musical. Nós somos um grupo de educadores. Apresentação musical é uma consequência das nossas atividades.

Cíntia: E que tem um objetivo também, né? Não é só entretenimento.

Poliana: É exatamente essa a nossa discussão: EMCANTAR não é entretenimento. Então, se for pra gente se apresentar, até o evento a gente vai analisar, se é um evento que é coerente. Pra você ver o quanto a gente é cauteloso, a gente verifica até os patrocinadores do evento, até que ponto compensa a gente... por exemplo, chamaram a gente pra apresentar num evento sobre sustentabilidade e eco-turismo. Eco-turismo, sustentabilidade. O evento ia ser lá no Center Convention. Então, o que que a gente foi analisar? Tudo. Desde quem vai orientar essas atividades, qual curso da UFU está promovendo, qual a concepção de sustentabilidade que eles iam abordar. Porque, de repente, é uma coisa completamente contraditória. Quem eram os patrocinadores, enfim. Aí a gente acabou que não pôde apresentar lá, mas por uma questão de indisponibilidade de tempo mesmo. Mas pra você ver que a gente se preocupa com tudo isso.

Cíntia: Vocês não pensam, uma coisa que me ocorreu aqui agora, digamos que nesse evento aí vocês veriam que a concepção abordada seria superficial, e tal. Vocês não pensam na possibilidade da presença de vocês trazer um contra-ponto? Ao invés de pensar: “Por eles estarem assim a gente não se mistura”. Não, “Exatamente por eles estarem assim: superficiais e distantes, a gente vai pra tentar mudar”?

Poliana: Não, porque a mudança é um processo. Por isso a gente não acredita em atividades pontuais, por conta disso. Quando a gente faz atividades pontuais, é só se a atividade estiver a ver com o contexto. Por exemplo, a atividade que ... assim, a escola está desenvolvendo um projeto sobre educação ambiental, aí chama o EMCANTAR pra apresentar numa noite, num evento, pra simbolizar o que a escola está fazendo. Enfim, a mudança, ela só acontece dentro de um processo. A gente não acredita que a nossa música, a pessoa vai assistir uma apresentação e sair transformada. Isso é utilitarismo da arte. A gente não entende a arte como utilitária. A arte é expressão humana. A gente entende a arte, dentro da diretriz do EMCANTAR como ser. Tem que ter essa coisa do arrepio, da felicidade. Isso é inerente ao ser humano. Então, quando a gente usa a arte, é no sentido assim, de você se permitir(...). É você se permitir ter sensações, sentir prazer que só a arte traz pra gente. (...) Você não ouviu a minha irmã falar: “Gente, ouve a música, curte esse som”. É natural.

Diário de campo:

Findo o tempo de discussão em grupo, faz-se a roda maior e Franciele conduz a discussão no grande grupo. Nesse momento, temos o depoimento dos professores sobre sua vivência/ prática em sala de aula. Gravamos, a seguir, o depoimento da professora que representa o grupo 1. Após ela há mais três manifestações, todas relacionadas à “limpeza da sala de aula” e ao trabalho de “Conscientização” dos alunos.

Transcrição de fala gravada:

Franciele: (...) mesmo que tenha feito algo parecido, o que foi discutido. Cada grupo colocar. Todos participarem também. Primeiro grupo.

Professora m: Nosso grupo aqui a gente discutiu dentro dessa diretriz aí (Eu não parava de mexer na bolsa nessa hora. Não dá pra entender nada!) (...) Então, eu vou falar um pouco do que eu já fiz com as crianças (...) Dentro desse projeto (...) o objetivo desse projeto é identificar como era aquele espaço antes de construir o bairro e agora depois de construído. E também nesse passeio, aproveitando o passeio, levamos sacos de lixo e fomos colhendo todo lixo que a gente encontrou no caminho. Quando a gente retornou à escola, a gente fez um cartaz, colando

aqueles lixos num papel craft grande e cada um foi colando aquelas embalagens (...) tudo que a gente foi encontrando no caminho a gente colou e fizemos uma pesquisa do tempo de decomposição de cada material e escrevemos embaixo.(...) Depois fizemos o mesmo trabalho pelo pátio da escola (...) e fizemos um outro cartaz também. Depois disso a gente criou os “guardas-mirins” da escola. Fizemos jaquetinha com tecido pra identificar o guarda-mirim do dia e qual a finalidade do guarda-mirim? Conscientizar os coleguinhas. Viu algum coleguinha jogando uma embalagem no chão, então ia lá falar pra ele jogar no lixo, sabe, então era esse o papel do guarda-mirim. Mas o mais importante é que quando uma criança orienta a outra produz muito mais efeito do que quando você, adulto, vai lá e fala: “Gente, lixo é no lixo”. Enquanto o outro coleguinha ir lá, chamar a atenção do coleguinha do jeito dele faz muito mais resultado, um resultado maior. Depois dessa primeira parte aí, a gente também criou cartazes e colocou pela escola: “Preserve o meio ambiente”, “Preserve a natureza”, recortamos figuras de revistas, fizemos um grande trabalho. Agora está programado ainda pra acontecer uma revisão (...) pra criar um ambiente natural. Construir, então, maquetes, depois, eles estão recolhendo material reciclado (...) e a gente vai criar fantoches a partir desse material. Pra concluir o projeto vamos contar aquela história do “xx il e a Cidade dos Sonhos”, usando os fantoches criados. E também o que as colegas falaram também do trabalho em sala de aula (...) carteiras que ficam muito rabiscadas, o lixo jogado, até a pasta do lado que fica jogada. Então a gente observa, assim, que depois que falou tudo lá assim na sala de aula, eles pegam assim, até o mínimo papel de bala pra jogar no lixo, pra não deixar.

Franciele: Mais alguma coisa desse grupo?

[silêncio]

Diário de campo:

O que não gravamos até agora, a saber, até o re-início da oficina após o almoço:

- Várias conversas com a Poli, especialmente antes da oficina iniciar, ficamos quase que todo o tempo conversando e nesse tempo, 87% ela falando sobre o EMCANTAR... uma pena não termos gravado...

- Conversa com a Mirtes (enquanto os professores trabalham em grupo). Ela relata seu envolvimento no EMCANTAR. Particularmente ali naquele Educando, ela está com uma máquina fotográfica e eles registram tudo, todos os momentos. Como podemos ver depois, esses registros são compartilhados posteriormente com os professores e compõem o acervo de registros de resultados do Educando. Em conversa não gravada com a Poliana, ela comenta da dificuldade que eles tinham, no começo, de, na prestação de contas ao Instituto Algar, apresentar resultados. Não é quantificável. Como registrar o processo de aprendizagem, de formação dos professores? As fotografias foram uma ferramenta encontrada e que tem servido não apenas para a prestação de contas final à empresa financiadora, como para o próprio EMCANTAR avaliar seu próprio desempenho, construir sua própria história e ainda têm funcionado como importante *feed back* aos professores. Além das fotografias, o caderno de impressões é outra ferramenta muito importante nessa faceta do processo.

Sobre esses cadernos de impressão: foram fornecidos pelo EMCANTAR aos professores. Cada um tem o seu. São distribuídos durante a oficina, ao final recolhidos e até o próximo encontro todos os registros são cuidadosamente recolhidos e guardados pela Mariane, que cuida de um banco de dados específico de impressões dos professores desse Educando.

- Conversa com Marco Aurélio no almoço. Bem importante. Ele nos questiona o que estamos achando de todo o trabalho desenvolvido. Comentamos sobre a formação (graduação) em educação ou não para lidar, discutir, efetivar a educação. Conversamos ainda sobre voluntariado, Instituto Algar...

- Algumas falas de professores

- Músicas

Após o almoço, as atividades são uma exposição de objetos culturais, varal de poesias, clipe ao som de uma música de “Zé Ramalho”, e imagens gerais de internet, elaborado pelo Junior, Carlim e Ronan. Esta parte é feita na sala conjunta. Após a mesma, todos retornam à grande roda.

Transcrição da fala gravada:

Franciele: (começamos a gravar no meio de uma fala) (risos, muitos risos) A Marinete chegou? (...) É, então, como a gente, no próximo Educando, a gente vai ter menos, falar menos. Não vamos trabalhar as 4. Vamos provavelmente trabalhar duas [diretrizes], mas a gente queria experimentar conversar um pouquinho sobre uma diretriz, como a gente falou, menos paupável. Porque meio ambiente, não é que ele seja fácil, pelo contrário, realmente, vocês falaram, é muito difícil. A gente está trabalhando com cultura, com postura, com mudança de valores mesmo. Só que, não é que ele seja fácil de trabalhar, mas ele é fácil de ser percebido. É fácil de eu organizar uma atividade pra poder trabalhar. É pensar na sala de aula, é pensar... tem várias maneiras. Mas outras diretrizes também compõem, não só aqui o EMCANTAR, mas outras dimensões que o ser humano também faz parte, que aborda o ser humano e que, às vezes, não são tão fáceis assim. Pra isso a gente queria vivenciar. Ao invés de falar sobre elas, a gente vai... Nós vivenciamos no mês passado e a gente vai vivenciar ela agora. Que é uma diretriz muito forte dentro do EMCANTAR, que é a diretriz da música. O EMCANTAR começou com a música. Quem já participa há um tempo sabe quanto a música está presente e o que define... não é nem o que define, mas o que a gente sintetizou pra poder falar da música, como a música faz parte do trabalho do EMCANTAR, é “A arte como expressão do viver para o ser”. Por quê? Porque pela música, não só pela música, mas pela brincadeira também, a gente consegue experimentar coisas que a gente não consegue falar. Por isso que a gente não vai conversar sobre a música, a gente não vai conversar sobre o que ela proporciona, sobre essa, essas possibilidades que ela traz. Vamos vivenciar pra que depois cada um possa falar o que é esse viver para o ser. [Nesse momento colocam novamente uma das fotos da oficina anterior, onde todos estão correndo, cada um para o lado. A imagem é mesmo muito interessante]. E o quanto a música, a brincadeira é capaz de fazer isso aí. Quem não tava aqui olha e fala assim: “Gente, que que é isso?” (risos) É bagunça, é, sei lá. Mas são duas coisas: a música e a brincadeira (mais risos!! Ao se encontrarem na foto, dão mais risada ainda. Comentam das caras e bocas). O mais engraçado é que nessa hora, a gente tava mais ou menos aqui, não era? (Franciele mostra a posição da sala onde eles estavam).

Todos em geral: Era, era.

Franciele: A velocidade que a gente corria, parece que havia mais 500 metros de sala! Um furacão. Como foi (...) Mas é isso (...) Por isso que a música e a brincadeira estão muito presentes no EMCANTAR. São coisas que a gente vive que não dá pra gente explicar (...) Então, a gente queria convidar vocês pra primeiro ouvindo, depois experimentando mesmo, como a gente já fez algumas vezes aqui. (...) Pra depois a gente poder conversar um pouquinho.

Diário de campo:

A oficina continua com uma apresentação musical seguida de uma “cantoria coletiva”: todos em pé, numa roda bem mais aproximada, cantam ao som do violão do Carlinhos. Os multiplicadores incentivam curtir bem a música com o corpo: dançam, remexem bem, balançam as mãos e cantam com muita inspiração e empolgação. Daí, percebemos a semente de tudo que é o show deles. Espetacular!!

Voltam todos à grande roda para mais discussões...

Transcrição de fala gravada:

Franciele: (perdemos o começo da fala)...pode ser feito, que leve em consideração aquilo que vocês experimentaram. Agora não é: “Ah, mas eu não tenho violão, não tenho (...)” Levem em conta essa coisa do viver para o ser. Viver para o ser no sentido de um contra-ponto do viver para o ter. De toda maneira, o que seria, assim, pra gente poder pensar em atividades para o viver para o ser estar mais presente do que, por exemplo, o viver para o ter? São duas coisas que se contrapõem. A gente pode dizer que são coisas antagônicas. Não é o caso, e de ninguém aqui que trabalha diretamente com segundo grau. Uma coisa muito falada no segundo grau é que: “Ah, por que eu tenho que saber isso?” “Porque vai cair no vestibular”. Eu mesma ouvi isso muito: “Porque vai cair no vestibular, você precisa saber”. Então, mas ta, vai cair no vestibular, mas se a gente for olhar em última instância, por que eu tenho que prestar vestibular? Pra fazer um curso superior. Por que eu tenho que fazer um curso superior? Pra poder se dar bem no mercado de trabalho. Por que eu tenho que me dar bem no mercado de trabalho? Porque eu preciso ter. Eu preciso trabalhar, ter dinheiro, e tudo mais. Isso não é importante? É. É importante. Não pode ignorar que a gente tem conta pra pagar, realmente a gente precisa. A

gente não sabe o que é não ter condições de se manter, de viver. A gente não tem noção. Então, não que isso não seja importante, mas a gente é muito estimulado. Essa educação do viver para o ter. Essa de viver pra concorrência: “Você tem que competir, você tem que se dar bem no mercado de trabalho, você tem que fazer um curso de inglês, de espanhol, você tem que conseguir chegar lá e dar conta...”. Então, essa coisa é muito estimulada. Não precisa estimular isso mais. As competências pra isso. A gente tem que pensar paralelamente a isso existem outras coisas. Não existe só pra ter. Não existe só pra trabalho, não existe só pra poder cumprir uma carga horária pra poder chegar no fim e ter um dinheiro pra poder pagar as contas. A vida é mais do que isso. Então existem momentos na minha sala de aula, eu proporciono que esse meu aluno tenha contato, seja (...), seja a maneira que for, com esse outro lado. Com isso a gente fala: “Se a vida não é só isso, ela é o que mais?” Em que momentos que eu mostro pra ele, momentos que eu tenha condições de experimentar junto com ele desse algo mais que a vida é. Eu acho que a gente poderia, em 10 minutos, não, um pouquinho mais, a gente poderia dividir nos grupos, que vocês acham? Voltar pro grupo que eu acho que fica, porque quando a gente trabalha no grupão, mesmo que a gente não esgote essa conversa agora, a gente tenha que voltar mais vezes, a gente tenha que fazer o sacrifício nos próximos encontros de cantar mais, (risos), ninguém gosta. Que eu percebi que vocês fazem tudo com a cara feia (risos), ninguém tá a fim. Então, mesmo que a gente tenha que fazer esse sacrifício, eu vou fazer o esforço de cantar mais nos próximos encontros pra gente poder trazer mais essa discussão, porque eu tenho certeza que ela não vai se esgotar até a hora do almoço. Vamos pelo menos começar, tá? Pra gente poder pensar e perceber isso, como a Silvana falou: “Eu faço um monte de coisa, mas eu não percebia”. Não pode ser uma coisa pontual, uma coisa que você acabou aqui, cumpriu com a sua responsabilidade (...) viver para o ser também. Mesmo que a gente crie espaços, como é o espaço que o EMCANTAR percorre. Em algumas escolas aqui o EMCANTAR está uma vez por semana. A gente percebe que aquele momento lá, a criança ela tá participando das brincadeiras, ouvindo música. A gente percebe que, pelo menos pra maioria, é uma coisa prazerosa. E mesmo as escolas que não têm o EMCANTAR, mas que criam esse espaço, é muito válido (...) Só que não fique restrito a um espaço. Que não fique um recorte. Na escola, então, que o EMCANTAR vai na quarta-feira, então, segunda e terça, quinta e sexta é um batalhão. E na quarta é...

Professora k: Paz.

Franciele: Ou nas escolas que a gente vai na 2ª feira. Na 2ª feira é o momento da gente aproveitar a vida e tal. De 3ª a 6ª linha dura. Essas coisas fazerem parte. Estimular a criança a ter um ambiente pra brincar. (...)

Professora r: A brincadeira é coisa séria.

Franciele: Brincar é coisa séria. Então, diluir mesmo no cotidiano possibilidades de... Claro que tem momentos que vão poder ser mais fortes. Tem momentos que o menino precisa, sim, aprender a somar, diminuir (...) Sair da 4ª série sem saber isso? Realmente a escola foi incompetente. Se ele chegar, aí o que acontece?(...) Escola Municipal eu não sei se acontece, mas na Estadual há uma prova de nivelamento (...) crianças do Estado, por exemplo, é normal que ela continue na mesma série que ela veio. E que chegaram crianças de 6ª série, que não tinham condição de estar na 2ª. Então, isso é uma coisa problemática. Então, não que a escola: “Ah, agora não pode brincar. Não pode brincar, não pode cantar, porque, afinal de contas, não é importante”. Não é. É sério quando a gente percebe que a escola não está cumprindo com o seu papel, mas anterior a isso é saber (...) por que muitas vezes a criança prefere apanhar do que ir pra escola? Eu acho que tem alguma coisa errada. (...) E isso pra gente poder diluir. Então a gente vai retomar essa discussão depois. Tem grupinho que percebeu, a gente tava acompanhando ali algumas discussões, umas coisas legais. O que vocês registraram (...) que mostra que esse caderno é um registro mesmo pra gente poder estar acompanhando o que está acontecendo nas escolas. Pra gente poder saber: de uma coisa dá pra levar pra outra. (...) realidades diferentes, mas que tem como a gente... qual a maneira da gente intervir também. A gente percebe que a gente precisa estar mais próximo. Mesmo que esse ano a gente tenha se aproximado, a gente percebe que a gente não aproximou totalmente da maneira que a gente gostaria. A gente percebe que muita coisa fluiu mais. Mesmo em escola que a criança não queria, da forma como ela consegue aplicar a realidade. Mas a gente estando próximo, a gente percebe que nem nós, de cá, do EMCANTAR estamos sozinhos, nem vocês do EMCANTAR lá na escola estão sozinhos também. Então, e o caderno é mais uma ferramenta de

acompanhamento. Então, o que vocês registraram aí a gente sempre lê, organiza. Planos de trabalho que a gente tem feito mensalmente é baseado nos caderno também. Então, tá aí registrado. E pra gente poder...

Professora e: Deixa eu te interromper um pouco: quando você coloca essa questão do diagnóstico de saber ler ou não, eu fico pensando: brincar não é só brincar porque tem que aprender. Às vezes, assim, sendo sarcástica mesmo, será que não é uma brincadeira isso que o governo faz: 38 numa sala pra ser alfabetizado? Isso não é brincar de alfabetizar não?

(risos) (...)

Franciele: Mas, assim, por outro lado, é o que a gente falava, que antes, o que a gente pensava? Até porque a crença do EMCANTAR nasceu fora da escola. Então, a gente pensava que o ideal realmente era pra fora da escola, porque a escola traz com ela tudo isso. Se a gente for ver claramente, é abuso do governo, é insatisfação, é falta de recurso, são muitos problemas. Então, a gente pensava, então o EmCantar sempre trabalhou fora da escola, vamos continuar fora da escola. A gente num... pra quê? Mas a gente foi percebendo, foi um movimento que foi acontecendo com a gente, pra gente perceber que, apesar de tudo, a escola é um espaço privilegiado. Privilegiado não no sentido, a gente sabe de todos os problemas. Privilegiado porque lá, eles estão lá. Querendo ou não eles estão lá, querendo ou não eles passam 5 horas por dia lá.

Professora a: Pra muitas crianças a escola ainda é a segunda chance.

Franciele: Exatamente.

Professora h: Às vezes, é a primeira e única chance.

Franciele: Talvez a única. Talvez ela nem passe pela primeira que é a família

Há muitos comentários juntos.

Franciele: Então por isso a gente tem entrado. Apesar de tudo isso, essa brincadeira, como diz a Bernadete, a intenção da gente trabalhar em parceria, parceria mesmo. Não como imposição, não como uma coisa que a escola se viu forçada, é uma parceria. Porque a gente percebe que a escola ela ainda é, ela pode ser a segunda chance, ou a primeira, ou a décima de muita gente. E falando disso que a gente vivenciou agora, de cantar, vocês discutiram o viver para o ser, e todo o texto de manhã, todas aquelas coisas lá, todas aquelas experiências, pelas quais a gente passou, tá tudo permeado de ser. Não há nada permeado, não tinha nada ali levando ao ter. A gente não falou assim: “Ah, eu comprei um carro”. “Ah, eu fiz uma viagem (...), ah, eu adquiri tal coisa”. Não. São coisas que a gente foi experimentando, que foi crescendo enquanto pessoa, não enquanto consumista, alguém que (...). A gente pensou em vários elementos. Enriquecer a atividade, assim, com vários elementos pra que a gente agora, nós vamos pensar (...) O que essa música diz pra mim? Como que a gente pode interpretar? Mas antes disso a gente pensou mesmo pra gente poder pensar em outros elementos pra poder tecer a interpretação da letra. Então, o clipe, a exposição, as poesias e a própria música, ela vai fornecendo elementos pra gente poder fazer essa interpretação. (...) Pra que a gente possa realmente fazer alguma interpretação mesmo, uma análise, porque é uma das maneiras com a qual a gente pode trabalhar a música. A gente fala muito, a gente pode experimentar, igual hoje de manhã a gente cantou. A música “Canto da terra sagrada”. Ela não tem uma utilidade própria, não serve pra isso, mas ela não pode ter a responsabilidade... a música não serve pra poder aprender português, por exemplo. Ninguém cria música pra gente poder ir circular os dígrafos da música. Não é o objetivo. A música, ela não tem uma utilidade. Mas, como a gente está dentro da escola, já que a gente tem essa possibilidade, a música também pode ser (...) a gente pode lançar mão da música como uma ferramenta mesmo. Então, a gente vai depois, a gente vai cantar também, mas, começando pelo título que está aí: “O Canto da Terra Sagrada”. O que que a gente pode abstrair? (...) Não vamos pensar agora como que seria... é a gente mesmo. Nós vamos... que interpretação a gente daria, como que a gente dissecaria a música? Mas, vamos pelo título. O que a gente poderia tirar? O que a gente poderia falar?

Professora w: A gente foi feito do barro. A gente veio da terra. É ela que nos dá a vida.

Franciele tenta incentivar outras falas

Professora l: A questão da terra, né (...) Os índios, eles não... a terra era deles (...) Eles estavam aqui no nosso país antes dos portugueses que batizaram essa terra (...) e, infelizmente são poucos (...) os poucos que estão por essa terra (...) o sustento, a sobrevivência dessa terra, a preocupação que ela seja aproveitada. Infelizmente a questão (...)

Franciele: E por que “terra sagrada”?

Professora l: O índio respeita a terra, respeita, porque ele tem (...) nossa terra.

Professora y : O índio justamente por essa questão de respeitar. Ele só tira da terra (*muitas vezes juntas!*) Pra ele, ela é sagrada.

Ronan: Pessoal, (...)

Professora p: A terra sagrada porque tudo que a gente plantar, com certeza ela vai dar pra gente. Mas pra que ela continue sagrada, as pessoas vão se conscientizar e saber a melhor maneira da gente estar cuidando pra que ela não deixe de ser sagrada. Porque com o passar dos anos, ela vai morrer com a degradação que está acontecendo. Então a gente precisa se conscientizar pra que ela continue sendo sagrada e sempre poder produzir o que a gente nela plantar.

Professora f: (...) igual aquela ONG da região (...) resolveria um problema sério (...) eles estão alugando a terra deles...

Diário de campo:

A fala dessa professora se destaca bastante no todo da discussão. Apesar de a Transcrição de fala gravada estar péssima, eu me lembro bem. Enquanto todos os discursos até o momento concorriam para a exaltação do índio, retratando-o de forma bem romantizada, essa professora relata, a partir de conhecimento próprio, uma visão bem diferente da sociedade indígena brasileira. Por seu pai morar no Mato Grosso bem perto de reservas indígenas, ela afirma conhecer pessoalmente várias comunidades que deixaram completamente esse modo de viver romântico e vivem como qualquer branco. Exploram uns aos outros, alugam as terras das reservas, não têm o menor zelo pela terra. As crianças muitas vezes ficam jogadas, Vivem muito mais do comércio do artesanato. Eles têm a terra, mas sobrevivem das coisas da cidade. O álcool é uma praga no meio dos índios. Muitos estão morrendo de cirrose, destrói mesmo. Eles não são inocentes não. Eles sabem o que estão aprontando... Ela fala muito mesmo.

Para finalizar a discussão que se polemiza muito Ronan explica que para pensarmos na solução pra esse problema que identificado entre os índios é necessário fazer uma análise de até que ponto essa ação não é fruto de uma isso não é fruto de uma interferência, pois, segundo ele, não é um comportamento próprio da cultura indígena.

Ante o avançado da hora e a dificuldade em se concluir um tema tão polêmico, a oficina é encerrada e após, entre os multiplicadores, há uma reunião de avaliação, como acontece em todas as outras oficinas.

ANEXOS

ANEXO A – LISTA DE FINANCIADORES DO EMCANTAR EM 2007

Projeto Educando

Co-Realização



Parcerias

Secretaria Municipal de Educação - Uberlândia/MG

40ª Superintendência Regional de Ensino - MG

Escutatória

Patrocínio



Apoio

Mutirão de Cantoria

Patrocínio



Apoio



EMCANTAR nos Bairros

Apoio



ONG Ação Moradia

Projeto Transformação

CESAG - Centro Esportivo e Social Alexandrino Garcia

Paróquia Nossa Senhora do Carmo

Comunidade São Francisco de Assis e Santa Clara

Paróquia São Cristovão

Projeto Curupira

Parceria



Educandário Lar da Criança

Projeto Atitude

Co-Realização



Parangolé

Apoio



Teia do Conhecimento

Co-Realização



Cantadores do Vento

Apoio





**Secretaria Municipal
de Cultura**

Oficina Cultural de Uberlândia

Bichos do Mato

Apoio



Apoio Institucional



Histórico de Parcerias



**Secretaria Municipal
de Cultura**



2004 e 2006



2002 a 2006



2002 a 2005



2004 e 2005



2004 e 2005

Escolas Públicas Parceiras

MUNICIPAIS (Uberlândia/MG)

**E.M. Afrânio Rodrigues da Cunha
E.M. Dom Bosco
E.M. Dr. Gladsen Guerra
E.M. Hilda Leão Carneiro
E.M. Ladário Teixeira
E.M. Professor Eurico Silva
E.M. Professor Leôncio do Carmo Chaves
E.M. Professor Sérgio Oliveira Marquez
E.M. Professora Gláucia Santos Monteiro**

ESTADUAIS (MG)

**E.E. Alda Mota Batista
E.E. Angelino Pavan
E.E. Enéias Vasconcelos
E.E. Frei Egídio Parisi
E.E. Marechal Castelo Branco
E.E. Maria da Conceição
E.E. Mário Porto
E.E. Padre Mário Forestan
E.E. Parque São Jorge
E.E. Presidente Juscelino Kubitschek
E.E. Professor Ederlindo Lannes Bernardes
E.E. Professora Alice Paes
E.E. Tubal Vilela**

ANEXO B- LISTA DE FINANCIADORES DA AÇÃO EDUCATIVA EM 2005

Fundações, agências e organizações internacionais

[Action Aid](#) - Organização não-governamental fundada na Inglaterra e presente em mais de 35 países. Colabora para o desenvolvimento local sustentável e para a busca conjunta de soluções para superar a pobreza.

[EED](#) - Agência ecumênica alemã, financia projetos e instituições que promovam a paz, a igualdade, a justiça e que atuam no combate a pobreza e às desigualdades sociais.

[Fundação Abrinq](#) - Organização criada em 1990, tem a missão de Promover a defesa dos direitos e o exercício da cidadania da criança e do adolescente.

[Fundação Avina](#) - Sediada na Suíça, estabelece parcerias com líderes da sociedade civil e com o empresariado em iniciativas favoráveis ao desenvolvimento sustentável nos países ibero-americanos.

[Fundação Ford](#) - Agência americana que financia projetos inovadores de pessoas e instituições comprometidas com o desenvolvimento humano e a democracia.

[ICCO](#) - Agência financiadora holandesa. Valoriza e estimula a dignidade humana e o combate à pobreza.

[NCA](#) - Agência ecumênica da Noruega. Tem o objetivo de mobilizar o povo norueguês para que assuma compromissos a favor da reciprocidade e da justiça para grupos e nações necessitadas.

[Novib](#) - Organização que tem com o objetivo de combate a pobreza. Atua através de financiamento de projetos de desenvolvimento, lobby junto a atores políticos e mobilização da opinião pública.

[Oxfam](#) - Agência britânica, financia projeto que combatem a pobreza e o sofrimento no mundo.

[Unicef](#) - O Fundo das Nações Unidas para a Infância é responsável pela gestão dos programas e das campanhas de assistência à infância da ONU.

Institutos Empresariais

[Instituto Credicard](#) - Apóia projetos educativos que contribuam para a formação de adolescentes e jovens empreendedores.

[Instituto Paulo Montenegro](#) - Organização se fins lucrativos criada pelo IBOPE. Tem o objetivo de desenvolver e executar projetos na área de educação.

[Instituto Votorantim](#) - Com o lema "Ação social que transforma", o Instituto articula as ações de investimento social que o Grupo Votorantim desenvolve.

Empresas

[Giroflex S.A.](#) - Empresa fabricante de cadeiras e móveis para escritório que se destaca como líder de mercado.

[Global Editora](#) - Atua no mercado editorial e investe em um portfólio com ampla lista de autores brasileiros e temas sociais.

Sócios mantenedores

O sócio mantenedor é a pessoa física que colabora com a Ação Educativa por meio de doações financeiras. O Programa de Sócios existe desde 2002 e aumenta a cada ano. Para saber mais sobre o programa de filiação de sócios mantenedores, visite a central de sócios.