

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Iniciativa privada na educação pública:
a Fiat e o Programa Moto Perpétuo

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
como parte dos requisitos para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Orientando: Oswaldo Gonçalves Junior
Orientador: Elie Ghanem

São Paulo
2004

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Iniciativa privada na educação pública:
a Fiat e o Programa Moto Perpétuo

Oswaldo Gonçalves Junior

Data da defesa da dissertação: 20/09/2004

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Elie George Guimarães Ghanem Junior (Orientador): Departamento de Filosofia da Faculdade de Educação da USP.

Professor Doutor Celso de Rui Beisiegel: Departamento de Filosofia da Faculdade de Educação da USP.

Professora Doutora Vera Maria Masagão Ribeiro: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação.

Agradeço,

Ao meu orientador, professor Elie Ghanem, da Faculdade de Educação da USP, pela disposição em me acolher, acreditar neste trabalho e saber dosar bom humor e crítica com uma leitura atenta e criativa.

Ao professor doutor Raul Aragão Martins, da UNESP de São José do Rio Preto, quem leu a primeira versão deste trabalho e todas as demais com inigualável presteza, sempre fazendo comentários pertinentes e incentivadores.

Ao professor doutor Rubens Barbosa de Camargo, da Faculdade de Educação da USP, pela oportunidade de ingresso na pós-graduação e pelas orientações bibliográficas fundamentais para o amadurecimento intelectual.

Ao professor doutor José Marcelino R. Pinto, da USP – Ribeirão Preto, pelo incentivo para a realização desse trabalho quando do exame de qualificação.

À professora doutora Marília Coutinho, do Nupes (Núcleo de Estudos sobre o Ensino Superior) da USP, pela sua visão de mundo e pela confiança depositada de forma desinteressada e generosa, que, entre outros ensinamentos, proporcionou minha primeira experiência acadêmica internacional quando ainda na graduação.

À professora doutora Ilana Blaj (in memorian) do Departamento de História da USP, quem primeiro me “pegou pela mão” e me lançou no universo da ciência com profundo respeito, frutos de sua generosidade e envergadura intelectual.

À professora doutora Maria Odila Leite da Silva Dias, do Departamento de História da USP, pela oportunidade proporcionada de complementar minha formação quando recém formado na graduação.

A Maria Rocha, pela confiança depositada, pela oportunidade de aprender e pela disposição em me aproximar da experiência e dos conhecimentos do jornalista Odon Pereira (in memorian), a quem eu também agradeço.

À presteza e imprescindível contribuição de Antonio Reis Junior, Márcio Abondanza Vitiello, Valéria Rios, Carlos Manoel Pimenta Pires, Cláudia Cândido (Gife), Vincenzo Bocchichio, José Trivellato, Álvaro Chrispino, Alessandro Santos, Herlander Manuel Mendes Coelho (“Lando”), Sérgio Augusto Monteiro, Fernando Citroni (Assuntos Corporativos), Maria Valentina Fraiz-Grijalda Salazar (Livros e Garagens S.A.), aos funcionários da Secretaria de Pós-graduação e da Biblioteca da Feusp.

Aos meus sogros queridos, Raul e Sônia, pelo apoio de todos os momentos, imprescindível para a realização deste trabalho.

A minha mãe, Erica, que, com a constância alegre de um rio, modela as margens e atravessa desfiladeiros em busca do mar.

Ao meu irmão, Paulo, por proporcionar a maravilhosa experiência de ser “tio” do Lucas.

A Dora e ao Corisco, em cuja companhia pelas ruas e praças da cidade se aprimoraram muitas reflexões deste trabalho. A Quitéria e Azeitona que, com a sagaz esperteza dos felinos, tornaram menos solitários os meses na frente do computador.

Aos “amigos de sempre”, que nas alegrias, nas tristezas, nos dias, semanas, meses e anos estiveram sempre próximos (ainda que virtualmente!).

À Luciana,

Agora tudo isso não me deixou mais do que a curiosidade, o velho lugar-comum humano: decifrar. E o resto, a contração na boca do estômago, a certeza obscura de que por ali, não por causa daquela simplificação dialética, começa e continua um caminho.

(Julio Cortázar, *Modelo para armar*).

SUMÁRIO

I. Introdução	1
II. “Ações sociais” de empresas	5
1. Perspectivas políticas: a esfera pública em foco	8
2. Perspectivas comerciais: a evolução da marca	14
3. Perspectivas educacionais	18
3.1 Visão global sobre as relações entre corporações e escolas	18
3.2 Relações entre corporações e escolas no Brasil	23
III. O caso Programa Moto Perpétuo, da Fiat Automóveis S.A	32
1. Caracterização do Programa	34
2. Modelo de análise	36
3. Dimensão pedagógica	37
3.1 Variável 1: qualidade dos materiais	37
3.1.1 Indicador 1: critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ..	37
3.2 Variável 2: grau de definição de objetivos educacionais	44
3.2.1 Indicador 2: objetivos declarados do Programa	44
3.3 Variável 3: viabilidade dos objetivos propostos	46
3.3.1 Indicador 3: proposição de meios para atingir objetivos	46
4. Dimensão abrangência	50
4.1 Variável 4: distribuição de materiais paradidáticos	51
4.1.1 Indicador 4: proporção de matrículas públicas e privadas	52
4.1.2 Indicador 5: proporção de matrículas por unidade federada	53
4.1.3 Indicador 6: unidade da Federação segundo IDH	56
4.1.4 Desigualdades regionais: PIB, população e IDH	58
5. Dimensão implementação	61
5.1 Variável 5: adesão de escolas e secretarias de educação ao Programa	61
5.1.1 Indicador 7: receptividade de escolas e secretarias de educação ao Programa	61
5.2 Variável 6: disponibilidade dos <i>kits</i> para os profissionais das escolas	71
5.2.1 Indicador 8: prazos de entrega dos <i>kits</i>	71
5.3 Variável 7: uso dos <i>kits</i> por profissionais da educação	74
5.3.1 Indicador 9: processo de acompanhamento do programa pelas secretarias de educação	74
5.4 Variável 8: adequação do sistema de acompanhamento no desenvolvimento do Programa	80
5.4.1 Indicador 10: equipe de consultores técnicos frente ao universo escolar atendido	80
5.4.2 Indicador 11: acompanhamento via sistema de <i>telemarketing</i>	87
5.5 Variável 9: relações interinstitucionais	89

5.5.1 Indicador 12: adequação das relações público (governo) – privado (empresa)	89
5.6 A imagem da implementação distante da escola	95
6. Dimensão recursos financeiros	96
6.1 Variável 10: proporção frente à despesa oficial com material didático	96
6.1.1 Indicador 13: comparação entre custo do Programa e gasto oficial com livros didáticos	96
6.2 Variável 11: proporção frente à despesa com publicidade	97
6.2.1 Indicador 14: custo de divulgação na imprensa	97
6.3 Recursos financeiros per capita	99
7. Dimensão repercussão	100
7.1 Variável 12: grau de difusão na opinião pública	100
7.1.1 Indicador 15: divulgação da iniciativa da Fiat na imprensa	100
7.2 Variável 13: meio em que repercute o Programa Moto Perpétuo	101
7.2.1 Indicador 16: meios não educacionais	101
7.2.2 Indicador 17: meios educacionais	102
7.3 Motivações empresariais e a dimensão repercussão	103
8. Dimensão sustentabilidade	107
8.1 Variável 14: estabilidade no nível de recursos investidos ao longo do Programa	107
8.1.1 Indicador 18: variação no dimensionamento dos <i>kits</i> paradidáticos	108
Variável 15: presença de atividades após a retirada dos recursos da Fiat	109
8.2.1 Indicador 19: processo de encerramento do Programa	109
IV. Conclusões	113
Anexos	132
Bibliografia	135

Resumo

Este trabalho tem como meta confrontar estudos teóricos sobre a problemática das “ações sociais” de empresas com os resultados de um estudo de caso sobre o Programa Moto Perpétuo da Fiat Automóveis S.A. que, durante cinco anos (1997 – 2001), voltou-se à doação de *kits* de materiais paradidáticos para milhares de escolas de diferentes regiões do Brasil. Apesar do amplo alcance do Programa, base na qual seus promotores se apoiaram para afirmar tratar-se da maior parceria da iniciativa privada com o governo federal dentro do *Acorda Brasil! Está na hora da Escola* - programa do Ministério da Educação dedicado a estimular a participação da iniciativa privada através de ações em prol da educação -, não havia, até o momento, nenhum estudo que demonstrasse os efeitos práticos dessa ação, seja na melhoria da educação (propósito declarado como motivação principal para sua existência), seja nas implicações de um redimensionamento das esferas pública e privada, assunto que acalora muitos debates na atualidade. Diante dessas constatações, optou-se pela realização de levantamento e leitura de diferentes fontes que tratam, de maneira direta ou não, da chamada “responsabilidade social de empresas”. Além de passo fundamental para uma adequada abordagem do objeto estudado, em última instância, esta etapa possibilitou subsidiar inferências mais amplas sobre este tema que condensa interesses conflitantes, na maioria das vezes expressos por discursos de promoção e de crítica mais afeitos às “ideologias” que espelhados no significado concreto de muitas dessas “ações sociais”. Numa outra parte, mediante informações obtidas com a realização de entrevistas e pelo levantamento e exame de diversos documentos, se analisou o Programa Moto Perpétuo. Como um exemplo da atuação privada junto ao setor público, pôde-se verificar que as correntes expectativas da eficiência de gestão e transferência de recursos em quantidade e qualidade suficientes não se concretizaram. Não obstante, os números sobre o Programa que foram divulgados (alunos e escolas beneficiadas e montante de recursos investidos), comparativamente altos diante de outras iniciativas deste tipo, foram componentes do êxito na construção de uma imagem positiva por parte dos promotores dessa ação junto a setores da opinião pública. Na somatória dessas constatações e de outros aspectos analisados, foi possível demonstrar que prevaleceram interesses de ordem comercial em detrimento das motivações declaradas da iniciativa de ajuda à educação. Apesar de não se poder afirmar que a iniciativa tenha resultado num avanço privado redefinidor do caráter público dos sistemas estadual e municipal de ensino atingidos pelo Programa, há

indícios de que a implementação do Moto Perpétuo esteve condicionada pelas relações público (governo federal) – privado (empresa do setor automobilístico), representando um inédito capítulo centrado na “educação”, frente a um panorama no qual sobressaem historicamente acordos de ajuda mútua de caráter político-econômico.

Unitermos: Programa Moto Perpétuo, “Fiat para os jovens”, “responsabilidade social de empresas”, relações empresa-escola, público-privado, doação.

Abstract

The aim of this research is to confront theoretical studies about the problematic of “social actions” promoted by private companies with the results of a case study focusing the Moto Perpétuo Program sponsored by Fiat automobiles S.A. which, for five years (1997–2001), donated kits of educational materials to thousands of schools from different regions of Brazil. Despite the ample reach of the Program, in which its promoters based themselves to assert that it was the biggest partnership of a private institution with the Brazilian Federal Government Program of Education “Acorda Brasil! Está na hora da escola” (“Wake up Brazil! It’s time of school”) – destined to encourage private institutions to act for the education – there wasn’t, up to now, any study that could demonstrate the practical effects of this action, whether it was for the educational improvement (declared purpose as the main motivation for its existence), or in the implications to reassess the extent of the public and private spheres, a question that heats many debates nowadays. In the face of these observations, it was opted to do a reading and research from different sources that deal, directly or not, with the “business social responsibility”. More than a fundamental step for an appropriated approach of the studied object, this stage permitted to subsidise broader inferences about this subject, which condenses conflicting interests, frequently expressed by speeches of promotion and criticism more accustomed to “ideologies” than mirrored in the concrete meaning of many of these “social actions”. In another part, the Moto Perpétuo Program was analysed by the information obtained from interviews and researches. As an example of the private acting in the public sector, it was verified that the current expectations of management efficiency and transfer of resources, in quantity and quality, didn’t come true. Nevertheless, the data published about the Program (resources invested, students and schools benefited) comparatively high in the face of other initiatives like that, were components of success in the construction of a positive image made by the promoters of this action for the public opinion. In the sum of these observations and other aspects analysed, it was possible to demonstrate that commercial interests prevailed over the declared motivations to assist the education. Although it was not possible to assert that the initiative has resulted in a private advancement redefining the public nature of the State and Municipal system of teaching reached by the Program, there are evidences that the implementation of the Moto Perpétuo was conditioned by the relationship between the public (Federal Government) and the private

(automobile's company), representing an unheard-of chapter centred on the "education", facing a survey that stands out agreements of mutual help of political-economical nature.

I. Introdução

Este trabalho tem como meta confrontar os estudos teóricos sobre a problemática das “ações sociais” de empresas com os resultados de um estudo de caso realizado pelo autor sobre o Programa Moto Perpétuo. Esse Programa, patrocinado pela Fiat Automóveis S.A., durante cinco anos (1997 – 2001), voltou-se à doação de *kits* de materiais paradidáticos para milhares de escolas de diferentes regiões do Brasil.

O amplo alcance do Programa foi a base na qual seus promotores se apoiaram para afirmar tratar-se da maior parceria da iniciativa privada com o governo federal dentro do *Acorda Brasil! Está na hora da Escola*, programa do Ministério da Educação dedicado a estimular a participação da iniciativa privada através de ações em prol da educação. Porém, não havia até o momento nenhum estudo que demonstrasse os efeitos práticos dessa ação, seja na melhoria da educação (propósito declarado como motivação principal para sua existência), seja nas implicações de um redimensionamento das esferas pública e privada, assunto que acalora muitos debates na atualidade.

Pretende-se, mediante a exposição de uma série de elementos obtidos pelo estudo desse Programa, contribuir para o enriquecimento do debate sobre os limites e relações entre o público e o privado no campo educacional.

O crescimento no número de empresas de diferentes portes que investem recursos em “ações sociais” vem ocupando um crescente espaço nos meios de comunicação. Também se ampliou a atenção dispensada por pesquisadores que, mediante a realização de estudos com amostras de empresas, têm buscado identificar características principais desses investimentos privados.

Uma das intenções dessas pesquisas se encontra na tentativa de obtenção de um quadro geral atualizado desse recente perfil da atuação empresarial que, até o momento, mostra-se difuso e sem maiores definições. Já bastante divulgada é a pesquisa realizada pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), que identificou 1.752 empresas que realizam “ações

sociais” na região Sudeste do País. Segundo esse estudo, no ano de 1998, o volume de recursos que os empresários destinaram, de modo não obrigatório, para as “ações sociais” foi de cerca de R\$ 3,5 bilhões. (PELIANO, 2000: 57).

Dentre os variados focos dessas “ações sociais”, constata-se que o campo da educação tem despertado grande interesse do empresariado, sendo assim um dos temas priorizados por esses investimentos. Sobre este assunto, a maior contribuição até o momento é a pesquisa *Empresários e Educação no Brasil*, de Bomeny & Pronko (2002). Entre outros aspectos, as autoras chamam a atenção para o fato de que, numa amostra de 1.000 empresas consultadas, 51% delas declararam investir em educação, fato tido como relevante para um “país onde historicamente a elite empresarial é vista como distanciada de questões de interesse social, público, etc.” (BOMENY & PRONKO, 2002: 61).

De maneira geral, aquela pesquisa aponta também que o investimento empresarial em educação é “recente, local, de pequeno porte, regular, voltado em sua expressiva maioria, para a capacitação da própria força de trabalho, gerado e gerido na própria empresa, preocupado com resultados e ainda muito ligado a modelos de escolarização formal.” (BOMENY & PRONKO, 2002: 62).

Não obstante, aquele perfil confirmar uma tradição do investimento empresarial na formação de mão-de-obra, as autoras afirmam que, na década de 1990, começa a aparecer um “movimento de novo tipo, marcado agora por uma reivindicação de atuação mais consciente e articulada à sociedade civil.” (BOMENY & PRONKO, 2002: 61).

Isso se evidenciaria pelo fato de 10% das empresas pesquisadas afirmarem investir em ações também voltadas à comunidade do entorno da unidade produtiva, “com um traço que pode ser localizado entre os dois termos: a filantropia e a responsabilidade social, gerado e gerido, muitas vezes, em parceria com organizações não governamentais (ONGs), instituições públicas e privadas.” (BOMENY & PRONKO, 2002: 61).

Ainda mais raros, quando tomada como referência aquela mesma pesquisa, seriam os investimentos privados que extrapolam o âmbito do entorno da empresa, envolvendo grandes somas de recursos, sendo a ação desenvolvida por outros que não os próprios funcionários da empresa patrocinadora etc. Este seria o caso de iniciativas como o Programa Moto Perpétuo, patrocinado pela Fiat Automóveis S.A., adotado como objeto do presente trabalho.

Estabelecendo como parâmetro os resultados da pesquisa de Bomeny & Pronko, verifica-se que a Fiat, enfocada sob a perspectiva do Programa Moto Perpétuo, apresenta um perfil que a coloca num rol ainda minoritário, quando não atípico, no panorama dos investimentos empresariais em educação no contexto brasileiro da década de 1990. Tal afirmação baseia-se na constatação de que a iniciativa da Fiat é voltada majoritariamente para o público externo à empresa, não obedecendo a critérios de proximidade geográfica com a unidade produtiva, superando em muito as médias no número de beneficiados e no porte dos investimentos, delegando a terceiros o planejamento e a execução de atividades que se desenvolvem em locais outros que não a empresa, sem a utilização de funcionários próprios na execução das atividades relacionadas aos investimentos e investindo no fornecimento de materiais paradidáticos.

Somado a este perfil atípico, outra característica motiva a escolha desse objeto de estudo: os números do Programa que foram divulgados. Nos cinco anos de sua existência (1997 – 2001), o Moto Perpétuo “beneficiou 16,5 milhões de estudantes dos níveis fundamental e médio, sendo considerada a maior parceria da iniciativa privada com o governo federal dentro do Programa *Acorda, Brasil. Está na hora da Escola!*” ([http://www.fiat.com.br/Institucional/Cidadania/Outros Programas](http://www.fiat.com.br/Institucional/Cidadania/Outros%20Programas)).

Uma pesquisa sobre a iniciativa da Fiat justifica-se também sob a perspectiva das próprias autoras da pesquisa citada. Elas entendem ser necessário um estudo mais aprofundado de algumas das iniciativas empresariais para a “construção de um mapa mais detalhado do investimento empresarial em educação no Brasil.” (BOMENY & PRONKO, 2000: 59).

Ainda que seja o estudo de um caso, acredita-se que a presente pesquisa pode contribuir no avanço da compreensão acerca da chamada “responsabilidade social de empresas”. Nesse sentido, empreendeu-se o levantamento e a leitura de diferentes fontes que tratam do tema na atualidade, pois, além de passo fundamental para uma adequada abordagem do objeto ora estudado, em última instância, este possibilitaria inferências mais amplas sobre o contexto em que as “ações sociais de empresas” se realizam, geralmente localizadas na intersecção das esferas pública e privada, espaço esse muitas vezes afirmado como âmbito da “sociedade civil” e do “terceiro setor”.

E este seria apenas um dos muitos exemplos de remissões, geralmente acompanhadas de ambigüidades, discrepâncias e transfigurações ligadas ao tema e ao contexto em que se realizam as “ações sociais de empresas”, fazendo desse um complexo campo de estudos, obrigando a utilização de aspas quando da referência a termos como “sociedade civil” e “terceiro setor”, por entender que os mesmos apresentam significados diferentes conforme a abordagem dos autores apresentados ao longo deste trabalho. O mesmo vale para “responsabilidade social de empresas” ou “ações sociais de empresas”, termos que contêm em si variados aspectos passíveis de diferentes interpretações.

Cabe dizer, preliminarmente, que o motor que acarretaria tantas características complicadoras estaria no fato de o tema em questão condensar interesses conflitantes, na maioria das vezes expressos por discursos (de promoção ou de crítica) mais afeitos às “ideologias” que espelhados no significado concreto de muitas dessas “ações sociais”.

Daí, entende-se que o discurso antecedendo muitas vezes os acontecimentos, seja pelo otimismo que tenciona a promoção, seja pela crítica que desqualifica as “ações”, faz com que este campo de análises apresente lacunas que têm dificultado avançar no entendimento sobre o tema, considerando a complexidade de seus desdobramentos teóricos e práticos.

Isso posto, empreendeu-se, mediante um levantamento pormenorizado das diferentes etapas do Programa Moto Perpétuo, um processo sistemático de análise visando compreendê-lo, de forma contextualizada, em algumas de suas dimensões e implicações. Visou-se, na medida do

possível, que o objeto ora estudado fosse avaliado de um modo global, levando em conta os processos de formulação e desenvolvimento, as ações implementadas ou fatos ocorridos, assim como os resultados alcançados, histórica e socialmente contextualizados, ultrapassando, assim, o simples exame comparativo entre o proposto e o alcançado. (BELLONI *et al.*, 2001: 15).

Dessa maneira, tomando-se como mote principal da análise um abrangente levantamento dos diferentes aspectos desse Programa, foi possível extrair elementos que permitissem uma tomada de posição frente aos estudos teóricos previamente selecionados, avançando, senão com uma contribuição teórica totalmente original, ao menos com uma perspectiva inovadora acerca das possibilidades de intervenção empresarial privada na educação pública brasileira.

II. “Ações sociais” de empresas

Pela atualidade do assunto das “ações sociais” de empresas, ao longo dos três anos de realização desta pesquisa, surgiram muitos materiais novos (revistas, livros e artigos, impressos ou em páginas eletrônicas), levando a um constante acréscimo e revisão a fim de se incorporar àqueles tidos como mais relevantes. A usual “parte teórica” em trabalhos deste tipo sofreu re-elaboração que acompanhou todas as outras etapas da pesquisa. Seu objetivo, dentro do conjunto do trabalho, é o de tentar refletir, ainda que em linhas gerais, como este tema vem sendo abordado por diferentes autores, identificando argumentos mais significativos, em quantidade e profundidade compatíveis com as limitações da presente pesquisa.

Como já dito, apesar de não ser nova, a participação empresarial em ações distintas daquelas que constituiriam a razão primeira de sua existência (produção de *mercadoria*, na acepção marxista do termo) demonstra um sentido numericamente ascendente¹, sendo acompanhada de um também crescente interesse da imprensa e atenção dispensada por autores que, com diferentes enfoques, têm se dedicado a buscar compreender este fenômeno, assim como

¹ Pela amostra de empresas selecionadas na pesquisa de Bomeny & Pronko (2002), verifica-se que 46% decidiram começar a investir entre 1995 e 2000; 20% entre 1990 e 1994; 12% na década de 1980, 7% na década de 1970 e os 15% restantes em épocas anteriores.

o contexto do “espaço público” no qual se insere. A ausência de uma maior rigidez nas terminologias utilizadas e também no que se refere aos papéis, objetivos, interesses e resultados atinentes a seus participantes, são as principais dificuldades para aqueles que pesquisam neste campo ainda carente de definições.

Ainda que correndo o risco de excessiva simplificação, pode-se afirmar que grande parte dos trabalhos que abordam diretamente o tema das “ações sociais de empresas” têm como característica sua divulgação geralmente centrada em páginas eletrônicas de organizações que podem ser entendidas como pertencentes ao chamado “terceiro setor”². Sem querer anular as diferenças existentes entre esses autores, grosso modo, constata-se que predomina a visão que atualiza a participação empresarial em “ações sociais” geralmente sob os termos “responsabilidade social de empresas” ou “cidadania empresarial”³, sendo esta alocada dentro do chamado “terceiro setor”, que, por sua vez, é freqüentemente tomado como sinônimo de “sociedade civil”. São em geral trabalhos que se mostram úteis ao aperfeiçoamento da operacionalização dessas iniciativas, tendo como preocupação principal promover uma reflexão que coloca no centro das problematizações o universo das organizações empresariais.

Nesses trabalhos, em geral não se fazem análises enfocando processos históricos envolvendo tensões advindas de disputas entre atores sociais, seja pela distribuição de riqueza, seja na conformação das esferas pública e privada. Quando se dá uma maior aproximação com essas problemáticas, costuma-se tomar como referência a constatação dos “altos índices de pobreza e desigualdade social no país” contrapostos à “consumada” diminuição do Estado

² Tais como: www.integração.fgvsp.br (“Revista Eletrônica do Terceiro Setor”), www.fgvsp/cets (Centro de Estudos do Terceiro Setor), www.ceats.org.br (Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor), www.synergos.org (Synergos Institute), www.filantropia.org.br, www.academiasocial.org.br, www.gife.org.br (Grupo de Institutos e Fundações Empresariais), www.fides.org.br (Fundação Instituto de Desenvolvimento Empresarial e Social), www.ethicalcorp.com e www.balancosocial.org.br.

³ Segundo Schommer (2000), a expressão “responsabilidade social” é mais utilizada relacionada à ação empresarial lucrativa, podendo incluir ou não ações filantrópicas. “Cidadania empresarial”, por sua vez, é utilizada para referir-se a empresas que desenvolvem programas estruturados de ação na comunidade, não implicando necessariamente em cumprimento de outros pressupostos da responsabilidade social, normalmente através de uma fundação ou instituto. Além desta, ainda que menos recorrente, alguns autores utilizam-se da expressão “filantropia empresarial”. No caso desta pesquisa, utilizar-se-ão principalmente as duas primeiras quando estas estiverem atreladas aos autores deste primeiro grupo ou assim o forem diretamente citados pelos demais autores. No entanto, por entender que essas expressões embutem conceitos mais amplos, pertencentes ao universo retórico que visa promover essas ações, utilizar-se-ão, no mais das vezes, expressões mais “neutras”, tais como, “ação social de empresas” ou “ações sociais de empresas”.

(IOSCHPE, 1997: II), sendo caminho “natural” a substituição ou complementação de suas antigas atribuições pelo “terceiro setor” (FALCONER, 1999: iii). Para, por exemplo, Trevisan (2003), o “Estado não tem condições de oferecer respostas tão ágeis e rápidas aos problemas da população como as empresas, que em tempos de alta competitividade, estão acostumadas a atuarem com mais eficiência no seu dia-a-dia”.

Em certa medida, o desenvolvimento pleno desse processo estaria bloqueado pela ausência de uma maior estruturação do “terceiro setor”, sendo uma das causas principais o fato de se tratar de um movimento ainda recente. No caso das organizações empresariais, grande parte desses autores entende ser necessário um esforço para se alcançar um nível desejável de exploração de suas potencialidades, o que permitiria o encaminhamento da resolução de problemas sociais de longa data, tais como a miséria e o analfabetismo.

Apesar de otimistas quanto aos resultados desse tipo de atuação empresarial, algumas dessas abordagens enfocam problemas como aqueles referentes à linha divisória entre o “comercial” e o “social”. Assim, alguns autores consideram o fato de que, por vezes, empresas utilizar-se-iam de projetos “marqueteiros”, desviando-se do que seria esperado de uma “empresa-cidadã” por transformarem “objetivos sociais” em “mecanismos comerciais com fins econômicos”. Seriam, portanto, projetos híbridos, pois partiriam de uma boa causa, porém, seu funcionamento não disfarçaria os interesses majoritariamente comerciais, como argumenta Martinelli (1997), em seu artigo “Empresa cidadã: uma visão inovadora para uma ação transformadora”.

Não obstante, este “elemento indesejado” do processo de aprimoramento da atuação das organizações empresariais no campo social seria passível de discernimento (sob o ponto de vista da real motivação dessas iniciativas) mediante a sua confrontação com parâmetros como o “Código de Ética do Gife”, os “Indicadores Sociais do Instituto Ethos”, o regulamento do “Prêmio Eco” (do Comitê de Comunicação da Câmara Americana de Comércio de São Paulo) e, ainda que menos citado, pelo modelo de “Balanço Social” proposto pelo Ibase (Instituto Brasileiro de Análise Sócio-Econômica).

A percepção dos consumidores seria outro crivo para um maior discernimento entre conceitos e práticas desta atuação empresarial. Para Martinelli, (1997: 85), este fator seria útil

não meramente por razões morais, o que também pesa, mas sobretudo por inspiração estratégica. A razão é muito simples. Quando uma campanha ou mensagem comercial se insinua num contexto de pura solidariedade, a porção crítica da população a percebe como um estranho no ninho, com produção de efeitos colaterais indesejáveis, como possíveis sentimentos de rejeição, realimentando o pré-conceito de que todo empresário (o vilão dos filmes) só pensa em ganhar dinheiro, até quando se dispõe a doá-lo. Na esteira dessa confusão de conceitos e práticas, as causas sociais tendem a se transformar em um “atraente mercado”.

Dentre os trabalhos consultados, despertam especial interesse aqueles que incluem estudos de casos, referentes a iniciativas empresariais no campo social (PAULA & ROHDEN, 1998; SCHOMMER, 2000; FALCONER & VILELA, 2001; MIRANDA, 2002; TOLDO, 2002). Estes estudos têm como características principais - antes que uma avaliação de projetos ou programas propriamente dita -, descrições geralmente sucintas que visam compreender as motivações que levam determinadas empresas a atuarem na área social, passando pelo levantamento do perfil dessa atuação, tais como o montante do investimento, trabalho voluntário de empregados, benefícios propostos e público alvo. Elaborados a partir de informações obtidas junto às empresas promotoras, esses estudos possibilitam, no limite, trazer à luz “iniciativas bem sucedidas”, gerando subsídios que sirvam de exemplo para outras empresas ou à reflexão por parte da própria empresa estudada sobre a condução de sua iniciativa.

Enfatizando: esse grupo de autores tende a compreender o fenômeno das “ações sociais de empresas” dentro dos limites do universo das organizações empresariais, colocando-as no centro das problematizações ou partindo-se destas, apresentando assim tanto diagnósticos como soluções calcadas em valores e instrumentos que visam contribuir para um desenvolvimento pleno do processo em questão.

Sem colocar dúvidas do mérito desses trabalhos, pela complexidade do tema, estes são insuficientes para um entendimento adequado do processo. Dessa forma, buscou-se por

outros autores que, por vezes, mesmo não tendo como foco principal de seus trabalhos as “ações sociais de empresas”, têm buscado analisar a reconfiguração do trato da “questão social” e a participação de diferentes atores sociais nesse processo.

1. Perspectivas políticas: a esfera pública em foco

Muitos dos autores selecionados neste segundo grupo têm buscado discernir a atuação de diferentes setores sociais e conceitos como “sociedade civil” e “terceiro setor”, levando-se em conta – especialmente no caso brasileiro – a ampliação do que genericamente se entende por espaço ou esfera pública, no contexto das transformações ocorridas nas últimas três décadas, por ocasião do fim do regime militar (1964 – 1984), passando pela transição democrática até os dias atuais.

Esses trabalhos são, na sua maioria, formulados por pesquisadores ligados principalmente à área das Ciências Humanas (sobretudo às Ciências Sociais e ao Serviço Social e, em menor medida, às áreas de Comunicação e Educação), em geral, vinculados a universidades e centros de pesquisa públicos.

Prevalece, entre esses autores, uma postura crítica frente às potencialidades da “ação social de empresas”, mediante uma variedade de diagnósticos, que apontam uma série de ambivalências e discrepâncias - entre conceitos, entre atores sociais e organizações civis. Dentro das possibilidades da presente pesquisa, foram selecionados alguns desses argumentos.

Enfocando em seu trabalho um amplo processo de transformação do Estado sob “hegemonia neoliberal”, Paoli (2002) entende que a “responsabilidade social de empresas”, legitima-se, antes de tudo, no interior do chamado “terceiro setor”. Para a autora, esta “ação empresarial” é contraditória, pois, por mais que seja inovadora e tecnicamente competente enquanto investimento privado de combate à pobreza, revela a face mais conservadora da filantropia privada: “a de retirar da arena política e pública os conflitos distributivos e a demanda coletiva por cidadania e igualdade”. Para a autora, neste processo,

domesticando o alcance político próprio da noção de bens públicos à eficiência dos procedimentos privados de gestão, intervindo de modo pulverizado ao arbítrio das preferências privadas de financiamento, as ações filantrópicas rompem com a medida pública ampliada entre necessidade e direitos e, portanto, não criam seu outro pólo, o cidadão participativo que comparece no mundo para além da figura passiva do beneficiário, sombra de quem o beneficia. Ou seja, são ações que se movem longe do amplo debate público que costuma aparecer, em qualquer teoria política moderna, como a fonte de criatividade antagonicas e dialogantes que formam o centro de uma decisão pública e democrática sobre a alocação dos recursos materiais e simbólicos de uma sociedade. (PAOLI, 2002: 380).

Já para Dagnino (2000), uma ambivalência estaria ocorrendo no processo em curso de ampliação do espaço público, sendo a “sociedade civil” e o “terceiro setor”, muitas vezes, incorporados a projetos políticos distintos, que nem sempre visariam um aprofundamento democrático. Nas palavras dessa autora, estaria ocorrendo, na atualidade brasileira,

uma perversa confluência entre um projeto político participatório, construído ao redor da extensão da cidadania e do aprofundamento da democracia, e um projeto político neoliberal, de um Estado mínimo que se isenta progressivamente do seu papel garantidor de direitos. A perversidade estaria, então, no fato de que apontando para direções opostas e até antagonicas ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva. (DAGNINO, 2000: 13).

A “sociedade civil” é também um dos enfoques principais de Costa (2002) que, ao estudar o campo de relações tratado genericamente como esfera ou espaço público, refaz o caminho do desenvolvimento do conceito no contexto recente do País. Para isso, remete-se ao momento da história de resistência democrática ao regime militar (1964-1984), argumentando que o termo possuía uma “função mais propriamente político-estratégica que analítico-teórica. A expressão civil nesse caso remete-nos ao sentido coloquial do termo, como não militar, estabelecendo uma linha divisória entre a sociedade (civil) e o Estado (militar)”.

De acordo com este autor, com o aprofundamento do processo de democratização, as clivagens latentes no bloco da “sociedade civil” pela democracia vêm, inevitavelmente, à tona.

No tocante à participação empresarial, o autor argumenta que, nesse processo, o “empresariado progressista” de outrora, “depois do restabelecimento dos direitos civis fundamentais (liberdade de opinião, sufrágio universal etc.), distancia-se em geral dos antigos aliados, não vendo razões para qualquer cooperação política com os parceiros de antes”⁴.

Passando aos anos 1990, Costa entende que

as distinções internas no seio da sociedade civil vão se tornando mais evidentes, observando-se processos de natureza muito variada. De um lado, verifica-se que parte significativa das associações civis e movimentos sociais busca uma melhor delimitação das fronteiras entre a sociedade civil e o Estado, abdicando de um ideal de Estado que pudesse incorporar, de maneira satisfatória, o conjunto de anseios e aspirações da sociedade civil. Tal não significa que os atores da sociedade civil tenham renunciado às possibilidades de intervenção e participação existentes no âmbito do Estado [...]. O engajamento das organizações de mulheres, de negros, de bairro etc. tende, crescentemente, a se verificar em um contexto de preservação das relações de reciprocidade e de cooperação entre bases e lideranças, sem perda das especificidades próprias aos representantes da sociedade civil. Essas associações buscam valer-se da possibilidade de veiculação autônoma e transparente de suas demandas, prestando uma contribuição efetiva para o fortalecimento e pluralidade da esfera pública no Brasil. (COSTA, 2002: 58).

Ao mesmo tempo, contudo, percebe-se que um conjunto igualmente significativo de organizações percorre um caminho de certa maneira contrário, desconsiderando suas especificidades através da assunção de funções e de padrões de ação ora próprios das agências públicas, ora das organizações empresariais. (COSTA, 2002: 58).

Com relação às “ações sociais” do empresariado propriamente ditas, ainda que não sendo o assunto principal do seu abrangente trabalho sobre a esfera pública, Costa as entende como um elemento a mais que torna o “campo de atuação das organizações da sociedade civil cada vez mais multifacetado, acentuando a heterogeneidade e ambivalência dos modelos de

⁴ Processos de distanciamento com causas diversas marcam também os setores sindicalista, religioso e político, descritos pelo autor e aqui deixados de lado pelo interesse específico no setor empresarial.

relação que estas estabelecem com os demais agentes sociais”. Isto porque, para esse autor, sob a retórica da “responsabilidade social de empresas”, mesmo resultando num aumento de recursos e conseqüente agilidade operacional de muitas organizações civis, verificar-se-ia, grosso modo, mera estratégia de utilização da legitimidade das organizações civis com o fim de conquista ou consolidação de novos consumidores.

Outro autor consultado que aborda o tema da “sociedade civil” é Coutinho (2000). Entendendo-a através de uma perspectiva gramsciana, “sociedade civil” é tomada pelo autor como o “conjunto plural dos sujeitos políticos coletivos”. Seu surgimento seria conseqüência da ampliação do Estado dos primeiros regimes liberais, resultado de lutas sociais como aquelas pelo sufrágio universal e pelo direito de livre associação. Esse processo refletiria o que Coutinho chamou de “socialização da política”, ou seja, o surgimento de uma “complexa rede de organizações coletivas, de sujeitos políticos de novo tipo, com um papel mais ou menos decisivo na correlação de forças que determina os equilíbrios de poder. Com isso, a esfera da política se amplia para além do âmbito do Estado em sentido estrito, ou seja, das burocracias ligadas aos aparelhos executivos e repressivos.” (COUTINHO, 2000: 27).

Mas, ao mesmo tempo em que se diversifica a rede de organizações operárias e populares, outras camadas sociais também passaram a se associar. Além dos setores médios, a própria burguesia, a fim de competir com aqueles setores, passa a instituir partidos de massa, agremiações classistas, entidades culturais etc.

Assim, esse fenômeno de “socialização da política”, ao promover um processo de democratização, levaria ao ingresso na esfera pública de múltiplos interesses organizados. A obtenção do consenso (hegemonia resultante da busca de legitimação), portanto, tornar-se-ia fator decisivo da ação política.

Não obstante, Coutinho entende que, se por um lado, na evolução da sociedade moderna, a “socialização da política” manifestou-se precisamente pela criação e multiplicação de “associações particulares” (partidos, sindicatos, movimentos sociais), por outro lado, a “multiplicação nas formações capitalistas liberal-democráticas de associações particulares,

coagulando interesses setoriais limitados, levou e leva freqüentemente a fenômenos de corporativismo selvagem, com o conseqüente eclipse da ‘vontade geral’”. A articulação entre o que o autor designa de “liberal-corporativismo” e a burocratização do Estado, seria “o modo pelo qual a burguesia tenta pôr a seu serviço, ou pelo menos tenta neutralizar, os resultados do processo de socialização da política”. Dessa forma, para Coutinho, se, por um lado, a supressão do pluralismo conduziria ao despotismo autoritário, não obstante, este mesmo pluralismo, levado a cabo sem o predomínio da vontade geral e do interesse público - e representado por essa profusão de associações particulares “liberal-corporativistas” -, poderia ser um “óbice à plena afirmação da democracia.” (p.31).

O enfoque em torno da transfiguração de aspectos da realidade visando atender interesses específicos de determinados setores sociais também é abordado em alguns desses estudos. Analisando as influências do “neoliberalismo na reforma do Estado”, especialmente no contexto brasileiro da década de 1990, Montaño (2002) parte do entendimento de que há um desvirtuamento do conceito de sociedade civil pelos autores do “terceiro setor”. Para ele, antes que um “acidente teórico”, “terceiro setor” representaria uma denominação equivocada para designar um fenômeno real, ou seja, as ações desenvolvidas por organizações da “sociedade civil” que assumem funções de resposta às demandas sociais. Por tratar-se de um conceito ideológico que não dimana da realidade social, excluir-se-iam organizações como o MST (Movimento dos Sem Terra), entre outros movimentos de luta popular. Carente de rigor teórico, o termo “terceiro setor” desmontaria as articulações existentes entre Estado, “sociedade civil” e “mercado”, mutuamente ligados, em três esferas autônomas. O efeito político e ideológico de segmentar a totalidade social resultaria na identificação das questões econômicas (“despolitizadas”) no interior do mercado, enquanto na esfera estatal seriam identificados os processos da “política formal” (“deseconomizados”) e, eventualmente, algumas atividades “sociais” (também “deseconomizadas” e “despolitizadas”).

Porém, tal oposição seria resolvida com o surgimento de um *novo* “setor”, “público porém privado”, que passaria a absorver cada vez mais o trato da “questão social”. Assim, identificando Estado e mercado com “primeiro” e “segundo” setores, os autores do “terceiro

setor” adicionam uma área de interseção, que desempenharia funções públicas a partir de espaços/iniciativas privados.

Em última instância, visar-se-ia com isso um processo de “camuflagem” da desresponsabilização do Estado e a auto-responsabilização dos sujeitos pelas respostas a suas próprias necessidades, com a conseqüente mercantilização dos serviços sociais outrora prestados pelo Estado.

Esses são exemplos de alguns dos estudos pertinentes ao tema das “ações sociais de empresas”, seja mediante uma abordagem do tema de forma direta ou ampliada diante do contexto em que este fenômeno se realiza. Constituem-se apenas num dos possíveis recortes e neste caso, em grande parte condicionado pelas finalidades e limitações inerentes à presente pesquisa.

A oposição entre as perspectivas dos dois grupos de autores selecionados é relevante e, em certa medida, emblemática, revelando e condensando expectativas amplamente recorrentes na opinião pública brasileira da atualidade. Não obstante, como já dito anteriormente quando das justificativas deste trabalho, existe uma lacuna que dificulta melhor percepção sobre o tema. Esta dificuldade advém da falta de um melhor dimensionamento do fenômeno das “ações sociais de empresas”, que, a abordagem e a natureza dos “estudos de caso”, promovida por alguns dos autores elencados no primeiro grupo, não propicia. Por outro lado, os estudos enfocados no segundo grupo, apesar de elaborados com elevada qualidade argumentativa, não eliminam o risco da generalização quando da tentativa de enquadramento imediato dos casos, que compõem um universo bastante complexo, como é próprio à dinâmica da sociedade contemporânea.

Ainda que tendendo de início a concordar com muitos dos argumentos dos autores deste segundo grupo, pretende-se, com o presente trabalho, realizar o exercício de partir das observações de um caso concreto para verificar em que grau e de que forma este exemplo se enquadra no diagnóstico realizado por esses autores, avançando na compreensão sobre o tema.

2. Perspectivas comerciais: a evolução da marca

Para além dessa perspectiva que busca compreender a atuação de diferentes setores na composição da dinâmica social, o tema das “ações sociais de empresas” apresenta outros ângulos de percepção na medida em que, nas sociedades contemporâneas, as relações sociais perdem crescentemente sua materialidade, fazendo com que o eixo da política e do poder desloque-se cada vez mais das lutas de distribuição para as lutas por reconhecimento simbólico. Desse ponto de vista, não se trata de entender que as disputas pela apropriação do que as sociedades produzem materialmente e aquelas de caráter simbólico ocorram de forma isolada e independente, já que se trata de planos que se inter cruzam e se determinam mutuamente. Assim, não se pode “atribuir uma anterioridade genética a nenhuma das duas esferas: as disputas simbólicas não são o manto ideológico que recobre relações materiais concretas, tampouco as relações materiais refletem imediatamente os deslocamentos do poder simbólico.” (COSTA, 2002: 12).

Nas últimas décadas, especialmente a partir de 1990, pode-se dizer que uma grande mudança marcou o mundo empresarial, diferenciando aquelas empresas que deixaram de produzir coisas para produzir imagens (logotipos e marcas). Vislumbrando as possibilidades de um espaço público sem marcas, Klein (2002) – cujo trabalho será utilizado de forma recorrente neste estudo - discute como, de maneiras tanto dissimuladas como ostensivas, a obsessão corporativa com a identidade de marca está travando uma guerra por espaço público e individual em, por exemplo, instituições públicas como faculdades e escolas, buscando forjar uma “identidade para os jovens”.

Este processo, caracterizado pelo crescimento astronômico da riqueza e da influência cultural das corporações multinacionais nos últimos 15 anos, teria suas origens a partir da seguinte idéia desenvolvida por teóricos da administração em meados da década de 1980: “as corporações de sucesso devem produzir principalmente marcas, e não produtos.” (KLEIN, 2002: 27).

Essa autora explica que se transformara o papel da publicidade, desde o final do século XIX até a atualidade, passando do fornecimento de informes sobre os produtos para a construção de uma imagem em torno de uma variedade identificada de um produto, dotando de nomes próprios bens genéricos como açúcar, farinha de trigo, sabão e cereais, que antes eram retirados de barris por comerciantes locais. Inicialmente, as logomarcas foram elaboradas de modo a evocar familiaridade e um caráter popular, como uma forma de tentar superar o novo e perturbador anonimato dos bens embalados. Ao longo do século XX, ganha impulso a vertente de especialistas que passam a compreender a publicidade como algo também espiritual, no sentido da capacidade da marca conjurar um sentimento. Talvez o maior exemplo disso seja a General Motors enfocada por uma campanha publicitária pioneira como metáfora da família americana dos anos 1920. Fato é que esse processo em curso levou ao gradual distanciamento das agências publicitárias dos produtos e de suas características e as aproximou de uma perspectiva psicológica ou antropológica do que significariam as marcas para a cultura e a vida das pessoas, pois, apesar de as corporações fabricarem produtos, o que os consumidores comprariam seriam marcas.

De acordo com Klein, passaram-se várias décadas até que o mundo da fabricação se adaptasse a essa mudança, prevalecendo ainda por muito tempo a idéia de que o negócio essencial seria a produção, sendo a marca apenas uma importante contribuição. Até que chegara a década de 1980 e a Philip Morris comprara a Kraft por seis vezes o que a empresa valia no papel, fato atribuído a algo abstrato e não quantificável: a marca. “Foi uma notícia espetacular para o mundo da publicidade, que agora podia argumentar que os gastos em propaganda eram mais do que uma simples estratégia de venda: eram um investimento em capital puro”, argumenta a autora.

Assim, ganhava força a visão que impulsionaria o processo no qual a publicidade de qualquer produto seria apenas uma parte do grande plano de *branding*, ou gestão de marca, assim como o patrocínio e o licenciamento do logotipo. A marca agora seria o sentido essencial da corporação moderna e a publicidade, o veículo utilizado para levar esse sentido ao mundo. A evolução desse processo se deu em meados dos anos 1990, quando

empresas como a Nike estavam prontas para levar a marca ao patamar seguinte: não mais simplesmente conferir sua marca a seus produtos, mas também à cultura externa – ao patrocinar eventos culturais, elas podiam sair pelo mundo e utilizar vários deles como postos avançados. Para essas empresas, o branding não era apenas uma questão de agregar valor ao produto. Tratava-se cobiçosamente de infiltrar idéias e iconografia culturais que suas marcas podiam refletir ao projetar essas idéias e imagens na cultura como “extensões” de suas marcas. A cultura, em outras palavras, agregaria valor a suas marcas. (KLEIN, 2002: 52–3).

De acordo com Klein, a publicidade e o patrocínio sempre se voltaram para o uso da imagem para equiparar produtos e experiências culturais e sociais positivas. O que tornaria diferente o *branding* da década de 1990 é que ele cada vez mais procuraria retirar essas associações do reino da representação para transformá-las em uma realidade da vida.

Assim, a meta não é apenas ter atores mirins bebendo Coca-Cola em um comercial de TV, mas que os estudantes debatam conceitos para a próxima campanha publicitária da Coca-Cola nas aulas de inglês. [...] Embora nem sempre seja a intenção original, o efeito do branding avançado é empurrar a cultura que a hospeda para o fundo do palco e fazer da marca a estrela. Isso não é patrocinar cultura, é ser cultura. E por que não deveria ser assim? Se as marcas não são produtos, mas conceitos, atitudes, valores e experiências, porque também não podem ser cultura? (KLEIN, 2002: 53-4).

Klein argumenta que esse projeto tem sido tão bem-sucedido que os limites entre os patrocinadores corporativos e a cultura patrocinada desapareceram completamente. Entre outros aspectos, o desenrolar desse processo não teria sido possível sem a diminuição dos investimentos do setor público, fator que obrigou, por exemplo, escolas e museus a buscarem parcerias com empresas privadas. Não obstante, a autora relativiza a visão maniqueísta de que todo acordo de patrocínio deveria ser repudiado, pois, além da possibilidade de se condenar projetos valiosos, os ataques generalizados a esse tipo de parceria impediriam enxergar mudanças nesse campo. A

principal delas teria ocorrido na década passada, quando a indústria do patrocínio corporativo mundial saltou de US\$ 7 bilhões por ano, em 1991, para US\$ 19,2 bilhões em 1999.

*Quando o patrocínio decolou como substituto dos fundos públicos em meados dos anos 80, muitas empresas que tinham experimentado a prática deixaram de ver o patrocínio como um híbrido de filantropia e promoção de imagem e começaram a tratá-lo mais puramente como instrumento de marketing, e um dos mais eficazes. À medida que seu valor promocional cresceu – e a dependência da receita de patrocínio aumentou no setor cultural – a delicada dinâmica entre patrocinadores e patrocinados começou a mudar, com muitas empresas tornando-se mais ambiciosas em suas exigências por maiores reconhecimento e controle, até comprando eventos completamente. [...] Leslie Savan, autor de *The Sponsored Life*, descreve como sintoma número um da mentalidade de patrocínio: tornamo-nos coletivamente convencidos não de que as corporações estão pegando carona em nossas atividades culturais e comunitárias, mas de que a criatividade e a congregação seriam impossíveis sem a sua generosidade. (KLEIN, 2002: 59).*

Outra faceta do processo de ascensão das marcas se expressaria pela fusão entre mídia e publicidade. Para Fontenelle (2002), essa fusão entre informação e publicidade teria tornado ambos indistinguíveis. A autora cita o conceito de “pseudo-evento” de Daniel Boorstin, que já, nos anos 1960, descrevera o fenômeno:

trata-se de eventos forjados, não espontâneos, algo criado, planejado com uma função bem específica: atrair os olhares da mídia. Nesse sentido, sua ocorrência é arranjada em função do meio de divulgação ou de reprodução da notícia e seu sucesso é medido pela amplitude com que é noticiado. Para ilustrar como isso se daria no campo comercial, Boorstin nos dá o exemplo de um proprietário de hotel que consulta um profissional de relações-públicas e pergunta-lhe como poderia melhorar o prestígio do seu estabelecimento e expandir seus negócios. Boorstin vai dizer que, “em tempos menos sofisticados”, a resposta deveria ter sido uma proposta de se contratar um novo chefe, melhorar o encanamento, pintar os quartos ou instalar um candelabro de cristal no lobby. Mas a técnica de relações-públicas é mais sutil. O profissional de RP propôs que se celebrasse o aniversário de trinta anos do hotel, chamando

a atenção para o serviço que aquele hotel havia prestado à comunidade. Essa celebração deveria ser fotografada e a ocasião amplamente noticiada nos jornais. Assim, Boorstin vai dizer que essa ocasião constitui-se num pseudo-evento, embora ela não tenha sido totalmente falsa. (FONTENELLE, 2002: 143).

Entre outras problematizações, a autora chama a atenção para o fato que torna ainda mais complexa a realidade desse fenômeno: apesar de a mídia constituir-se num poderoso mediador da sociabilidade contemporânea, alterando profunda e irreversivelmente o universo perspectivo do ser humano, atada à publicidade e ao entretenimento, ela caminha no sentido para o qual o ponto de chegada deverá ser sempre o consumo.

3. Perspectivas educacionais

3.1 Visão global das relações entre corporações e escolas

Entendendo que a educação contemporânea não conta somente com a participação da escola e da família, mas que outras instituições como a mídia despontam como parceiras de uma ação pedagógica, Setton (2002) constata que, para o bem ou para o mal, a cultura de massa está presente.

Outros autores têm se dedicado a mostrar que, na atualidade, tornou-se impensável que uma escola possa, por si só, manter-se a par do desenvolvimento econômico, social e cultural, desprezando os conhecimentos técnicos, as destrezas práticas e as experiências sociais de organizações e instituições, com as quais pode estabelecer relações corporativas que sirvam de apoio ao trabalho educacional desenvolvido. (ENGUIA, 2004).

Não é difícil aceitar esses argumentos, mas outra faceta dessa realidade também desponta de forma significativa. Klein (2002) afirma que, apesar de seu aparelhamento moderníssimo e suas pretensões intelectuais, até bem recentemente as corporações empresariais (“as marcas e seus guardiões”) ainda se viam no lado de fora dos portões das escolas, “um estado

de coisas verdadeiramente insuportável que não duraria muito”. Sob a ameaça de condenar milhões de jovens ao atraso e, por extensão, o próprio futuro, formulou-se para a opinião pública norte-americana o raciocínio que equacionaria o acesso corporativo às escolas, eliminando a barreira entre publicidade e educação: unir-se às corporações para ter acesso à moderna tecnologia.

Foi a tecnologia que proporcionou uma nova urgência para a crônica falta de verbas dos anos 90: ao mesmo tempo em que as escolas estavam diante de cortes orçamentários cada vez mais profundos, os custos de proporcionar uma moderna educação cresciam exorbitantemente, obrigando muitos educadores a procurar por fontes alternativas de financiamento. [...] Nesse contexto, parcerias e acordos de patrocínio com as empresas têm parecido a muitas escolas públicas, particularmente aquelas situadas nas áreas mais pobres, o único meio possível de aderir à alta tecnologia. Se o preço de se modernizar é permitir publicidade nas escolas, prossegue o raciocínio, então os pais e professores terão que engolir. (KLEIN, 2002: 112).

De acordo com esta autora, um fator cultural foi também determinante na ajuda à penetração das marcas nas escolas, já que muitos pais e educadores não viam vantagem nenhuma na resistência a elas:

as crianças de hoje são tão bombardeadas com nomes de marca que parecia que proteger espaços educacionais da comercialização era menos importante que os benefícios imediatos de encontrar novas fontes de financiamento. [...] O que era uma propaganda a mais na vida desses garotos cercados de marcas? E novamente... o que era uma propaganda a mais? (KLEIN, 2002: 127).

Mas, para além de recheiar as escolas com alguns logos, as empresas levaram consigo um programa educacional próprio, buscando ocupar o lugar principal, lutando para que suas marcas se tornassem não apenas um acréscimo, mas o tema da educação, não a matéria optativa, mas obrigatória.

É claro que as empresas que avançam pelos portões das escolas nada têm contra a educação. Os estudantes devem sem dúvida aprender, dizem eles, mas por que não ler sobre nossa empresa, escrever sobre nossa marca, pesquisar suas marcas preferidas ou apresentar um projeto para nossa próxima campanha publicitária? Ensinar estudantes e construir consciência de marca, como essas corporações parecem acreditar, podem ser dois aspectos do mesmo projeto. (KLEIN, 2002: 113).

Klein cita inúmeros exemplos da expansão das marcas nas escolas dos EUA: a empresa Cover Concepts vende peças publicitárias vistosas que encapam livros em 30.000 escolas nos Estados Unidos com frases como Just Do It, símbolo da Nike. Durante o ano letivo de 1997-8, estudantes do ensino básico de 800 salas de aula receberam um kit “Air-to-Earth” no qual a lição do dia era montar um tênis Nike completo e com logotipo. Segundo a empresa, o exercício “faça o seu próprio Nike” tinha como objetivo “aumentar o conhecimento sobre o processo de produção ambientalmente sensível da empresa”. No ramo da alimentação, a Twentieth Century-Fox, a Disney e a Kellogg’s envolvem-se em promoções em que colocam os nomes de seus personagens nos menus do almoço escolar. Empresas como a McDonad’s e a Burger King montam quiosques nos refeitórios das escolas. A Subway abastece 767 escolas com sanduíches; a Pizza Hut monopoliza o mercado em aproximadamente 4.000 escolas e 20.000 escolas são abastecidas pela “linha de produtos burritos congelados” da Taco Bell. A autora cita trecho de um guia para franqueados da Subway no qual a estratégia de abordagem a diretorias das escolas baseia-se em oferecer os serviços da rede como alternativa contra a saída furtiva de estudantes na hora do almoço: “Procure por situações em que a junta de educação local tenha política restritiva de almoço. Se tiverem, um bom argumento em favor do produto com marca será manter os estudantes nas instalações da escola”. No setor de bebidas, trava-se uma verdadeira guerra entre Coca-Cola e Pepsi-Cola, que oferecem quantias não reveladas para manterem o monopólio das vendas nas escolas em que atuam. Entre muitos exemplos de agressividade comercial, a autora cita um acordo de venda em que a Pepsi faz a seguinte exigência a uma escola da Flórida: “fazer o possível para maximizar todas as oportunidades de venda para os produtos da Pepsi-Cola.” (KLEIN, 2002: 115).

À medida que as instituições educacionais rendem-se à marcha maníaca do branding, uma nova linguagem está surgindo. Escolas secundárias e universidades Nike se opõem a rivais Adidas: as equipes podem até ter sua “bebida oficial”, como Coca ou Pepsi. (KLEIN, 2002: 113).

Mas talvez o mais representativo exemplo de influência na educação pela criação de marca em escolas da América do Norte seja o Chanel One, de propriedade da K-111 Communications e sua contraparte canadense, a Youth News Network. Essas empresas

queriam que abrissem as salas de aula para dois minutos de publicidade televisiva por dia, espremidos entre vinte minutos de programação de assuntos atuais de interesse de adolescentes moderninhos. Muitas escolas concordaram, e as emissoras logo entraram no ar. Desligar a animada agenda publicitária não era possível. Não somente a programação era obrigatória para os estudantes, mas os professores eram incapazes de ajustar o volume da emissora, especialmente durante os comerciais. Em troca, as escolas não recebiam receita diretamente das estações, mas podiam usar o cobiadíssimo equipamento audiovisual em outras aulas e, em alguns casos, receber computadores “grátis”. O Channel One, enquanto isso, cobra alto dos publicitários pelo acesso a seu canal na sala de aula – duas vezes o que é cobrado a emissoras de TV comuns, porque, com um público obrigatório e sem mudança de canal ou controle de volume, podia se vangloriar de algo que nenhuma outra emissora tinha: “Erosão de audiência zero”. A estação agora se orgulha da presença em 12.000 escolas, alcançando um público estimado de 8 milhões de estudantes. (KLEIN, 2002: 114).

Klein argumenta que, embora todas as instituições públicas estejam famintas por novas fontes de renda, a maioria das escolas e universidades tenta estabelecer limites para o assédio das marcas. Não obstante, em casos como o do Channel One, inúmeras estratégias são utilizadas para reverter possíveis resistências à penetração das empresas nas escolas, tais como vender a idéia de que sua programação é um auxiliar educacional inevitável, que moderniza recursos educacionais áridos e absoletos como livros e professores. Entretanto, de acordo com essa autora, no modelo promovido por essas emissoras de TV, o processo de aprendizagem é

pouco mais que a transferência de conteúdo: “mais matéria enfiada na cabeça do estudante.” (p.117).

Segundo Klein, é impossível saber que professores usam esses materiais de marca em aula e quais deles os jogam fora, mas um relatório publicado pelo U.S. Consumers Union em 1995 “revelou que milhares de corporações estão se voltando para os alunos e seus professores com atividades de *marketing* que vão de vídeos didáticos e guias, pôsteres para debates, jogos de perguntas e respostas com produtos e cupons.” (p.117).

Em última instância, seja a Nike ou a Adidas, ou as empresas do ramo de *fast-food* ou as emissoras como o Channel One, o que se objetivaria através de todo esse processo de abordagem de marketing seria desenvolver nos estudantes uma consciência do “nome da marca” da empresa, incluindo a promoção da identidade da “escola Nike” ou da “escola Channel One”, por exemplo. Entre as características passíveis de serem observadas no curso desse processo, a autora chama a atenção para a dificuldade no acesso a informação sobre os termos e os resultados dos acordos envolvendo escolas e corporações, sendo essa falta de transparência geralmente justificada como assunto confidencial “por motivo de concorrência”. Ao lado desses que a autora chama de “exemplos extremos”, os efeitos sutis seriam igualmente perturbadores nas escolas e universidades sob o assédio das marcas:

Muitos professores falam da gradual intromissão da mentalidade comercial, argumentando que quanto mais os campi agem e se parecem com centros comerciais, mais os estudantes se comportam como consumidores. Eles contam histórias de estudantes preenchendo seus formulários de avaliação dos cursos com todo o presunçoso farisaísmo de um turista respondendo a um formulário de satisfação do cliente em uma grande cadeia de hotéis. (KLEIN, 2002: 116).

Em suma, a “consciência de marca” seria uma necessidade urgente das corporações para uma diferenciação em relação à concorrência, em função de uma superprodução de mercadorias cada vez mais parecidas entre si no que se refere a aspectos como qualidade e utilidade (Fontenelle, 2002). Assim, toda uma complexa rede de estratégias estaria sendo

colocada em curso, desde aquelas menos sutis de conquista direta de consumidores e mercados – como muitos dos exemplos anteriormente citados – até aquelas empresas que optariam em diferenciar-se comercialmente associando sua marca a uma “causa social”.

Para las empresas, el marketing con causa social aparece como una clara “oportunidad estratégica” de negocio: es decir, no se trataría de una colaboración ocasional en una campaña para recaudar fondos, sino que es un elemento que se puede incorporar a la actividad ordinaria de la empresa como en otro tiempo ha sido la gestión medioambiental o el obtener las certificaciones de calidad.

La participación de las empresas en acciones sociales se presenta para ellas como una opción en la que “todos ganan”: los consumidores, que pueden participar en acciones concretas beneficiosas para la sociedad; las ONG, que consiguen expandir su mensaje y aumentar sus recursos; y por supuesto las empresas, que han logrado incorporar un nuevo “valor añadido” a sus productos o servicios. (...)

El sector del automóvil es un claro ejemplo. Es evidente que los coches, cada vez, se parecen más entre sí, y aspectos como la seguridad o el confort, que antaño se podían asociar a una marca concreta, ahora se pueden encontrar en casi todos los fabricantes de coche. Los fabricantes de coche necesitan reforzar su identidad de marca (con determinadas características) para que el cliente sea fiel y cuando vuelva a cambiar de coche lo haga con la misma marca.

El marketing con causa trataría de incorporar un nuevo valor añadido, en línea de solidaridad, al producto. Según algunos estudios, los consumidores están dispuestos a pagar entre un 5 a un 10% más de un producto cuando éste destina parte de su precio a un proyecto social; es decir, hay una valoración muy positiva de este tipo de acciones entre los consumidores. (JIMÉNEZ, 2000: 108).

As grandes transformações em torno da “marca” ocorridas nas últimas décadas não levaram a um patamar de maior estabilidade na dinâmica empresarial. Ainda que se vislumbre um acirramento cada vez maior das disputas entre as corporações pela conquista de consumidores, não é possível antecipar com muita segurança os principais desdobramentos desse processo. Também em relação às interações entre empresas e escolas, as possibilidades são tão ou mais variadas quanto as próprias diferenças existentes no mundo dessas organizações. Qualquer

afirmação, portanto, que pretenda contribuir para compreender essas relações deve se pautar por elementos específicos, que as localizem no espaço e no tempo.

3.2 Relações entre corporações e escolas no Brasil

Apesar dos exemplos citados anteriormente sobre as relações entre corporações e escolas referirem-se à América do Norte, local onde a sociedade de consumo capitalista encontrou um desenvolvimento extremo no mundo contemporâneo, não se pode deixar de reconhecer que, em certa medida, aqueles casos sirvam de alerta para realidades como a brasileira, adiantando possibilidades no desenvolvimento do processo de “atuação social” das empresas.

Não obstante, antes que acreditar num processo com ponto de chegada previamente determinado, o estudo de caso que será apresentado mais a frente supõe que uma série de fatores condicionam a formatação de projetos envolvendo setores e interesses diversos, como no caso das “ações sociais de empresas”. Nesse sentido, diferenças, por exemplo, nas condições de desenvolvimento – tais como capacidade de produção e de consumo – entre realidades como a da América do Norte e a de países como o Brasil influiriam no formato de projetos de intervenção empresarial. Na prática, contraposto ao relativo gigantismo do potencial consumidor da América do Norte, o caso brasileiro diferiria pela combinação de fatores referentes a uma realidade social de desigualdades extremas, que, por sua vez, condicionam os limites da ampliação do mercado consumidor do País. Em última instância, a difusão na opinião pública da necessidade de inclusão de grandes parcelas da população, seja sob a perspectiva ética, seja sob a perspectiva econômica, seria indissociável de iniciativas “de caráter social” que se pretendam coerentes, impondo-se na agenda dos principais interlocutores da “responsabilidade social de empresas”, tais como o Gife (Grupo de Institutos e Fundações Empresariais) e o Instituto Ethos.

Entretanto, sem negar que existam de fato interesses de determinados setores que incidem negativamente sobre o aprofundamento democrático na sociedade brasileira atual, sob a perspectiva da presente pesquisa, procura-se enfatizar uma necessária relativização que atenuo o

descompasso muitas vezes observado entre o discurso e a realidade concreta. No caso das “ações sociais de empresas”, o que para muitos autores seria um projeto político arquitetado visando um redimensionamento das esferas “pública” e “privada”, abarcaria, sob a perspectiva desta pesquisa, diferentes nuances. Desde realmente intenções “privatistas” mimetizadas em “altruísmo” até o contrário, também passível de observação, os casos de iniciativas “altruístas” classificadas como estratégias “privatistas”. Logicamente que são dois extremos que limitam de ambos os lados uma ampla variedade de situações, como aqui se quer acreditar.

Fato é que, apesar dos poucos estudos encontrados sobre a participação empresarial em ações junto a escolas (SOUSA, 2000; MONFREDINI, 1997; VAINI, 1999) apontarem para uma tendência de um redimensionamento privado do significado de “educação pública” no País, não se tem conhecimento de casos que se equiparam aos gritantes exemplos levantados por Klein (2002), anteriormente citados.

No estudo intitulado “Parceria empresa-escola no estado de São Paulo: mapeamento e caracterização”, Sousa (2000) analisa o tema no período referente aos anos de 1996 e 1997. Após uma descrição de iniciativas governamentais de estímulo a parcerias, no âmbito estadual, a autora se baseia em depoimentos de diretores de escola e de representantes das empresas parceiras, a fim de ilustrar a abrangência, a natureza e as tendências das ações em desenvolvimento. O estudo leva a autora a concluir que o grande empenho governamental de incentivo às parcerias nos últimos anos não foi acompanhado à altura pela ampliação significativa dessa prática no Estado de São Paulo.

Em outro trabalho sobre o tema, “Relação de parceria empresa-escola: o projeto ‘Qualidade no ensino’ patrocinado pela Câmara Americana de Comércio Brasil-Estados Unidos”, Monfredini (1997) faz uma reflexão acerca das experiências de atuação conjunta do setor privado e do estatal na educação, enfocando para isso a ação desenvolvida nas escolas parceiras do projeto em questão, ou seja, ação que envolve capacitação de professores, avaliação, reforço nas disciplinas de Português e Matemática, além da gestão escolar. Entre outros pontos, a autora conclui que o projeto por ela analisado, por mais que traga consigo a “marca do mercado”, é resignificado a partir de uma leitura que é própria da escola: “os idealizadores do projeto podem

tentar passar muitos conceitos de mercado, mas a prática dos educadores pode transformá-los em ‘mera retórica’”.

No trabalho intitulado “Parceria: os perigos da educação (com)partilhada – a influência da iniciativa privada no currículo de uma escola pública municipal de São Paulo.”, Vaini (1999) analisa a relação entre uma empresa de ônibus da capital paulista e uma escola municipal, entendendo que o termo “parceria” não expressa a realidade estabelecida entre as referidas instituições, sendo essa relação melhor definida pelo termo “tutelariedade”, que expressa o sentido da ação em mão única, da empresa para a escola.

Na leitura dos textos de Monfredini (1997) e Vaini (1999), por mais que se depare com remissões a “descentralização”, “abertura de brechas às privatizações” e outras antecipações, nota-se que têm sido bastante especulativas as inferências quanto aos desdobramentos oriundos desses processos de intervenções privadas, em certa medida mais amparadas nos estudos teóricos que as fundamentam do que possibilitadas pela observação dos casos estudados.

E são bastante sedutores os referenciais teóricos que, mediante críticas contundentes, buscaram oferecer uma contra-face ao que seria um projeto político educacional hegemônico.

Paro (1991), por exemplo, entende que a classe dominante, através de uma abordagem metafísica do real, busca manter grandes camadas da população afastadas da compreensão objetiva do mundo social, refugiando-se numa concepção idealista da realidade, como forma de ocultar os conteúdos que pudessem comprometer sua situação dominante. Assim, para o autor, a escola atual, em termos superestruturais, funcionaria como mecanismo de disseminação da ideologia da classe dominante, reiterando seu predomínio no nível da estrutura econômica.

Nos trabalhos de autores que procuraram denunciar a incidência do projeto neoliberal sobre a educação pública ao longo da última década, as questões em torno da transfiguração da realidade social também ganharam destaque.

Talvez o maior expoente desta corrente entre os autores de circulação nacional seria Gentili. Para ele, o neoliberalismo procurou construir um novo “senso comum” como estratégia de poder. Para isso, além de reformas estruturais como aquelas próprias ao campo da economia, uma série de estratégias culturais foram orientadas para impor novos diagnósticos, que visaram atribuir aos sistemas educacionais uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade ao invés do reconhecimento do que seria uma crise de quantidade, universalização e extensão. Não seria, portanto, na visão neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Assim, para esse autor, seria um movimento visando deslocar a educação da esfera pública para a esfera do mercado, “reconceitualizando a cidadania”. Em última instância, caso da educação, o processo de privatização seria “mais difuso e indireto que nas instituições produtivas”, representado, por exemplo, por ações de apadrinhamento às escolas por parte do empresariado. (cf. GENTILI, 1996).

Para Suárez (2000), o projeto da “Nova Direita” (neoliberais e neoconservadores) privilegiaria a escola, ainda que não exclusivamente, como o cenário para ensaiar e operar as redefinições implicadas em sua reforma cultural. Acrescida pela estratégia da utilização dos meios de comunicação de massa, o autor entende que este projeto visaria “fabricar” sentidos e significados sociais – consenso e legitimação - favoráveis a seus propósitos, sem o perigo de submetê-los, ao menos imediatamente, à discussão e ao controle públicos. Para o autor, no caso da educação, toda essa transmutação teria entre seus objetivos redefinir a antiga intencionalidade da escola de formar cidadãos para a formação *consumidores-mais-que-perfeitos*⁵, colocando frente a frente a “ética do cidadão versus a ética do mercado”.

Não se coloca em dúvida a qualidade desses estudos, mas é preciso relativizar aquilo que, muitas vezes, é tomado como uma intervenção privada especialmente vinculada à política neoliberal levada a cabo no País na última década, sobretudo em vista do próprio movimento de convencimento que se dirige aos líderes empresariais para que invistam em “educação”.

⁵ O conceito, de acordo com nota do autor, foi cunhado por SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1983.

Neste movimento é possível perceber o quanto se têm evidenciado “as vantagens” desse tipo de investimento como forma de estimular as empresas a fazê-lo. Isso é literalmente expresso, por exemplo, no manual preparado pelo Instituto Ethos de Responsabilidade Social: “O que as empresas podem fazer pela educação”.

Se o empresariado pretende atuar no campo social para melhorar as condições de vida das camadas de baixa renda, existe o consenso de que a educação – e a escola pública – é uma das prioridades. [...] Vamos colocar nossos talentos a serviço da educação brasileira. Afinal, a escola pública é de todos nós! (INSTITUTO, 1999).

Ao associar seu produto a uma causa nobre, a empresa se valoriza diante dos próprios funcionários. Se o consumidor puder optar entre dois produtos similares de marcas diferentes – um que esteja associado a uma ação social e outro não – certamente escolherá o primeiro. Hoje em dia uma visita ao supermercado pode ser um ato político, em que o consumidor marca suas opções ideológicas ao comprar ou recusar um produto. (INSTITUTO, 1999: 14).

Outro exemplo remonta ao ano de 1974, em que um anúncio do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), programa do governo federal, publicado em revistas semanais, afirmava: “Todo analfabeto é pobre. Consume pouco. Compra pouco. Jamais um analfabeto será um bom cliente de sua empresa. Você, como empresário, já deve ter percebido onde vamos chegar: ajude o Mobral para ajudar a sua empresa.” (CUNHA, 1975: 272).

O que se procura enfatizar com esses exemplos é que, além de não ser nova essa tentativa de convencer as empresas a investirem recursos na “educação”, talvez a pergunta que se deva fazer é porque - se prevalece a lógica de ataque do “privado sobre o público”, como o entendem alguns autores -, haveria de se convencer aqueles que mais lucrariam com esse processo?

Mesmo não sendo simples, a resposta para essa questão começa a fazer sentido quando se reconhece uma realidade social nem sempre passível de remissões imediatas diante dos matizes combinatórios entre ideologias e segmentos sociais. Para o setor empresarial, como para tantos outros setores organizados da sociedade, isto significaria enquadrá-lo sob a perspectiva de

um bloco multifacetado, dentro do qual se poderia destacar, entre outras, empresas nacionais, multinacionais, grandes corporações, micro e pequenos empresários, facções “progressistas” e “conservadoras” etc. Talvez o caso mais emblemático desse processo seja o do ex-empresário Oded Grajew, fundador do Instituto Ethos, que já há alguns anos atua constantemente no convencimento junto ao empresariado, buscando adesão para a causa da “responsabilidade social”. Além disso, para muitas empresas, como atestam Bomeny & Pronko (2002), a recusa em investir em “educação” basear-se-ia no argumento de esta ser responsabilidade exclusiva do Estado, não cabendo ao empresariado uma atuação deste tipo.

Ainda que enfraquecida a hipótese da orquestração de um movimento empresarial “interesseiro” e incisivo sobre a educação na atualidade brasileira, o tema encontra grande acolhimento no setor, seja pela sua histórica ligação à qualificação da força de trabalho, seja pelo compartilhamento de idéias disseminadas na opinião pública que, entre outros, elegem como exemplos a serem seguidos países que investiram em “educação” e alcançaram rápido desenvolvimento nas últimas décadas, como é o caso dos chamados “tigres asiáticos”, dentre eles, em especial, a Coréia do Sul. Sob essa perspectiva, a “educação”, redimensionada como sinônimo de “escolarização”, seria vista como meio propulsor do desenvolvimento do País.

Interessante perceber que num país com características tão marcantes no campo social como o Brasil, tais como estar entre os cinco piores do mundo em distribuição de renda e nunca ter realizado uma reforma agrária plena - apesar de suas dimensões continentais e de grandes contingentes populacionais de trabalhadores rurais despossuídos de terras -, a educação seja tida como prioritária. Sem dúvida que muito deste entendimento parte do pressuposto de que, aumentando-se o nível educacional da população, especialmente a mais pobre, alcançar-se-ia um ambiente social mais favorável para transformação de outros problemas identificados a um “subdesenvolvimento”. Em outro raciocínio possível e igualmente legítimo, seria de esperar, com o aumento da escolarização, propiciar ao indivíduo melhor capacitação para sua atuação profissional, aumentando, em conseqüência, sua renda.

Sem desviar do assunto, no entanto, atendo-se às possíveis explicações para a percepção que o setor empresarial tem feito sobre a educação, Reis (2000) não nega a

importância dos demais atores sociais, mas chama a atenção para o papel estratégico desempenhado pelas elites na eleição das prioridades na formulação e implementação das políticas sociais.

Mediante a realização de pesquisa com líderes das elites políticas, burocráticas, empresariais e sindicais, a autora constatou a indicação da educação como a estratégia de intervenção política mais adequada para dotar os desprivilegiados de recursos, gerando mobilidade social, sem necessidade de envolver uma ativa redistribuição de renda e riqueza.

Talvez o perfil que mais chame a atenção nessa pesquisa seja o assumido pela elite empresarial que, quando questionada sobre quais deveriam ser os principais objetivos nacionais a médio prazo, lidera, entre as demais elites, a porcentagem de respostas no quesito “melhorar os níveis de educação” (29,8%), perdendo este, apenas, dentro de seu próprio segmento de classe, para o quesito “reduzir o tamanho do Estado” (33%). Não obstante, quando questionada sobre as políticas prioritárias no combate à desigualdade, enquanto todas as demais elites consultadas elegerão a “promoção da reforma agrária” como o caminho [elites: política (35,3%), burocrática (32,6%) e sindical (53,8%), sendo estas porcentagens pelo menos o dobro do segundo quesito mais votado], a elite empresarial referendará apenas 6,8% ao quesito: quinto lugar de um total de sete consultados, ganhando apenas dos quesitos “expandir os gastos sociais” (5,7%) e “implementar a participação do trabalhador nos lucros” (3,4%).

Como interpretar essa aparente ambigüidade? O raciocínio de Cunha (1975), apesar de referir-se a política de Estado, dá uma boa saída para essa questão quando diz que, no Brasil, a educação é tratada “como a luz capaz de iluminar toda uma região da vida social deixada sombria pelo desenvolvimento econômico. É como se o desenvolvimento econômico não tivesse as repercussões sociais esperadas como seu resultado automático”.

O estabelecimento desse jogo de luzes e sombras nos leva a formular a hipótese de que segmentos da elite vejam na “educação” – como dito, entendida como “escolarização” - um canal para equalização da estrutura social. Sem se confundir com outros segmentos que também o fazem – como discursos da própria pedagogia e do plano do Estado brasileiro (Cunha, 1975) -,

neste caso, a educação seria utilizada para contornar outros problemas de ordem estrutural, “viabilizando” um projeto de melhoria de vida para os pobres sem tocar, ao menos diretamente, na riqueza acumulada pelos não-pobres. (REIS, 2000).

Assim, vista a partir dessa perspectiva, a educação seria o meio mais eficaz de promover o que nenhum outro foi capaz de fazê-lo, cabendo ao indivíduo a aquisição das condições para, através dela, competir por um lugar melhor na estrutura social.

Diante do raciocínio até aqui exposto, pela confluência de interesses diversos, tende-se a concordar com Reis (2000) quando afirma que a educação se tornou uma das mais difundidas panacéias da atualidade, fato que possibilita um consenso em torno de si, que reúne classes sociais antagônicas, tradicionalmente de lados opostos quando colocadas frente a outros temas de relevância social.

No caso da inserção das atuais “ações sociais de empresas” neste panorama, muitas das afirmações mostram-se meramente especulativas, diante da ausência de estudos mais aprofundados de projetos específicos, como afirmado anteriormente. Por isso, uma série de questões ainda paira sobre o significado presente e futuro das “ações sociais de empresas” no processo em curso de ampliação do que genericamente se entende por esfera pública na sociedade brasileira atual. Somam-se às advertências dos exemplos de Klein (2002) sobre as relações entre corporações e escolas da América do Norte trabalhos como os de Payne, que, segundo Costa,

em um abrangente estudo sobre o comportamento político do empresariado brasileiro desde os anos 60, caracteriza o segmento como “um adaptive actor” que não é inerentemente democrático. Não foram, conforme o estudo, suas convicções políticas, mas as ameaças ao “clima de investimento” que os levaram a apoiar inicialmente os militares, bem como a se posicionarem, no contexto da democratização, contra a ditadura. (COSTA, 2002: 55).

Não obstante, as renovadas esperanças quanto a um inédito despertar das elites para a construção de um novo “pacto social” no País, bem como os reflexos de uma crescente participação da população em diferentes âmbitos da vida social, impedem uma postura *a priori*

taxativa quanto aos desdobramentos e significados das buscas de alternativas frente às enormes dificuldades que condicionam o quadro político-econômico na atualidade.

Assim, sem desprezar questões de ordem ideológica, uma contribuição para o debate em torno das “ações sociais de empresas” seria dissipar dúvidas, verificando se, mesmo reduzida e tomada como sinônimo de “escolarização”, cumprir-se-iam muitas das promessas que se apregoam de ajuda à “educação”. Questões quanto aos meios utilizados e ao atingimento de metas (eficiência e eficácia) dessas ações têm ainda ocupado um lugar de menor interesse em discursos mais fincados em posições ideológicas de princípio. Parte-se aqui do pressuposto que estes elementos sejam fundamentais também para uma tomada de posição política, pautada num dimensionamento mais aferido sobre o processo em questão. Nesse sentido, seria potencializada a avaliação de aspectos como o grau e a duração com que essas ações se inserem no contexto atual, sua força para redimensionar ou não áreas de atuação (esferas “pública” e “privada”) e papéis sociais.

Nesse sentido, com relação ao objeto da presente pesquisa, o Programa Moto Perpétuo, da Fiat Automóveis S.A., tentar-se-á demonstrar que, como um exemplo da atuação privada junto ao setor público, as correntes expectativas da eficiência de gestão e transferência de recursos em quantidade e qualidade suficientes, não se concretizam. No entanto, os números sobre o Programa que foram divulgados (alunos e escolas beneficiadas e montante de recursos investidos), comparativamente altos diante de outras iniciativas deste tipo, foram componentes do êxito na construção de uma imagem positiva por parte dos promotores dessa ação junto a setores da opinião pública. Na somatória dessas constatações e de outros aspectos a serem oportunamente demonstrados, prevaleceram interesses de ordem comercial em detrimento das motivações declaradas da iniciativa de ajuda à educação. Apesar de não se poder afirmar que a iniciativa tenha resultado num avanço privado redefinidor do caráter público dos sistemas estadual e municipal de ensino atingidos pelo Programa, há indícios de que a implementação do Moto Perpétuo esteve condicionada pelas relações público (governo federal) – privado (empresa do setor automobilístico), representando um inédito capítulo centrado na “educação”, frente a um panorama no qual sobressaem historicamente acordos de ajuda mútua de caráter político-econômico.

III. O caso Programa Moto Perpétuo, da Fiat Automóveis S.A.

Diferentemente da profusão de informações surgidas com o passar do tempo e incorporadas à “parte teórica” deste trabalho, no caso das informações atinentes ao Programa Moto Perpétuo, da Fiat, a dificuldade na obtenção de fontes foi uma constante que marcou todo o processo de pesquisa. A busca de fontes escritas distintas daquelas de caráter estritamente publicitário ou relativas à divulgação e aos materiais do Programa propriamente ditos - tais como relatórios e avaliações que pudessem fornecer elementos para um quadro mais consistente de análise - foi uma tarefa também constante e exaustiva, nem sempre vencida de forma satisfatória. Essa ausência não poderia deixar de ser entendida como um indicador significativo do Programa e de seu correlato desenvolvimento, característica que por si só já permite uma visão, ainda que parcial, do objeto estudado.

A constatação da ausência de fontes escritas úteis, no entanto, constituiu-se numa grande inquietação. A união de números expressivos, alusivos a um programa educacional amplo e supostamente bem sucedido⁶, com as ausências quase totais de indicativos que pudessem dar materialidade às quantidades, suscitou uma primeira questão: para além da simples divulgação desses expressivos números, como seria possível verificar a melhora da qualidade da educação promovida pelo Programa, objetivo declarado pela empresa patrocinadora como a principal justificativa para a realização desta “ação social”?

No intuito de obter outras fontes que pudessem informar sobre o Programa, suprindo as ausências de documentos escritos até aquele momento constatadas, optou-se pela realização de entrevistas com diversos participantes das relações estabelecidas em torno do desenvolvimento do Programa, que envolveram a empresa patrocinadora (Fiat), a empresa contratada para gerir o

⁶ De acordo com a Fiat (empresa patrocinadora) e a La Fabbrica do Brasil Ltda. (empresa gestora), “desde 1997, o Programa, desenvolvido em colaboração com o MEC (Ministério da Educação), as Secretarias de Educação e as instituições públicas e particulares dos Estados beneficiados, envolveu mais de 17.000 escolas e 10 milhões de alunos e pode ser considerada hoje como uma das mais bem sucedidas contribuições da iniciativa privada em prol da melhoria da educação no país.” (CARTA AOS EDUCADORES, 2000).

Moto Perpétuo (La Fabbri do Brasil Ltda.) e órgãos das secretarias de educação - representados pelos setores responsáveis pelos chamados “projetos especiais e parcerias”⁷.

Perfil dos entrevistados

Entrevistado(a) / identificação	Idade	Formação / Cargo	Principal local de atuação	Contato com o Programa
Consultor (C1)	45 anos	Professor / Consultor Técnico	São Paulo	5 anos
Consultor (C2)	37 anos	Professora / Consultora Técnica	Rio de Janeiro	2 anos
Consultor (C3)	68 anos	Professor / Consultor Técnico	Paraná	2,5 anos
Funcionário Público (F1)	38 anos	Professor / Sub Secretário de Ensino	Rio de Janeiro	2 anos
Funcionário Público (F2)	34 anos	Professora / Assessora Pedagógica	Paraná	4,5 anos
Funcionário Público (F3)	43 anos	Professor / Assessor Técnico	São Paulo	3 anos
Empregado Empresa (E1)	54 anos	Administrador de Empresas / Gerente	São Paulo / Minas Gerais	5 anos
Empregado Empresa (E2)	42 anos	Administrador de Empresas / Gerente	São Paulo / Minas Gerais	5 anos
Empregado Empresa (E3)	59 anos	Administrador de Empresas / Gerente	São Paulo / Minas Gerais	5 anos

Dentre os entrevistados, destacaram-se pela relevância das informações fornecidas os consultores técnicos contratados como representantes do Programa em alguns estados da Federação e os funcionários públicos das secretarias de educação que estiveram envolvidos mais diretamente com o Moto Perpétuo. Diante da impossibilidade de cobrir todos os 17 estados que chegaram a receber materiais do Moto Perpétuo, pelas limitações próprias à presente pesquisa (e pelo fato de que apenas seis estados contaram com consultores técnicos), optou-se por realizar entrevistas com os profissionais atuantes em três estados: Rio de Janeiro, Paraná e São Paulo. Nesses lugares, foram também entrevistados funcionários públicos, todos de órgãos administrativos das secretarias de educação da esfera estadual.

⁷ Quando da citação de trechos dessas entrevistas, serão utilizados códigos para identificar a origem do depoimento conforme especificado na tabela “Perfil dos entrevistados”.

Mas, mesmo a estratégia de realização de entrevistas não esteve livre de percalços. Um deles foram as dificuldades ou mesmo a impossibilidade na localização de funcionários, advinda da mudança constante dos quadros da administração pública (secretarias de educação e MEC), muitas vezes atrelados especificamente a mandatos governamentais e não mais em atividade quando da realização desta pesquisa. Na esfera privada, a indisponibilidade de agenda dos potenciais entrevistados e a superficialidade das informações fornecidas nas entrevistas concretizadas constituíram-se nos principais problemas referentes a esse bloco. Neste caso, uma alternativa parcial foi a utilização de entrevistas publicadas no livro *Una storia in crescendo* (edição comemorativa sobre o Moto Perpétuo, lançada pelas empresas gestora e patrocinadora do Programa). Essa alternativa mostrou-se útil haja vista a gama considerável de informações pertinentes encontradas, dada a natureza testemunhal (depoimentos) da referida publicação.

Na tentativa de materializar o objetivo maior da presente pesquisa, promovendo uma avaliação global de diferentes aspectos relativos a esta iniciativa da Fiat, somada à análise das informações obtidas com as entrevistas, empreendeu-se a construção de um modelo de análise baseado em Dimensões (perspectivas de análise), Variáveis (tópicos específicos dentro de cada perspectiva) e indicadores (instrumentos de medição). Para isso, elegeram-se alguns aspectos para os quais se buscou obter informações externas ao Programa, servindo de parâmetros para ajuizar sobre eficiência e eficácia nas metas de auxílio à educação. Outros aspectos, relativos ao investimento em si e sua relação com as repercussões dele advindas, também foram objeto deste modelo analítico.

A escolha desses aspectos teve como princípio o entendimento de que grande parte das justificativas para uma intervenção privada junto ao setor público se pauta por uma transferência de eficiência de gestão e de recursos. Pretende-se, com a presente pesquisa, verificar, no caso dessa iniciativa da Fiat, de que forma e em que grau isso se concretizou. A escolha dos temas investimento e repercussões completa um quadro que visa estabelecer uma relação entre as motivações pela escolha deste tipo de investimento por parte da Fiat e os benefícios gerados para a empresa (investimento versus repercussão) e aqueles atinentes ao público alvo (eficiência do Programa e recursos investidos).

1. Caracterização do Programa

O Programa Moto Perpétuo originou-se na Itália, na primeira metade da década de 1990. Patrocinado pela Fiat Automóveis S.A. e gerenciado pela empresa italiana de comunicação e *marketing* La Fabbrica, resultou na doação para escolas italianas de *kits* de materiais paradidáticos abordando segurança e educação no trânsito, história dos transportes, meio ambiente e aspectos da física, biologia e psicologia relacionados, sobretudo, ao comportamento dos jovens em sua interação com o automóvel etc.

No ano de 1996, a Fiat decidiu trazer o Programa também para o Brasil. Em consequência, a empresa La Fabbrica também se instalou no País e, com a incumbência de promover o Programa junto às escolas brasileiras, implantou o Centro de Coordenação Fiat para a Escola (CCFE), situado na região central da cidade de São Paulo. Sob a perspectiva da presente pesquisa, frequentemente se refirirá a Fiat como “empresa patrocinadora” e a La Fabbrica como “empresa gestora”, levando-se em conta o papel desempenhado por ambas no processo de realização do Moto Perpétuo.

A versão brasileira do Programa contou com *kits* de materiais paradidáticos para ensino fundamental versando basicamente sobre os temas da segurança e educação no trânsito, história dos transportes, desenvolvimento das cidades e meio ambiente. Para o ensino médio, foram adaptados de versões italianas *kits* específicos para as áreas de física, biologia e psicologia. Pode-se dizer que, grosso modo, as abordagens aos diferentes temas conduziam, em última instância, ao tema principal da mobilidade, com especial enfoque para os problemas relacionados ao automóvel, sobretudo na versão destinada ao ensino médio.

Oferecidos como doação, o recebimento dos *kits* contendo materiais do Programa Moto Perpétuo não exigia qualquer contrapartida por parte das escolas, fossem elas públicas ou privadas. No entanto, procurou-se, através de um concurso realizado no final de cada ano (denominado “Idéias em movimento”), estimular, mediante premiação, o envio ao CCFE de trabalhos desenvolvidos pelas escolas. Estes trabalhos, remetidos, por exemplo, na forma de fotografias, gravações em áudio ou cartazes, não necessariamente espelhavam maior

aprofundamento que, por ventura, tivesse ocorrido nas escolas, bastando versar sobre o tema anualmente escolhido pelo CCFE para o concurso. A única condição para a participação de escolas nos concursos anuais restringia-se ao fato de estarem inscritas e cadastradas no Programa junto ao CCFE. A escolha dos trabalhos finalistas e vencedores reuniu, anualmente, jurados famosos e personalidades destacadas de diversas áreas convidadas para participar do evento promovido pela Fiat.

Grande parte das atividades de pesquisa e divulgação do CCFE se apoiaram num sistema de *telemarketing*. Este era formado por uma equipe de no máximo seis funcionários, que efetuavam sistematicamente ligações telefônicas para diferentes cidades e estados do País, principalmente com a finalidade de divulgação do Moto Perpétuo e cadastramento de escolas e professores para o recebimento dos materiais. Poucos funcionários do CCFE contavam com formação específica na área educacional⁸. Diante da grande abrangência do Programa - mais de 16 milhões de alunos e cerca de 17.000 escolas acumuladas durante cinco anos, de acordo com o divulgado pelas empresas gestora e patrocinadora -, efetuou-se a contratação de pessoas residentes em outros estados para atuarem como consultores técnicos do Programa. Dos 17 estados que chegaram a receber os materiais do Moto Perpétuo, no entanto, apenas seis puderam contar com esses profissionais: Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Em geral possuindo formação na área educacional, esses profissionais tiveram por função principal “fazer a ponte” entre o CCFE, em São Paulo, e as escolas e secretarias de educação dos estados nos quais atuaram.

2. Modelo de análise

Diante da complexidade do objeto da presente pesquisa e das inúmeras formas possíveis de estudá-lo, privilegiaram-se seis grandes aspectos para tornar mais compreensíveis as questões tomadas como centrais neste trabalho. Desta maneira, foram eleitas diferentes perspectivas para se examinar o Moto Perpétuo, em especial aquelas referentes à eficiência na

⁸ De acordo com depoimento do consultor técnico de São Paulo, o CCFE contou em média, no período referente ao Moto Perpétuo, com cerca de 10 funcionários, sofrendo este número variações conforme a época. No que tange àqueles com alguma formação na área educacional, o entrevistado afirma que, no referido período, atuaram em média cerca de 2 funcionários e igual número de estagiários.

elaboração, estruturação e gestão do Programa, aos recursos empregados para o desenvolvimento da iniciativa e aos desdobramentos correspondentes à promoção da imagem da empresa patrocinadora. Cada uma das perspectivas escolhidas foi denominada Dimensão, são elas: Pedagógica, Abrangência, Implementação, Recursos Financeiros, Repercussão, Sustentabilidade. Dentro de cada uma dessas dimensões, por sua vez, foram identificados tópicos cuja possibilidade de variação se mostrava particularmente importante para o adequado entendimento do objeto desta pesquisa. Cada um desses tópicos foi denominado Variável. Para verificar o comportamento do Moto Perpétuo nas variáveis escolhidas, foram estabelecidos indicadores. Estes tiveram por função servir de “instrumentos de medição”, a partir da confrontação de informações internas ao próprio Programa e outras externas a ele.

3. Dimensão pedagógica

Nesta parte do trabalho será privilegiada a análise de aspectos relativos às características pedagógicas do Programa, visando avaliar a qualidade dos materiais, a clareza dos fins e a viabilidade dos ganhos educacionais a que se propõe o Moto Perpétuo. Ainda que não sendo a meta principal desta pesquisa, torna-se necessária uma avaliação quanto a aspectos do desenvolvimento pedagógico do Programa, já que a justificativa da “melhora da educação” fora um dos elementos fundamentais em torno da qual se desenvolveram as relações entre iniciativa privada e órgãos públicos (administrativos e escolas).

3.1 Variável 1: qualidade dos materiais

O estabelecimento desta variável não tem por pretensão uma avaliação de livro paradidático propriamente dita, o que desviaria esta pesquisa de seus objetivos finais. Mas, por se entender que seja de fundamental importância uma tomada de posição a respeito da qualidade dos materiais do Moto Perpétuo, efetuar-se-á aqui uma avaliação sucinta de alguns pontos principais, a partir de exemplos subtraídos da leitura dos materiais e também de informações fornecidas por relatórios de avaliação elaborados por um dos coordenadores do Programa à época.

3.1.1 Indicador 1: critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Em vez de partir de problemas observados nos materiais para estabelecer critérios de avaliação, serão aqui utilizados critérios padronizados e passíveis de serem identificadores da qualidade de outras obras didáticas.

Para isso, recorre-se aos princípios estabelecidos pelo MEC, através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). No trabalho desenvolvido pelo PNLD, que especifica critérios de avaliação a serem aplicados a cada uma das disciplinas lecionadas, optou-se pela seleção apenas de referências pertencentes aos “princípios gerais”, denominados de “critérios comuns” (princípios a serem observados por todas as áreas). Nesta parte, o Programa do MEC

estabelece três critérios eliminatórios que representam um padrão consensual mínimo de qualidade para o ensino escolar: correção dos conceitos e informações básicas; correção e pertinência metodológicas e contribuição para a construção da cidadania. Além destes critérios eliminatórios, ainda nos “critérios comuns” do PNLD, são elencados critérios classificatórios subdivididos em: critérios gráficos editoriais (estrutura editorial e aspectos visuais) e manual do professor (ver anexo 1). A consideração desses critérios mais gerais do PNLD visa, em parte, melhor acolher as temáticas dos materiais do Moto Perpétuo que, geralmente, não são específicas a uma só disciplina⁹. De qualquer forma, acredita-se que o espírito do PNLD estará contemplado nessa parcela do trabalho, bastando aos propósitos da presente avaliação.

Serão analisados os materiais do Programa destinados ao ensino fundamental em sua primeira versão (1997). Estes serão considerados “bons” se cumprirem plenamente os critérios do PNLD. Serão considerados “satisfatórios” se não apresentarem problemas graves e “ruins” se não cumprirem minimamente com esses critérios.

Critérios gerais do PNLD para avaliação de livros e problemas constatados nos materiais do Programa Moto Perpétuo

Critérios			Número de Problemas
Classificatórios	Aspectos gráfico-editoriais	<i>estrutura editorial</i>	16
		<i>aspectos visuais</i>	109
	Manual do professor		12
Eliminatórios	Correção dos conceitos e informações básicas		27
	Correção e pertinência metodológicas		*
	Contribuição para a construção da cidadania		3

* Julga-se mais apropriado abordar este tema no Indicador “Proposição de meios para atingir objetivos” (Variável 3:

Viabilidade dos objetivos propostos)

No intuito de melhor expor os números constatados, estes serão comentados brevemente, incluindo-se alguns exemplos.

⁹ Estão sendo considerados somente os materiais dos *kits* voltados ao ensino fundamental, nível de ensino no qual o PNLD atua até o momento. Soma-se a isso que os materiais do Programa não são materiais didáticos no sentido estrito, estando mais próximos àquilo que usualmente se convencionou chamar de paradidáticos.

Quanto ao item Estrutura Editorial, verificaram-se problemas nos materiais do Moto Perpétuo, pois não contêm glossário, referências bibliográficas e indicação de leituras complementares à obra.

A alta incidência de problemas quanto ao item Aspectos Visuais advém da quase total ausência de crédito nas ilustrações (reproduções de fotos).

O item Manual do Professor também apresentou problemas, pois se constatou a ausência de bibliografia, sugestões de leituras, filmes, vídeos e outras fontes e/ou materiais que contribuam para a formação e atualização do professor, sem apresentar também sugestões de atividades e de leituras para os alunos, entre outras deficiências observadas.

O item referente à Correção dos Conceitos e Informações Básicas talvez tenha sido o que apresentou problemas mais comprometedores para os materiais do Programa. A título de exemplo, cita-se a seguir trecho do relatório preparado por um ex-coordenador do Programa, que, à época de sua atuação, avaliou os materiais destinados ao Ensino Fundamental:

Nas páginas 85 e 86, do Volume da Biblioteca, o material apresenta dois erros conceituais graves:

Efeito estufa: o texto confunde efeito estufa com ilha de calor. Há um erro conceitual grave. A vida só é possível na Terra graças ao efeito estufa, o que não pode ocorrer é a intensificação deste fenômeno. Outro problema encontrado neste texto é o fato de restringir às cidades a responsabilidade pelo aumento da temperatura. E as queimadas nas florestas tropicais?

Eutrofização: palavra difícil e conceito errado. Envelhecimento de um rio é um conceito geomorfológico, baseado na teoria de Davis, que fala sobre as fases de um rio, o que, portanto, não tem nada a ver com eutrofização. Eutrofização é um processo que se dá através da concentração excessiva de nutrientes e que pode eliminar todo o oxigênio dissolvido na água. Este fenômeno pode ocorrer naturalmente no meio ambiente através da queda de folhas e da decomposição de animais. Porém, quando despejados em grandes quantidades, os restos de alimento, matérias fecais, fertilizantes e adubos agrícolas, nutrem os microorganismos decompositores, como fungos e bactérias, e causam uma enorme proliferação dessas espécies. Com o ambiente propício à sua reprodução, estes microorganismos se multiplicam

aos milhares e, conseqüentemente, passam a consumir todo o oxigênio dissolvido na água. A redução da taxa de oxigênio irá ocasionar a mortandade de todas as espécies de vida aquática, inclusive os peixes, provocando um enorme desequilíbrio ecológico. Como resultado final, o rio estará morto, com águas escuras e malcheirosas, exalando forte cheiro de gás sulfídrico (ovo podre), tornando-se totalmente impróprio para qualquer uso. (VITIELLO, 1999: 2).

O uso de conceitos há muito em desuso na historiografia, por serem considerados errôneos, aparecem constantemente no material. No “Guia do Professor” e no “Volume da Biblioteca”, por diversas vezes utiliza-se o termo “ciclo” (do ouro, da cana-de-açúcar, do café...), numa referência às principais atividades econômicas do Brasil colonial e imperial. De acordo com o historiador Boris Fausto,

não é exato falar de um ciclo histórico da produção açucareira, como foi tradicional entre os historiadores. “Ciclo” dá a idéia de surgimento, ascensão e fim de uma atividade econômica, o que certamente não foi o caso do açúcar e de outros produtos, como o café. O avanço da exploração do ouro no século XVIII, por exemplo, não significou o fim da economia açucareira. É mais adequado falar de conjunturas, ou seja, fases melhores ou piores [...]. (FAUSTO, 1995: 81).

No “Cartaz” e no “Guia do Professor”, o capítulo “Os transportes na história” apresenta o “processo histórico” da seguinte forma:

Os bandeirantes descobrem ricas jazidas de minerais no interior da colônia. Durante o século XVIII, estes são extraídos em abundância e são transportados por carros de boi e caravanas de mulos até os navios que os levam para a Europa. O Rio de Janeiro é a nova sede do governo (1763). Tiradentes mobiliza-se pela independência do Brasil (1789). (GUIA, 1997: 15).

O fato de atribuir o movimento da “Inconfidência Mineira” a um único personagem, “Tiradentes”, conceitualmente errôneo sob a perspectiva da pesquisa histórica contemporânea,

reflete uma concepção científica ultrapassada, mais fincada em elementos simbólicos de longa data. Entre eles, aqueles surgidos com o movimento da proclamação da República, em finais do século XIX, que favoreceu a projeção do movimento da Inconfidência e a transformação da figura de Tiradentes em mártir republicano. Entre outros resultados desse processo de mitificação, Tiradentes fora cada vez mais sendo retratado com traços semelhantes às imagens mais divulgadas de Cristo. (FAUSTO, 1995: 118). Mais recentemente, a figura de Tiradentes fora novamente impulsionada no imaginário social pelos governos militares (muito especialmente da ditadura de 1964 - 1984), ávidos na “fabricação” de heróis nacionais.

Este exemplo e outros problemas verificados, especialmente referentes à área de História, chamam a atenção por se assemelharem a problemas muito frequentes em livros didáticos produzidos especialmente na década de 1970, quando a política oficial promovia um clima de ufanismo. Daí, nos materiais do Programa, serem relativamente comuns expressões como “nossa pátria d’água”, “nossa Amazônia”.

Com relação ao item Contribuição para a Construção da Cidadania, observam-se problemas que, para além de uma apropriação errônea de conceitos e informações, contém elementos que ferem a condição de afrodescendentes, africanos, asiáticos e indígenas brasileiros.

No “Guia do Professor”, sob o título “O café e a Imigração”, a troca da mão-de-obra escrava negra pela branca livre europeia é tratada da seguinte forma:

O nosso país tornou-se o maior produtor mundial [de café] em 1840. A planta do café exige muitos cuidados e não era possível seu rendimento completo com o braço escravo. Os grandes plantadores incentivaram, assim, a imigração europeia para ter uma mão-de-obra mais qualificada. Os principais contingentes vieram das regiões do norte da Itália, onde havia uma cultura de trabalho familiar, que servia para o tratamento do café, pois todos, homens, mulheres e crianças podiam participar nas diversas fases de sua elaboração. (GUIA, 1997: 14).

Ainda que a escravidão seja um dos temas mais discutidos e investigados da história brasileira, como afirma o historiador Boris Fausto (FAUSTO, 1995: 221), a questão da

substituição da mão-de-obra escrava negra pela imigrante europeia não encontra fundamento sob o argumento da “qualificação” para a lida com a cultura do café, como afirma o trecho acima destacado. Fato é que não foram poucas as tentativas de adiar a abolição da escravatura por parte dos cafeicultores, que até então nada tinham a reclamar da “qualificação” da mão-de-obra servil. Entre as conseqüências desse processo, o descontentamento gerado entre os cafeicultores fora tanto que acabou por contribuir sobremaneira para derrubada da monarquia, iniciando-se o período republicano em 1889, apenas um ano após a abolição da escravidão promovida pelo Império.

Ao contrário do que afirma o trecho destacado do “Guia do Professor”, uma série de fatores ocasionou a vinda dos imigrantes europeus para o Brasil ainda no século XIX, entre eles, as incertezas quanto a disponibilidade de mão-de-obra para a lavoura cafeeira após a abolição, pelo lado dos cafeicultores, e os problemas enfrentados nos países de origem relacionados ao acesso à terra pelo lado dos imigrantes (especialmente italianos). Mas a articulação entre cafeicultores e governo brasileiro para a promoção da imigração

não eliminou o problema do negro. A opção pelo trabalhador imigrante, nas áreas regionais mais dinâmicas da economia, e as escassas oportunidades abertas ao ex-escravo, em outras áreas, resultaram em uma profunda desigualdade social da população negra. Fruto em parte do preconceito, essa desigualdade acabou por reforçar o próprio preconceito contra o negro. Sobretudo nas regiões de forte imigração, ele foi considerado um ser inferior, perigoso, vadio e propenso ao crime; mas útil quando subserviente. (FAUSTO, 1995: 221).

Analisando a categoria “trabalho” nos livros didáticos, Faria (1984) aborda a perspectiva que recorrentemente se faz a respeito do negro. “Ele” entra na história a partir do momento em que os índios “não se sujeitavam a escravidão” e “some” com a abolição da escravatura: “assim, o negro sai da história. Não se falará mais nele. Assim como o índio, o negro também deixou influências nos costumes nacionais”. (FARIA, 1984: 40).

A informação “diferenciadora” de que, no caso dos imigrantes italianos, todos os membros da família trabalhavam, denota um desconhecimento básico da condição escrava negra na qual a grande maioria dos indivíduos, fossem eles crianças ou adultos, indistintamente, eram

submetidos a altas cargas de trabalho, uma das causas inclusive para a sua baixa expectativa de vida. O trabalho de crianças, por exemplo, resultou, no curso das pressões abolicionistas, na promulgação da Lei do Ventre Livre, de 1871, ainda que, como afirma Fausto (1995: 218), essa lei tenha produzido “escassos efeitos. Poucos meninos foram entregues ao poder público e os donos de escravos continuavam a usar seus serviços”.

Podem-se constatar outros dois exemplos que também contrapõem a Europa com a África e, desta vez, também com a Ásia. No capítulo 4 (“O desenvolvimento das cidades”), ao descrever os “problemas da urbanização”, realiza-se uma abordagem que atribui uma grande complexidade à Europa, adjetivando em poucas linhas a África - “sempre mergulhada em guerras” -, e a Ásia - que “passa por um período de industrialização selvagem”. A abordagem denota uma visão eurocêntrica, que deixa transparecer uma “graduação civilizatória”, medida pela maior complexidade européia e pela simplificação extremada dos outros dois continentes.

Outro exemplo também vê de maneira estereotipada a população indígena do País. No capítulo “Os transportes na história” e seu respectivo “Cartaz”, faz-se a seguinte descrição:

Os índios constroem suas aldeias próximas aos rios e riachos para facilitar a sobrevivência. Utilizam-se da canoa que é o meio de transporte mais adequado para mover-se na floresta pluvial. É a ela que recorrem quando devem deslocar-se à procura de novos terrenos férteis e novos recursos naturais. (GUIA, 1997: 14).

Tomando-se os indígenas como se fossem todos da mesma “tribo”, com os mesmos hábitos, sempre habitando florestas pluviais, sempre utilizando canoas, despreza-se a enorme diversidade étnica e, em última instância, o dinamismo dessas populações, que nem sempre mantiveram-se isoladas, adquirindo novos hábitos econômicos e culturais, pretexto muitas vezes utilizado para contestar seus direitos enquanto descendentes legítimos de seus antepassados.

O material do Programa voltado ao ensino fundamental, portanto, apresenta problemas vários quando colocado frente aos critérios padronizados de avaliação do MEC. Pode-se afirmar, portanto, que, para além de problemas que lhe atribuiriam um baixo conceito sob o ponto de vista “classificatório”, a incidência de problemas do tipo “eliminatório”, e decorrente da

baixa qualidade apresentada, incapacitaria a distribuição dos materiais do Programa para as escolas públicas pelo processo de escolha e posterior adoção de livros didáticos sob os critérios do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Sob a escala previamente definida neste indicador, conclui-se que, em sua primeira versão, os materiais do Programa destinados ao ensino fundamental enquadram-se na categoria “ruins”.

3.2 Variável 2: grau de definição de objetivos educacionais

As verificações executadas nesta variável têm por meta buscar elucidar quais seriam os objetivos educacionais do Programa. Para além da motivação declarada dos promotores da iniciativa de contribuir com a “ajuda à educação”, é necessário, sob a perspectiva de uma avaliação pedagógica do Programa, elucidar, especificamente, qual seria a proposta de ajuda inculcada no Moto Perpétuo.

3.2.1 Indicador 2: objetivos declarados do Programa

Neste indicador, tendo em vista o grau de definição, os objetivos educacionais do Programa serão considerados “indefinidos”, “pouco definidos” ou “muito definidos”.

A tarefa de verificar quais seriam os objetivos propostos pelo Moto Perpétuo, desde o princípio, implicou a leitura de diversas fontes. Isso porque inexistia qualquer documento que, de forma unívoca, reúna e explicita quais seriam de fato os benefícios a serem gerados pelo Programa.

Na tentativa de decifrar quais seriam estes objetivos, procurou-se reunir possíveis referências a eles em materiais diversos, que tivessem como fonte da informação a empresa gestora ou a empresa patrocinadora do Programa.

Possíveis objetivos do Programa

Referência	Fonte
“O projeto caracteriza-se, portanto, não somente como uma proposta útil à instrução, mas sobretudo como uma proposta útil a uma correta educação, na tentativa de anular a distância entre o conhecimento e a mudança de comportamento”.	“Guia do Professor” (1997)
“Os temas do projeto, sempre tratados com enfoque técnico-científico, são ricos de referências à evolução cultural, histórica e ambiental, podendo assim estimular um fecundo trabalho interdisciplinar”.	“Guia do Professor” (1997)
“A variedade de abordagem dos temas tratados permite que a escola ou que cada professor predisponha percursos diversos adequados à aprendizagem de cada aluno”.	“Guia do Professor” (1997)
“Moto Perpétuo pretende ser um instrumento útil aos professores e interessante para os alunos, estimulando-os a seguir um percurso aberto e moderno para conhecer melhor o mundo da mobilidade”.	“Guia do Professor” (1997)
“Pelo método pedagógico aplicado, os alunos podem desenvolver outras habilidades importantes na sua formação e vida escolar”.	“Educação” (1997)
“A essência dessa iniciativa consiste em complementar o currículo”.	“Educação” (1997)
“Ensinar crianças e adolescentes a se relacionar melhor com transportes e meio ambiente”.	“Educação” (1997)
“Despertar no aluno um comportamento responsável com o meio ambiente, transporte e escola”.	“Educação” (1997)
“Preencher as necessidades didáticas de cada uma das escolas e cada um dos alunos, atendendo diferentes públicos aos quais se destina. Seja no interior ou	“Mundo Fiat” (1998)

no litoral, em escolas públicas ou particulares”.	
“Grande contribuição para o crescimento e desenvolvimento, tanto em nível de suporte didático para os alunos como também de formação e atualização para os professores”.	CCFE (2000)
“Estreitar o relacionamento Escola-Empresa, permitindo ampliar uma parceria educacional entre as duas instituições”.	CCFE (1998)
“Estrutura transversal e interdisciplinar capaz de envolver e integrar diversas matérias do currículo escolar”.	CCFE (1998)
“[...] capacidade de sensibilizar em pouco tempo um imenso contingente de estudantes para grandes temas da atualidade”.	CCFE (2000)
“[...] aiutare i giovani a capire temi e problemi legati allá mobilità, in vista del miglior uso dell’ <i>automóvel</i> ”.	“Una storia in crescendo”
“[...] nella scuola di primo grado l’intervento dovrà essere a favore di una crescita della ‘cittadania’, ovvero della consapevolezza di essere cittadino, di far parte di una comunità, nella scuola di secondo grado l’intervento dovrà essere più pragmatico, più indirizzato a una vera e propria educazione stradale”.	“Una storia in crescendo”
“Enriquecimento cultural do professor”.	“Carta aos educadores” (2000)
“Enriquecimento do professor permitindo ao mesmo tempo o desenvolvimento de inúmeras atividades na sala de aula”.	“Carta aos educadores” (2001)

Esses elementos, quando aparecem, portanto, mostram-se extremamente difusos, atrelados muitas vezes a uma argumentação mais pertinente à divulgação do Programa. Excluiu-se da listagem acima aqueles como “melhorar a qualidade da educação”, por serem ainda mais

vagos. Não obstante, essa característica marcará grande parte dos itens elencados, expressos por ações de difícil verificação/quantificação: “enriquecer culturalmente”; “estreitar o relacionamento”; “percurso aberto e moderno”; “crescita della ‘cidadanía’”; “desenvolver outras habilidades importantes na sua formação e vida escolar”; “como uma proposta útil a uma correta educação, na tentativa de anular a distância entre o conhecimento e a mudança de comportamento”. De acordo com a escala previamente estabelecida para este indicador, conclui-se que são “pouco definidos” os objetivos educacionais do Programa.

3.3 Variável 3: viabilidade dos objetivos propostos

Além de verificar quais eram os objetivos educacionais do Moto Perpétuo, é necessário saber de que forma se viabilizaria que os usuários do Programa atingissem tais objetivos. Dessa maneira, será verificado, no indicador a seguir, o grau de coerência entre os objetivos propostos e os meios fornecidos pelo Programa para alcançá-los.

3.3.1 Indicador 3: proposição de meios para atingir objetivos

Quanto a este indicador, verificar-se-á se são “compatíveis” ou “incompatíveis” os meios oferecidos pelos materiais do Moto Perpétuo para atingir os objetivos propostos pelo Programa.

Pode-se constatar que, se por um lado são vagos e, portanto, de difícil quantificação, por outro, muitos dos objetivos elencados pelos gestores e patrocinadores do Moto Perpétuo visam metas ousadas para uma iniciativa nos moldes deste Programa: “formação e atualização de professores”; “preencher as necessidades didáticas de cada uma das escolas e de cada um dos alunos”; “sensibilizar em pouco tempo um imenso contingente de estudantes para grandes temas da atualidade”; “capaz de envolver e integrar diversas disciplinas”.

Por mais nobres que sejam essas metas, a avaliação dos materiais permite afirmar que estes – para além da baixa qualidade constatada nas suas primeiras versões¹⁰ - não apresentam de forma satisfatória os meios (descrição objetiva e instrumentos) para se concretizar tais propósitos práticos. O que mais se aproximaria a uma descrição dos “meios” pode ser reproduzida na íntegra, dada sua brevidade:

Percurso Didático

Recomendamos inicialmente que você mostre aos seus alunos o vídeo de apresentação¹¹ de Moto Perpétuo como primeira atividade, para que seus alunos tenham, assim, a oportunidade de familiarizar-se com o material e com a Turma da Vila. Sugerimos ainda o seguinte percurso didático que auxilia o seu trabalho com Moto Perpétuo em classe:

1ª Etapa – Leitura do conto;

2ª Etapa – Análise do cartaz e do volume da biblioteca;

3ª Etapa – Avaliação por meio de exercícios de verificação na apostila.

(GUIA, 1997: 7).

¹⁰ Importante enfatizar que se faz referência às versões dos materiais produzidos e distribuídos no período 1997 - 1999. Ainda que, a partir do ano 2000, os materiais do Programa tenham sofrido uma significativa reformulação - resultando numa melhora de qualidade -, sob a perspectiva da presente pesquisa, o enfoque nas primeiras versões dos materiais justifica-se, pois: a) do total de *kits* distribuídos às escolas, a maior parcela pertence a esse grupo de primeiras tiragens; b) no âmbito político, foram os materiais da primeira versão àqueles tomados como referência para o estabelecimento das relações entre iniciativa privada (Fiat) e poder público (governo federal), resultando na atribuição da chancela do MEC ao Programa.

¹¹ Este vídeo não faz qualquer referência adicional a esta citação. Tem um conteúdo mais voltado a aspectos promocionais, evidenciando o nome “Fiat” como patrocinador da iniciativa. Referências ao vídeo são feitas também no já citado relatório do ex-coordenador que visou avaliar os materiais do Ensino Fundamental. Neste, são também apontados erros na descrição que o vídeo faz do “Percurso Didático” (inversão das etapas), bem como a sugestão de retirada da informação do vídeo como uma etapa necessária do referido percurso didático, já que não apresenta de fato nenhuma informação relevante que auxilie o trabalho do professor, prestando-se tão somente a objetivos promocionais como já dito.

Essa forma de utilização dos materiais do Moto Perpétuo, apresentada no “Guia do professor” mediante um “percurso didático”, que se iniciaria com a “sugestão” de reprodução de um vídeo institucional sobre a Fiat, o Programa e seus personagens pertencentes à chamada “Turma da Vila” valeu para as versões até 1999. A partir da edição de 2000, passou a existir outra concepção para a utilização do Programa, intimamente ligada à sua reformulação mais transformadora sofrida ao longo de sua existência enquanto “*kit didático*”¹².

A incoerência entre objetivos e meios para alcançá-los pode ser constatada quando da leitura dos materiais do Programa. Entre outros pontos, chamaram a atenção em especial alguns trechos constantes do “Guia do Professor”.

No tópico intitulado “A dimensão educativa”, que se propõe a apresentar os pressupostos pedagógicos do Programa, depara-se, por exemplo, com uma exposição introdutória excessivamente ousada quando comparada ao conteúdo dos materiais:

Além de materiais úteis ao conhecimento, também se propõem percursos de pesquisa e ação que, partindo das experiências e dos conhecimentos dos alunos, suscitam dúvidas e ativam mecanismos de cooperação e participação coletiva, numa tentativa de colocar os alunos em condições não só de aprender, mas também de avaliar a própria disponibilidade a pôr-se realmente em jogo [...]. (GUIA, 1997: 5).

Já no tópico intitulado “A abordagem sistêmica”, igualmente constante da parte introdutória do mesmo volume, também se nota o exagero da pretensão desse material paradidático:

Moto Perpétuo acolhe, pois, os estímulos do paradigma da complexidade e propõe-se a indagar a relação homem-ambiente a partir do tema mobilidade, com uma abordagem

¹² Esse novo percurso ancorou-se principalmente em 15 fichas contendo atividades e orientações para o professor desenvolvê-las em sala de aula junto a seus alunos. Esta nova versão do *kit* significou também uma substancial diminuição no volume de materiais doados, assunto a ser abordado mais à frente na Dimensão Sustentabilidade.

sistêmica, atento contemporaneamente à complexidade do tema e do conhecimento. (GUIA; 1997: 6).

Além disso, uma intenção proposta nesses termos, encontraria dificuldade para ser aproveitada na prática recorrente de professores de educação básica.

As problematizações até aqui levantadas neste tópico corroboram em certa medida um questionamento muito presente nos depoimentos dos consultores técnicos e que se refere à concepção que a empresa gestora atribuía aos materiais do Programa. Tidos como “auto-explicativos”, na implementação do Programa, não se previu a necessidade de capacitação para os professores utilizarem-nos. No entanto, de acordo com esses depoimentos, houve, na prática, significativo número de problemas de adaptação entre essa concepção e a realidade escolar. Essa suposta característica auto-explicativa foi amplamente questionada em muitos depoimentos, conforme atestam aqueles que estiveram próximos ao trabalho desenvolvido pelas escolas, os consultores técnicos.

O material até poderia ser auto-explicativo, mas o nível dos professores, a falta de tempo, a falta de boa vontade pra expor aquele material de uma forma razoável e acolhedora para os professores, fez com que o material ficasse inacessível. (C3).

[...] acho que nenhum material é auto-explicativo. Nem manual é auto-explicativo, quanto mais um material paradidático como esse. ‘Ah, leia o manual...’. Você não lê o manual, você estuda o manual, não é isso? Você lê uma vez, lê duas, lê três, lê quatro... entende, vai e faz. Então é muito mais fácil quando você já tem um grupo, que tem um princípio de ação em cima daquele material, passa o princípio de ação. (C1).

Para outro consultor entrevistado, um disparate entre concepção e realidade, enfrentado pelos materiais, referiu-se aos ambientes de sua inserção.

[...] O material “assustou os professores” por seu conteúdo e por ser transversal em contraposição aos materiais tradicionais. [...] Está faltando um estrategista nessa história. Está faltando alguém que abra os olhos da empresa pra enxergar as dificuldades que um país como o Brasil apresenta no nível educacional. Eu diria até que o Brasil, não todo o Brasil, mas boa parte desse universo de escolas que foram atacadas – no bom sentido, que foram selecionadas para receber esse material – estavam jamais preparadas para receber um material desse nível. Imagina lá no “cafundó da Bahia” o que é esse material na cabeça de uma criança que só vê jegue e aí vê os carros em movimento. E o próprio professor acho que nem tem carro, só vê quando vai pra cidade maior. Sabe, essa falta de sintonia com a realidade brasileira ficou muito patente[...]. (C3).

A necessidade de atenção a fatores como “consecução dos objetivos” e coerência entre “fundamentação teórico-metodológica explicitada e aquela de fato concretizada pela proposta pedagógica”, são princípios norteadores abordados no item Correção e Pertinência Metodológicas do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) do MEC. Pelas afirmações levantadas, o Programa é deficitário também nesse quesito, seja pela falta de clareza com que expõe seus objetivos, seja pelo não fornecimento dos meios e instrumentos para concretizá-los.

Em suma, ora diretamente vagos, ora tornando-se vagos por serem ambiciosos e generalistas em demasia, os benefícios que o Programa se propõe a gerar para as escolas ou não são passíveis de aferição ou não são passíveis de serem alcançados, tendo-se como instrumento a utilização exclusiva dos materiais. Assim, de acordo com a classificação proposta como escala para este indicador, pode-se afirmar que são “incompatíveis” os meios oferecidos para atingir os objetivos propostos pelo Programa.

Mesmo assim, talvez os elementos subtraídos de fontes diversas reflitam mais intencionalidades desfocadas dos promotores do Programa do que ganhos passíveis de serem absorvidos pelos usuários dos *kits*. Essa incongruência merece a ressalva da possibilidade de atingir possíveis “ganhos educacionais”, obtidos pelo empenho de diretores, professores e alunos

de escolas públicas que fazem, no seu dia-a-dia, constantes esforços para reverter dificuldades e dar um fim útil aos materiais a eles doados.

4. Dimensão abrangência

Escolas e estudantes de diferentes estados brasileiros foram atingidos pelo Programa Moto Perpétuo. Quanto à sua distribuição, no seu primeiro ano de funcionamento (1997), o Programa Moto Perpétuo chegou até escolas de três estados brasileiros (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais), além do Distrito Federal. No ano seguinte (1998), além destes, foram incorporados ao Programa os estados da Bahia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo. Em 1999, acresceram-se aos anteriores os estados de Goiás, Mato Grosso do Sul, Pernambuco e Ceará. Sucessivamente, até o ano 2001, último ano de funcionamento do Programa, incluíram-se também os estados do Amazonas, Pará, Maranhão, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Bahia, Goiás e Mato Grosso. A tabela abaixo mostra essa evolução.

Beneficiados	ANO					
	1997	1998	1999	2000	2001	1997 a 2001
Estados	4	5	3	5	4	14
Escolas	3.347	6.781	7.860	3.510	6.000	26.384
Professores	35.161	81.492	84.500	48.356	70.070	311.509
Alunos	1,37Mi	4,67Mi	4,64Mi	3,49Mi	3,00Mi	16,57 Mi

Fonte: ([http://www.fiat.com.br/Institucional/Cidadania/Outros Programas/Moto Perpétuo](http://www.fiat.com.br/Institucional/Cidadania/Outros_Programas/Moto_Perpetuo)).

Mas, para além desses dados disponibilizados no *site* da empresa patrocinadora do Programa, uma série de relações necessitam ser estabelecidas para que se tenha uma melhor percepção sobre as características relativas à distribuição dos materiais do Moto Perpétuo, possibilitando compreender as condicionantes que imperaram nesse processo.

4.1 Variável 4: distribuição de materiais paradidáticos

Os dados utilizados para a composição da análise relativa a essa variável partem de informações constantes de relatórios preparados pelo CCFE para as secretarias de educação. Tomando-se como referência esses documentos, chama a atenção a afirmação de que o Programa

Moto Perpétuo, frente à diversidade do universo escolar brasileiro, “demonstrou claramente a sua preocupação em atender todo o universo de ensino, priorizando as escolas mais carentes em materiais e equipamentos sem excluir aquelas que dispõem de melhores condições.” (CCFE, 2000: 9). Para verificar se esta afirmação se confirma, ou seja, se o Programa atendeu de forma equânime o universo escolar nacional, será avaliada a relação estabelecida entre demanda e atendimento, considerando-se os números alcançados pelo Programa frente ao tamanho dos sistemas público e privado de ensino, assim como frente ao número de matrículas por estado e, também, com relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das diferentes unidades da Federação.

Para os indicadores a seguir, tomam-se como referência as tabulações abaixo, provenientes de cópias obtidas dos relatórios preparados pelo CCFE para as secretarias de educação (versão 2000), versando sobre o número de escolas, professores e alunos da rede pública e privada nos diferentes estados atingidos pelo Programa.

**Resultados atingidos pelo Programa – Ensino Fundamental
(acumulado até o ano 2000)**

ESTADO	Rede Pública			Rede Privada			Total		
	Escolas	Prof. (s)	Alunos	Escolas	Prof. (s)	Alunos	Escolas	Prof. (s)	Alunos
Bahia	559	6.089	319.224	434	3.885	204.859	993	9.974	524.083
Ceará	78	1.352	74.407	46	662	35.679	124	2.014	110.086
Distrito Fed.	279	3.376	157.968	67	1.677	80.359	446	5.053	238.327
Espírito Santo	237	3.114	162.324	78	1.830	95.598	415	4.944	257.922
Goiás	104	922	50.723	70	921	50.625	174	1.843	101.348
Minas Gerais	1.285	922	824.043	652	6.589	321.322	1.937	23.660	1.145.365
Mato G. do Sul	110	1.681	93.221	34	448	24.811	144	2.129	118.032
Pernambuco	169	2.438	133.165	92	1.030	56.249	261	3.468	189.414
Paraná	876	12.623	663.552	350	3.175	167.293	1.226	15.798	830.845
Rio de Janeiro	811	9.254	422.463	297	3.393	168.311	1.108	12.647	590.774
R. G. do Sul	630	8.881	464.484	335	3.495	184.150	965	12.376	648.634
Santa Catarina	315	4.651	243.478	191	1.706	89.678	506	6.357	333.156
São Paulo	1.991	25.415	1.249.212	1.209	14.958	716.556	3.200	40.373	1.965.768
Outros Estados	185	1.389	74.249	69	900	49.037	254	2.289	123.286
TOTAL	7.629	98.256	4.932.513	4.124	44.669	2.244.527	11.753	142.925	7.177.040

Fonte: CCFE

**Resultados atingidos pelo Programa – Ensino Médio
(acumulado até o ano 2000)**

ESTADO	Rede Pública			Rede Privada			Total		
	Escolas	Prof. (s)	Alunos	Escolas	Prof. (s)	Alunos	Escolas	Prof. (s)	Alunos
Bahia	119	2.499	131.710	122	1.660	86.821	241	4.159	218.531
Ceará	26	417	24.534	35	423	21.370	61	840	45.904
Distrito Fed.	89	1.253	60.437	82	854	38.940	171	2.107	99.377
Espírito Santo	86	1.161	61.968	76	900	45.580	162	2.061	107.548
Goiás	42	427	22.986	26	341	19.274	68	768	42.260
Minas Gerais	573	6.097	304.522	446	3.768	173.069	1.019	9.865	477.591
Mato G. do Sul	36	668	37.415	18	220	11.801	54	888	49.216
Pernambuco	122	1.000	54.799	49	446	24.181	171	1.446	78.980
Paraná	352	4.807	257.862	201	1.781	88.851	553	6.588	346.443
Rio de Janeiro	290	3.233	151.818	209	2.040	94.521	499	5.273	246.339
R. G. do Sul	257	3.303	177.093	220	1.858	93.372	477	5.161	270.465
Santa Catarina	122	1.640	88.938	131	1.011	49.980	253	2.651	138.918
São Paulo	1.149	10.918	526.486	632	5.916	293.194	1.781	16.834	819.680
Outros Estados	26	478	26.844	27	476	24.564	53	954	51.408
TOTAL	3.289	37.901	1.927.412	2.274	21.694	1.065.248	5.563	59.595	2.992.660

Fonte: CCFE

4.1.1 Indicador 4: proporção de matrículas públicas e privadas

De acordo com os relatórios anuais preparados pelo CCFE para as secretarias de educação, em diferentes versões, faz-se a seguinte afirmação: “O Programa beneficiou tanto os alunos de escolas públicas quanto particulares, sendo 60% estudantes de escolas públicas e 40% estudantes de escolas privadas. Nesse sentido, o Moto Perpétuo demonstrou claramente a sua preocupação em atender todo o universo de ensino, priorizando as escolas mais carentes em materiais e equipamentos sem excluir aquelas que dispõem de melhores condições”.

Assim, até o ano 2000 – data limite de que se dispõe de dados discriminados entre sistema público e privado -, o Programa atingiu, somados Ensino Fundamental e Médio, 6.398 escolas privadas e 10.918 escolas públicas.

Para se confirmar a lógica de “beneficiar as escolas mais carentes sem se esquecer daquelas com melhores condições”, princípio, sem dúvida, justo, é necessário buscar elementos que permitam estabelecer critérios para esse dimensionamento. Estes elementos estão expostos nas tabelas a seguir:

Estabelecimentos de ensino fundamental – Brasil e grandes regiões (1997)

Região	Estabelecimentos				
	Total	Públicos		Particulares	
		Rurais	Urbanos	Rurais	Urbanos
Norte	26.536	21.683	3.983	70	800
Nordeste	92.322	68.031	16.215	527	7.549
Sudeste	39.905	17.967	16.250	91	5.597
Sul	27.009	17.154	8.493	45	1.317
Centro-oeste	10.707	5.635	3.722	21	1.329
Brasil	196.479	130.470	48.663	754	16.592

Fonte: MEC/Inep/Seec, 1997. Obs.: o mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um nível/modalidade de ensino.

Apesar de não se dispor dos dados tabulados referentes ao Ensino Médio, de acordo com os dados oficiais, em 1998, aproximadamente 82% (número absoluto) do total das matrículas neste nível de ensino seriam efetuadas na rede pública (sendo os 18% restantes, número absoluto, conseqüentemente, correspondentes à rede privada).

Dessa forma, quando comparado ao universo total de escolas públicas e privadas brasileiras, verifica-se que a relação 60% / 40%, tomada como princípio de equidade pelo Programa, implica enorme favorecimento no atendimento às escolas privadas, ou seja, para “aquelas com melhores condições”, já que a rede pública nacional responde por 91,17% dos alunos do Ensino Fundamental e aproximadamente 82% do Ensino Médio, enquanto a rede privada seria responsável por apenas 8,83% dos alunos do Ensino Fundamental e por aproximadamente 18% do Ensino Médio.

O modelo de distribuição adotado pelo Programa nega, portanto, a lógica de justiça distributiva entre escolas públicas e particulares, anunciada pelos gestores e patrocinadores do Moto Perpétuo.

4.1.2 Indicador 5: proporção de matrículas por unidade federada

A partir da declarada preocupação do Programa para com as escolas mais carentes, torna-se pertinente, pelas discrepâncias regionais do País, saber quais e em que quantidade foram beneficiados esses diferentes panoramas sociais.

Para melhor visualização, elaborou-se a tabela a seguir:

Número de matrículas e alunos atingidos pelo Programa (Brasil)

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	Matrículas iniciais no Ensino Fundamental (1999)*	Número de alunos do Ensino Fundamental atingidos pelo Programa até 2000**	Matrículas iniciais no Ensino Médio (1999)*	Número de alunos do Ensino Médio atingidos pelo Programa até 2000**	Número total de matrículas no Ensino Fundamental e Médio (1999)	Número total de alunos do Ensino Fundamental e Médio atingidos pelo Programa até 2000**
Brasil	36.059.742	7.177.040	7.769.199	2.992.660	44.494.959	10.169.700
Norte	3.293.266	-	527.754	-	3.949.503	-
Acre	144.284	-	22.832	-	167.116	-
Amapá	127.140	-	28.599	-	155.739	-
Amazonas	653.857	-	109.449	-	763.303	-
Pará	1.614.743	-	238.954	-	1.853.697	-
Rondônia	317.816	-	45.674	-	363.490	-
Roraima	79.277	-	19.555	-	98.832	-
Tocantins	356.149	-	62.691	-	418.840	-
Nordeste	12.492.156	823.583	1.732.569	343.415	14.625.652	1.166.998
Alagoas	701.643	-	78.314	-	779.957	-
Bahia	3.702.727	524.083	504.554	218.531	4.207.281	742.614
Ceará	1.868.119	110.086	261.815	45.904	2.129.934	155.990
Maranhão	1.634.218	-	184.985	-	1.819.203	-
Paraíba	896.022	-	107.255	-	1.003.277	-
Pernambuco	1.817.763	189.414	332.543	78.980	2.150.306	268.394
Piauí	781.240	-	84.352	-	865.592	-
Rio G. do Norte	656.199	-	116.398	-	772.597	-
Sergipe	434.225	-	62.353	-	496.578	-
Sudeste	13.187.969	3.959.829	3.755.718	1.651.158	17.025.448	5.610.987
Espírito Santo	614.779	257.922	163.303	107.548	778.082	365.470
Minas Gerais	3.773.247	1.145.365	903.705	477.591	4.676.952	1.622.956
Rio de Janeiro	2.474.649	590.774	641.308	246.339	3.115.957	837.113
São Paulo	6.325.294	1.965.768	2.047.402	819.680	8.372.696	2.785.448
Sul	4.472.374	1.812.635	1.205.622	755.826	5.681.947	2.568.461
Paraná	1.732.395	830.845	518.287	346.443	2.250.682	1.177.288
Rio G. do Sul	1.758.376	648.634	452.109	270.465	2.210.485	919.099
Santa Catarina	981.603	333.156	235.226	138.918	1.216.829	472.074
Centro-Oeste	2.613.977	457.707	547.536	190.853	3.212.408	648.560
Distrito Federal	409.116	238.327	125.884	99.377	535.000	337.704
Goias	1.140.089	101.348	239.719	42.260	1.379.808	143.608
Mato Grosso	604.741	-	92.933	-	697.674	-
Mato G. do Sul	460.031	118.032	89.000	49.216	549.031	167.248

* Fonte: MEC/SEEC/INEP: Censo Educacional 1999.

** Fonte: CCFE.

Diferentes relações podem ser estabelecidas, agora a partir da tabela referente ao número de matrículas e ao atendimento dispensado pelo Programa a diferentes regiões e unidades da Federação, que demonstram que, também neste aspecto, o Moto Perpétuo contraria, na prática, os princípios de justiça para com escolas mais carentes previamente anunciado pelos promotores do Programa. Escolheram-se, a título de exemplo, as diferenciações no atendimento dispensado às regiões Sudeste e Nordeste pela semelhança no número de matrículas no Ensino Fundamental, respectivamente 13.187.969 e 12.492.156. Na região Sudeste foram atendidas 10.121 escolas (58,44% do total atendido) enquanto na região Nordeste somente 1.851 escolas (10,68% do total atendido).

Dos estados do Nordeste atendidos pelo Programa, a Bahia é uma exceção. Incluída entre os seis estados que receberam mais *kits*, teve 17,65% dos seus estudantes de ensino fundamental e médio atingidos pelo Programa (742.614 estudantes de um total de 4.207.281). Os estados do Ceará e Pernambuco (os únicos outros dois da região Nordeste para os quais se dispõe de dados discriminados) tiveram, respectivamente, 7,32% e 12,48% do total de seus estudantes de ensino médio e fundamental beneficiados. Evidenciando o contraste já apontado, na região Sudeste, a taxa de atendimento aos estudantes do ensino fundamental e médio foi a seguinte: Espírito Santo, 46,9%; Minas Gerais, 34,70%; Rio de Janeiro, 26,86% e São Paulo, 33,26%.

O que acirra essa distorção, quando se considera o propósito declarado do Programa de “ajudar a educação”, são os índices relativos à qualidade do ensino nas duas regiões comparadas. Para melhor visualização, elaborou-se a tabela a seguir:

Número de matrículas e alunos atingidos pelo Programa (Nordeste e Sudeste)

BRASIL, REGIÕES E Ufs	Taxa de promoção no Ensino Fundamental (%) 1999	Taxa de repetência no Ensino Fundamental (%) 1999	Taxa de evasão no Ensino Fundamental (%) 1999	Taxa de abandono no Ensino Fundamental (%) 1999	Taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental (%) 1999	Taxa de repetência no Ensino Médio (%) 1999	Taxa de evasão no Ensino Médio (%) 1999	Taxa de distorção idade-série no Ensino Médio (%) 1999	Taxa de analfabetismo da população de 15 a 17 anos de idade (%) 1999
Brasil	72,7	23,4	3,9	12	44	74,5	18,7	6,8	54,8
Nordeste	...	...	...	17	61,9	...	...	70,5	8,3
Alagoas	51,5	43	5,5	21,6	65,6	24,6	5,1	71,9	14,9
Bahia	61,3	33,2	5,5	19,6	66,6	22,9	5,5	73,8	7,1
Ceará	69,3	26,7	4	12,6	55,7	20,1	8,7	65,6	7,6
Maranhão	58,5	34,8	6,8	15,5	63,6	20,8	6	70,8	8,9
Paraíba	58,6	35,9	5,5	17,5	64,6	21,5	7,4	68,2	6
Pernambuco	62,1	32,8	5,1	16,6	55,8	23,7	6,4	68,3	9,8
Piauí	52,3	41,2	6,5	15	64,7	31,3	4,2	74,2	10,4
R. G. Norte	64,2	32,2	3,6	17	53,8	19,2	4,6	68,4	7
Sergipe	57,9	37	5,1	16,7	64,6	22,9	6,1	76,7	6,1
Sudeste	...	...	...	7,2	30,6	...	...	49,1	1,3
Espírito Santo	75,4	19,8	4,8	9,7	33,3	17,4	5,2	53,1	2,2
Minas Gerais	83	13,9	3,2	9,6	38,2	14,2	7,2	59,1	2,1
R. de Janeiro	75,5	21,1	3,4	9,2	38,7	22,4	6,5	56,4	1,3
São Paulo	88,3	7,8	3,9	9,2	22,6	11,5	7,6	42,3	0,8

FONTE: MEC/SEEC/INEP: Censo Educacional 1999.

Pela tabela, pode-se constatar que o panorama educacional das duas regiões enfocadas no exemplo apresenta um acentuado contraste, tanto no Ensino Médio como no Fundamental, culminando com as taxas de analfabetismo da população entre 15 e 17 anos (Nordeste 8,3 % e Sudeste 1,3 %). A partir desses índices, é possível perceber o quadro de desvantagem vivido pela região Nordeste em relação à região Sudeste. Ao contrário do seguido pelo Programa, qualquer ação de doação de materiais paradidáticos que implicasse estabelecer critérios de escolha a partir de princípios de justiça distributiva, deveria atentar para os índices acima expostos. Portanto, sob este ponto de vista também, o Programa não faz jus aos princípios anunciados como condutores desta iniciativa.

4.1.3 Indicador 6: unidade da Federação segundo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano)

Visando verificar de forma ainda mais pormenorizada o atendimento do Programa frente às disparidades regionais do País, considera-se agora o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que corresponde a uma escala de 0 a 1.

Com exceção do estado da Bahia, onde o IDH é de 0,655, em todos os outros cinco estados que obtiveram a maior atenção do Moto Perpétuo, o Índice está acima da média nacional, que é de 0,739 (Minas Gerais 0,823; Paraná 0,827; Rio de Janeiro 0,844; Rio Grande do Sul 0,869; São Paulo 0,868). Uma visão geral do atendimento pelo Programa frente ao IDH por unidade da Federação é possibilitada pela tabela a seguir:

Unidades federadas, IDH e alunos atingidos pelo Programa (1997 – 2000)

Estado	Alunos atingidos*	IDH**
Piauí	-	0,534
Alagoas	-	0,538
Paraíba	-	0,557
Tocantins	-	0,581
Ceará	155.990	0,590
Pernambuco	268.393	0,615
Bahia	742.614	0,655
Rio Grande do Norte	-	0,668
Pará	-	0,703
Sergipe	-	0,731
Acre	-	0,754
Mato Grosso	-	0,767
Amazonas	-	0,775
Amapá	-	0,786
Maranhão	-	0,786
Roraima	-	0,818
Rondônia	-	0,820
Minas Gerais	1.622.956	0,823
Goiás	143.608	0,836
Rio de Janeiro	837.113	0,844
Paraná	1.177.288	0,847
Mato Grosso do Sul	167.248	0,848
Santa Catarina	472.074	0,863
São Paulo	2.785.448	0,868
Distrito Federal	337.704	0,869
Espírito Santo	365.470	0,869
Rio Grande do Sul	919.099	0,869
BRASIL	10.169.700	0,739

* *FONTE*: CCFE: número total de alunos atingidos (ensino fundamental e médio) pelo Programa até o ano 2000, data limite em que se dispõe de dados discriminados por estado. Estão sendo desconsiderados alunos de 307 escolas atendidas, identificadas como pertencentes a “outros estados”, por não ser possível saber exatamente a que unidade da federação correspondem. ** *FONTE*: IBGE / INEP: dados referentes ao ano 1996.

Sob esta perspectiva, portanto, pode-se afirmar que o Programa privilegiou os estados mais desenvolvidos do País, fator que, acrescido do aspecto da proporção diminuta de atendimento aos estados mais pobres, também não corrobora um atendimento regido por princípios atentos a uma justiça distributiva que privilegiasse regiões mais prementes por receberem “ajuda à educação”. Estas constatações devem ser relativizadas diante dos problemas que enfrenta a educação no País como um todo, especialmente a pública, que impede afirmar a existência de sistemas regionais que dispensem uma ajuda para melhora de qualidade. No intuito de complementar esta análise, apresentam-se as constatações a seguir.

4.1.4 Desigualdades regionais: PIB, população e IDH.

Para verificar a presença de outras lógicas definidoras da abrangência do Programa, confrontaram-se os dados de distribuição dos materiais do Moto Perpétuo com o PIB (Produto Interno Bruto) e a população das unidades da Federação. Para efeito de melhor visualização, acrescentaram-se à tabela anterior essas duas referências, como se pode observar a seguir.

**Unidades federadas, IDH, PIB, população e alunos atingidos pelo Programa
(1997 – 2000)**

Estado	Alunos	PIB (%) **	População (%)	IDH***
Roraima	-	0,10	0,19	0,818
Acre	-	0,15	0,33	0,754
Amapá	-	0,18	0,28	0,786
Tocantins	-	0,22	0,68	0,581
Piauí	-	0,48	1,67	0,534
Rondônia	-	0,51	0,81	0,820
Sergipe	-	0,54	1,05	0,731
Alagoas	-	0,64	1,66	0,538
Maranhão	-	0,84	3,33	0,786
Paraíba	-	0,84	2,03	0,557
Rio G. do Norte	-	0,84	1,64	0,668
Mato G. do Sul	167.248	1,08	1,22	0,848
Mato Grosso	-	1,22	1,47	0,767
Amazonas	-	1,71	1,71	0,775
Pará	-	1,72	3,65	0,703
Ceará	155.990	1,89	4,38	0,590
Espírito Santo	365.470	1,96	1,82	0,869
Goiás	143.608	1,97	2,95	0,836
Rio de Janeiro	837.113	12,52	8,48	0,844
Pernambuco	268.393	2,64	4,66	0,615
Distrito Federal	337.704	2,69	1,21	0,869
Santa Catarina	472.074	3,85	3,15	0,863
São Paulo	2.785.448	33,67	21,81	0,868
Bahia	742.614	4,38	7,70	0,655
Paraná	1.177.288	5,99	3,65	0,847
Rio G. do Sul	919.099	7,73	6,00	0,869
Minas Gerais	1.622.956	9,64	10,54	0,823
BRASIL	10.169.700	100	100	0,739

FONTE: IBGE / INEP

* Número de alunos atingidos pelo Programa até o ano 2000, data limite em que se dispõe de dados discriminados por estado. Estão sendo desconsiderados alunos de 307 escolas atendidas, identificadas como pertencentes a “outros estados”, por não ser possível saber exatamente a que unidade da federação correspondem.

** Referente ao ano 2000.

*** Referente ao ano 1996.

Na tabela acima, pode-se perceber que 82,3% (13.999) das escolas atendidas pelo Programa pertencem a seis estados (Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo), que, juntos, respondem por 73,93% do PIB nacional. São, portanto, os estados mais ricos da Federação.

Todos esses seis estados juntos respondem por 58,18% da população total do país, fato que poderia, em termos, justificar a maior atenção do Programa para com eles. No entanto, numa análise mais pormenorizada, verifica-se novamente que o PIB parece ter sido fator determinante para a escolha dos estados a serem atendidos. Isso justificaria a exclusão de estados como o Maranhão e o Pará, por exemplo. Quando comparados com um estado com população semelhante atendido pelo Programa, como é o caso do estado do Paraná, verifica-se uma acentuada distorção, acrescida pelo fato dos dois primeiros deterem IDH consideravelmente inferior. Para uma melhor visualização, elaboramos a seguinte tabela:

Atendimento do Programa em três estados, população residente, PIB e IDH

Estado	População (%)	Alunos atendidos	PIB (%)	IDH
Maranhão	3,33	-	0,84	0,786
Pará	3,65	-	1,72	0,703
Paraná	3,65	1.177.288	5,99	0,847

Fator que acirra essa distorção é o fato do Paraná ter sido o terceiro estado mais atendido pelo Programa: teve 1.779 escolas beneficiadas, perdendo apenas para os estados de Minas Gerais (2.956 escolas) e São Paulo (4.981 escolas).

Esse tipo de comparação poderia ser estabelecido entre outros estados para demonstrar que a sua importância econômica fora determinante para a inclusão ou não no Programa, bem como para a menor intensidade com que estados com os de menor PIB foram atendidos.

Estas constatações também possibilitam afirmar, portanto, que, no tocante à distribuição regional, os princípios de justiça e ajuda a escolas mais carentes não foram seguidos de forma coerente durante a fase de operacionalização do Programa. Esta constatação complementar, somada aos resultados dos três indicadores, demonstra que o Programa não

contempla de forma satisfatória aquilo que de maneira geral se poderia chamar de justiça distributiva ou, de uma forma mais específica, de “beneficiar as escolas mais carentes sem se esquecer daquelas com melhores condições”, como declaram os gestores e patrocinadores do Moto Perpétuo.

5. Dimensão implementação

Os aspectos enfocados nesta dimensão visam possibilitar avaliar o processo de apropriação do Programa pelas escolas e secretarias de educação, seja no que tange as motivações para adesão, seja quanto à utilização em si dos *kits*. Também serão enfocados aspectos referentes às influências do CCFE nesse processo, a partir da análise da estrutura montada para o acompanhamento do desenvolvimento do Programa nas escolas. Por último, serão abordadas as relações institucionais entre iniciativa privada e poder público, buscando compreender características específicas estabelecidas em torno do Moto Perpétuo.

5.1 Variável 5: adesão de escolas e secretarias de educação ao Programa

Traçar um perfil que dê conta de abarcar a variada gama de motivações que fazem escolas e secretarias de educação procurar estabelecer parcerias ou aderir a programas promovidos pela iniciativa privada extrapola os limites deste trabalho. No entanto, tendo em vista a proximidade do tema ora estudado com essa problemática, pode-se contribuir para um melhor entendimento do assunto sistematizando os principais aspectos referendados nos depoimentos colhidos através das entrevistas realizadas com funcionários públicos e consultores técnicos envolvidos com o Programa Moto Perpétuo. Esses aspectos são abordados pelo indicador 7.

5.1.1 Indicador 7: receptividade de escolas e Secretarias de Educação ao Programa

As motivações para a adesão ao Programa pelas escolas e secretarias de educação foram, em grande parte, reveladas nos depoimentos, quando estes se referiram ao tema das estratégias de promoção do Moto Perpétuo, empreendidas por parte do CCFE. A sistematização

dessas informações obedece a um caráter meramente impressionista, fortemente amparado no ponto de vista contido nos depoimentos analisados, não tendo, portanto, qualquer pretensão estatística. Não obstante, esse fator não diminui a importância dessa análise, levando-se em conta a ausência de outras fontes que possibilitem melhor aproximação com alguns dos variados aspectos referentes à implementação do Moto Perpétuo.

Inicialmente, a estratégia para divulgação do Moto Perpétuo pelo CCFE se pautou no envio de mala direta contendo informações, materiais de amostra e ficha de inscrição para adesão por parte das escolas ao Programa. Essa iniciativa, levada a cabo nos anos 1996 e 1997, obteve um resultado considerado insatisfatório pela empresa gestora. A causa estaria numa resistência advinda de um estranhamento por parte das escolas com relação à iniciativa da Fiat:

no primeiro ano, talvez por se tratar de uma iniciativa inédita, em resposta às malas diretas enviadas, apenas 10 ou 15% das escolas aderiram. Muitas escolas ficaram desconfiadas: “porque será que a Fiat está querendo dar esses materiais? Será que depois não vai querer cobrar?”. (E).

[...] talvez o que seja interessante dizer ainda é quanto a uma certa reação que, não raro, muitos tinham em relação ao Moto Perpétuo, uma certa desconfiança a priori, aquela coisa “muita esmola pra um santo só”, né? “O que que a empresa quer com isso, porque que estão botando dinheiro num troço assim?”... aquela coisa, né? Isso se passou muito com os professores [...]. (C3).

Teve uma escola que a pessoa desconfiou mesmo, depois até confessou: “desculpe, eu imaginava outra coisa.” (C3).

[...] havia pessoas que falavam: “porque que a Fiat está dando material de tão excepcional qualidade, com esse papel, a quantidade de material?” Mas eu tenho uma postura assim: eu vou trabalhar pra uma empresa então eu vou vender o peixe dessa empresa, né? Então, naquela época, o jogo da fala era muito no sentido “a empresa está trabalhando com um braço da educação. E esse braço da educação tem objetivos específicos. A diminuição da mortalidade e a responsabilidade com a educação no trânsito etc. e tal”. Mas essa é uma fala pedagogicamente correta, mas não acho que seja uma fala sincera. Mas eu acho que é uma

fala que acalentava alguns ânimos e deixava também distante a pergunta que não queria calar nem neles e nem em mim e que eu não sei a resposta!. (C2).

Seguiram-se duas estratégias básicas no intuito de romper com essa resistência. A primeira delas foi a montagem de uma estrutura baseada no sistema de *telemarketing* no CCFE. Esta estratégia apresentou expressivos resultados na adesão e aceitação das doações por parte das escolas. O sucesso obtido com esse sistema fez com que ele vigorasse até 2001, último ano de existência do Programa.

A segunda delas, iniciada paralelamente a partir de 1997, refere-se à promoção de palestras de divulgação junto a professores, visando incentivar a adesão ao Programa. Estas eram desenvolvidas com a colaboração das secretarias de educação, cuja função era a convocação dos professores para assistir as palestras. No mesmo sentido, independente do estágio do Programa e da estratégia utilizada, os dados para se chegar até as escolas foram obtidos mediante listagens fornecidas pelas secretarias de educação e pelo MEC.

A partir daí, eu comecei as apresentações para as secretarias, pros professores. Só no primeiro ano, acho que 6 mil ou 7 mil professores que eu tive contato para apresentar o material. (C1).

O conhecimento por parte dos consultores técnicos das condições locais da oferta de serviços públicos, bem como das carências mais prementes, facilitou a indução à adesão das escolas ao Programa. Enfatizando características como “sintonia com necessidades locais”, “possibilidade de um canal para a recuperação da auto-estima” e, sobretudo, “o caráter de gratuidade advindo da doação”, a estratégia de abordagem a escolas mais carentes pareceu surtir o efeito desejado, como atesta o depoimento de um dos consultores entrevistados:

Eu fui a todas as escolas que beiravam as avenidas enfatizando como é importante a educação para o trânsito, como essas crianças viram sementes em suas famílias, como que a escola vai ser vista fazendo um projeto dessa amplitude. Porque eu acho que a escola particular é mais difícil que a escola pública por que tem mais acesso. A escola pública não

tem nada e quando vem alguma coisa é uma festa. Coloquei o programa em várias escolas de São Gonçalo (RJ) porque é um município paupérrimo. (C2).

E aí então peguei muitas escolas de beira de avenida e o processo foi muito bem recebido. No momento que eu apresentava eu deixava um kit para que as pessoas conseguissem estudar e querer muito abraçar o Projeto. (C2).

Nessa mesma linha de raciocínio, um dos estímulos mais fortes, recorrentemente citados nos depoimentos dos consultores, refere-se estritamente à remissão dos temas do interesse do Moto Perpétuo aos problemas das localidades visitadas.

A educação para o trânsito foi o grande chamariz do Programa. Não dá para imaginar o contrário: ninguém aderiria só por causa dos temas “meio ambiente” ou “história dos transportes”! (C2).

Através dos depoimentos, pode-se constatar que fora grande o entusiasmo inicial com que as secretarias de educação receberam a iniciativa da Fiat. Mais que pelas características pedagógicas, pode-se verificar que o grande estímulo para essa aceitação adveio do caráter de gratuidade do Programa.

Então, eu fazia contato com a Secretaria de Estado, ia lá e apresentava o Projeto. No final, tanto na do Estado quanto na do Município, perguntavam: “a gente vai estudar pra ver se pode implementar, isso é bem interessante... e qual o custo disso?”. Aí a gente sempre deixava a surpresa pro final, né?. “Isso não tem custo nenhum, a Fiat patrocina tudo!”. Daquele instante em diante não precisava mais de estudo, não precisava mais de nada: “está aprovado!”. Daí você percebe que eles tinham medo, “tenho que pagar quanto?”. A hora que você falava que era de graça, de braços abertos “está aprovado! Do que é que vocês precisam? O que é que a gente tem que fazer?”. (C1).

Outro aspecto relativo ao caráter de doação como incentivador à adesão ao Programa por parte das secretarias de educação refere-se à maior agilidade com que uma iniciativa com tal característica percorreria os caminhos da burocracia.

[...] nós tínhamos disposição, tínhamos velocidade e sabíamos que tínhamos pouco tempo. Agora, os projetos que envolviam a área patrimonial, convênios, uso do espaço público e que dependiam, muitas vezes, de decisões não somente da área de educação, mas tinham que ir pra área jurídica, pra área política, talvez até viessem a dar frutos um ou dois anos depois, dada a lentidão da “máquina”. E todos os projetos eram inéditos, não se tinha esse modelo de parceria. Então não dava nem pra aproveitar experiências anteriores. Era na verdade abrir uma nova área mesmo. E o fato de ser uma doação da Fiat sem dívida ajudou muito a contornar esses problemas. (F3).

Dentre o conjunto de secretarias de educação enfocadas por este trabalho, pode-se afirmar que a esfera estadual do Rio de Janeiro mostrou-se a mais envolvida com o processo de divulgação do Programa para as escolas. As justificativas para essa maior sintonia inicial com a iniciativa privada encontram-se num movimento que antecede a implementação do Moto Perpétuo, referente a uma postura ativa de atração de empresas dispostas a investirem em ações desse tipo. De acordo com o depoimento do responsável pelo setor de projetos especiais e parcerias à época,

[...] a La Fabbrica [CCFE] foi uma dessas empresas que caiu na nossa rede, [pois] nos dispusemos a buscar parceiros externos. [...] Então nós estávamos abertos. Algumas dessas instituições nos chegaram, algumas foram indicadas por pessoas que sabiam que nós estávamos disponíveis pra esse tipo de contato e outras nós fomos buscar. Tivemos êxito em algumas, outras enterraram porque outros setores do sistema público não tinham a mesma sensibilidade ou a mesma percepção, não deslanchou, e outros ficaram tão estranhados com o convite que pensaram “se estão nos convidando é porque é fria” e não compareceram. (F1).

Muitas vezes executadas em comunhão com o CCFE, portanto, promoveram-se grandes palestras junto aos diretores das escolas. As justificativas da escolha estratégica de convencimento dos diretores estão expostas nos trechos seguintes:

Eu diria que a conquista do professor é a alternativa científica. A conquista do diretor é política [...] E mais, o diretor poderia não concordar com a gente e achar que tudo isso era mais um problema, uma sobrecarga. E a estratégia passada pelo CCFE era a de que, em

momento algum, deveria se passar à idéia de que isso era mais problema. Porque problema nós já tínhamos muito. Não se podia exigir do professor mais tarefa, porque o professor já tinha muita para o salário que ganhava. É como eles pensavam. Eu podia até pensar diferente, mas pelo cliente, eu tinha que pensar assim. Então o pessoal foi bastante estratégico em mostrar as vantagens de se trabalhar com isso. Que ganhos institucionais de qualidade pro professor, para o aluno e para a comunidade futura poderiam acontecer. (F1).

[...] a gente precisava ganhar as direções das escolas porque, se você não ganha a direção, o Projeto não anda, fica engavetado, ou melhor, encaixotado, porque eram aquelas caixas imensas! [...] Aqui no Rio, tanto na escola estadual quanto na municipal, se a direção é “a”, a escola faz “a”. Então, quando a direção é cooptada... [Pra isso nós alugamos] um auditório magnífico, chamamos todos os diretores de escolas que foram selecionados pra trabalhar com o Projeto, fizemos uma mega apresentação, com um coffe-break maravilhoso. Então foi tudo com um status muito legal, que é uma forma de você dar uma massageada, de você demonstrar que você tem não só respeito pelo trabalho daquela educadora, como que você confia no trabalho dele. Então essa armação de respeito-confiança pra cooptar aqueles elos pra desenvolver o trabalho a gente sabia que era bom e que no final traria como resultados uma resposta educacional para aquela clientela de alunos muito boa. Deu certo no Estado. (F1).

Se, por um lado, a estratégia de convencimento de diretores atendia a premissas da empresa gestora do Programa, não obstante, por outro, serviu como meio para os administradores públicos da esfera estadual do Rio de Janeiro gerirem problemas alheios ao Moto Perpétuo:

[...] eu fui pessoalmente nas reuniões com os diretores pra sensibilizá-los. Eles foram convidados e não convocados. Porque eles tinham que vir e perceber que a reunião era gostosa e o material era bom. Porque nós estávamos num ano complicado, os professores estavam com os salários aviltados, havia muito problema interno pra ser resolvido, estávamos mudando grades, mudando rotinas e outras coisas do gênero. Então o momento era muito complicado. [...] Fizemos essas reuniões e uma coisa é muito importante: aproveitamos pra drenar os problemas. (F1).

Visão similar serviria de estímulo para atuação junto aos professores:

[...] a educação pública está muito desgastada, a auto-estima está precisando de um lustro, de um brilho e a gente precisa ter essa estratégia, porque senão, cada vez que você manda uma coisa pra escola, o professor vê como mais uma tarefa. E ele já se vê com tanta coisa, se vê com mais uma pra fazer. E se for assim, não vale a pena colocar. Porque o professor está com dificuldades de realizar a própria tarefa, a Secretaria não vai ser inteligente se ela colocar nas costas do professor mais uma. Então a gente tinha que dizer para ele que o Moto Perpétuo era uma ferramenta para melhorar e que ele teria vantagens se fizesse o aluno usar também. Mas ele teria sempre a liberdade de usar. Por isso que eu digo que a estratégia foi a estratégia do convencimento. (F1).

No entanto, mesmo diante do empenho despendido na divulgação do Programa pela equipe do CCFE, com maior ou menor apoio, dependendo do envolvimento e do interesse de cada uma das secretarias de educação das localidades que o Moto Perpétuo atingira, foram constantemente citadas resistências dos profissionais da educação à adesão à iniciativa da Fiat. No caso especial de professores, estas advieram principalmente de motivos relacionados à questão da ingerência empresarial privada na educação pública. Tal fato levou à descrição da seguinte argumentação, utilizada por um dos consultores entrevistados para o convencimento de profissionais das escolas:

[...] então eu ia dar idéias “olha só que barato, olha como é que pode acontecer, olha como é que a gente pode aproveitar o material...”. Maneiras de usar... “Esquece que o material está sendo doado por uma empresa privada, que não é o governo municipal que está oferecendo...”. (C2)

Referindo-se a essas resistências, alguns dos depoimentos expuseram a percepção da empresa patrocinadora de como se comunicar com o mundo escolar, cuja atuação prática dos consultores técnicos buscou contornar. Num movimento de adaptação, muitos desses profissionais buscaram “aproximar o Programa à realidade do meio educacional”, viabilizando a sua implementação que, caso contrário, “não colaria”. Essa postura foi referida por um dos entrevistados como sendo velada, já que fora “proibido de apresentar tal versão”, devendo

prevalecer aquelas de caráter altruísta, tais como “investimos em educação porque queremos ajudar o Brasil” (“*investendo nella cultura e nell’educazione dei giovani, l’azienda vuole solamente dimostrare che appoggia il Brasile e il suo sforzo di crescita*” – *Una storia in crescendo*, p. 25).

[...] o que é que eles queriam que eu dissesse? “A Fiat adora a educação e por isso estavam investindo nesse programa”. Eu falei pra eles: “isso não cola, isso vai dar problema. O Projeto não sai da gaveta se a postura for essa!”. E no começo eu fui proibido de falar assim. Como eu sabia que não tinha ninguém da Fiat lá pra fiscalizar isso, e quem estava pondo a cara lá era eu, não era nenhum deles, eu ia queimar o meu filme. Eu tentei na primeira e ninguém perguntou, tentei na segunda, ninguém perguntou. Mas aí veio a terceira e aconteceu aquilo lá no Rio de Janeiro [conflito com professora numa das palestras], eu falei: “não meu arrisco mais!”. Discordaram [...] dessa minha saída, mas também não cheguei a comentar com eles que essa minha saída eu usava nas minhas aberturas seguintes. Apenas acharam que a saída foi legal para aquele momento. [...] [Assim], o CCFE passava uma posição para Fiat. Essa posição tinha como retorno algumas cobranças da Fiat, que se tinha que ver com as escolas era passada pra mim, para resolver, completamente fora da realidade. Então eu tinha que fazer um meio campo entre as Secretarias de Educação e a Fiat e, às vezes, sem passar pelo CCFE. Por que, se passasse por ali, ia ser barrado e quem tinha que bater a cara era eu, então nem passava, tinha que dar a volta. (C1).

Portanto, essa estratégia visou igualmente evitar constrangimentos de profissionais que, tendo uma atuação pregressa no meio educacional em questão, detinham conhecimentos mais aferidos sobre a realidade com a qual estavam lidando. As situações descritas a seguir mostram esse esforço:

Um dirigente educacional me alertou que eu iria ter problemas com professores que “não gostam de fazer propaganda pras empresas” [...] Então, antes que falassem, eu já perguntava de cara: “antes que vocês me perguntem, porque que a Fiat está investindo em educação? Resposta: pra vender mais carros. Observação: isso não é propaganda”. Propaganda vende um produto dando preço e tudo mais, “olha, compre porque meu produto é bom”. Aqui nós estamos falando – daí eu abria as páginas: trem, avião, foguete, carro, tem carro da Ford aqui, tem os carros da Fiat e, é claro, numa fita de vídeo, eu vou usar os carros que a minha

empresa produz. Não vou colocar aqui uma Mercedes-Bens sendo que eu trabalho na Fiat. Isso é uma incoerência. Mas, de qualquer jeito, como que funciona esta propaganda: chama-se marketing institucional. O que é isso? É simplesmente você colocar o nome da empresa em qualquer canto. Só. Não se fala mais nada. A única coisa é que você sabe que a instituição que patrocina aquele cafezinho é essa. Fim. Só. Mais nada”. E nunca mais tive problema com ninguém. (C1).

Sempre vinha a pergunta “mas qual é a verdadeira intenção da Fiat?”. O padrão da resposta era “o institucional” e “é preferível investir em educação que em futebol”. Nada contra o futebol, mas é que ele não vai levar muita coisa ao futuro do Brasil: o que vai levar é o estudo. E é um estudo [propiciado pelo Moto Perpétuo] feito em situação de crise que é um acidente de trânsito ainda por cima. (C1).

No plano das relações institucionais, enquanto pode-se afirmar que, entre as instâncias governamentais pesquisadas, a que apresentou melhor receptividade ao Moto Perpétuo foi a esfera estadual do Rio de Janeiro, pela sua maior participação no processo de divulgação, a resistência à adesão ao Programa encontra seu maior expoente na esfera municipal da capital do mesmo estado. O trecho a seguir relata as dificuldades encontradas, atribuídas inicialmente pelos entrevistados ao fato de se tratar de uma administração “mais burocrática”.

[...] E o “Projeto Fiat para a Escola” nunca saiu do gabinete da Secretária. E eu não sei porque cargas d’água ele nunca saiu do gabinete da Secretária [...] O CCFE entendeu que tinha que entrar pela esfera municipal como entrou pela estadual - e foi muito fácil entrar na estadual. Porque o (A) é um cara muito prático. Quando o CCFE ia falar com ele era quase uma relação de privado para privado. E eu acho que o normal dessa relação não é ser fácil porque a instituição pública é muito burocratizada. Qualquer uma, não é só como foi a entrada do Projeto aqui no Município. [Então], no Município, o Projeto foi direto para as mãos da assessora da Secretária de Educação e não saiu mais da mão dela. Ninguém dos outros departamentos da Secretaria ou subordinados a ela viu esse Projeto. Então eu ficava sabendo disso porque eu era “peão” e documento passa de mão em mão até chegar aonde deve. E, entre a “peãozada”, as coisas vazam. De chefe pra chefe, pode não vazar, mas, entre “peão”, vaza. E eu posso dizer que ninguém conhecia o Projeto, ninguém! Porque isso ficava no gabinete da Secretária. [...] Eu lembro da (P) achando insuportável a relação com o

Município. Uma quantidade de coisas que eles pediram da empresa, documentação, avaliações, “qual é o trabalho pedagógico de vocês?”... Então a (P) teve muitas dificuldades e, das vezes que ela veio encontrar a gente do Estado, ela chegava desses encontros extremamente incomodada, porque não conseguia fazer o Projeto andar lá dentro. (C2).

A ultrapassagem dessa etapa inicial de convencimento não garantiria, entretanto, que a chegada dos *kits* nas escolas estivesse livre de enfrentar uma nova rodada de resistências. A não coincidência entre quem fora convencido pela adesão ao programa e aquele que receberia o material gerou situações como as descritas a seguir.

Quanto aos desencontros nos recebimentos, você imagina as situações mais esdrúxulas possíveis: quem pediu não foi quem o recebeu; às vezes quem pedia era o professor interessado, mas ele não ficava sabendo que tinha chegado, e quem recebeu era o diretor ou o secretário ou era a portaria; e às vezes, por alguma razão, ou não sabia ou não queria saber que um outro tinha pedido. As situações as mais variadas possíveis. Imagine uma situação esdrúxula, você pode ter certeza que ela deve ter existido. Porque eu encontrei as coisas assim mais risíveis, mais curiosas, quase escandalosas mesmo. (C3).

[...] existia a situação do pessoal receber e não saber bem o que é, e deixou lá engavetado, não abriu a caixa... É, pelo menos foi essa uma das alusões que me fizeram numa escola pública de Curitiba em que a diretora não abriu pensando que pudesse ser uma oferta de alguma editora ou da Empresa Fiat, né? E que depois isso ia gerar um boleto de pagamento, uma cobrança, “se abrir o pacote vai ter que pagar, violou a embalagem...”, esse tipo de coisa. Até que eu aparecia, por acaso, nem sabia que essa escola tinha tido esse problema e o mistério era desvendado e aí a área pedagógica dentro da escola pode ter acesso ao material, o diretor ficou convencido de que se tratava de uma coisa útil, de graça, realmente de graça, e que era respaldado pela Secretaria de Educação. Na verdade, eles tinham essa informação porque a Secretaria de Educação do Estado e a Municipal emitiam informes dizendo do acordo que tinham com a La Fabbrica nesse Programa e, portanto, todos, de alguma maneira, sabiam. Mas sabiam, às vezes, digamos, a portas fechadas. Às vezes, um informe desse que chegava na direção, morria na direção da

escola. Por razões das mais variadas, desde ignorância até mesmo, ignorância no bom sentido, ignorância de achar “será que é pra valer mesmo?”, aquela coisa assim “ver sempre com o pé atrás”, né?(C3).

Essas situações podem ser revertidas nas escolas visitadas pelos consultores técnicos, ainda que em pequeno número como verificado, já que se tratava de apenas poucos profissionais para um universo de escolas proporcionalmente incompatível com essa estrutura, em que vigorou o empenho pessoal na localização dos interessados informando a chegada de materiais, muitas vezes extraviados, ou no esclarecimento de dúvidas existentes quanto à gratuidade dos mesmos, entre outros aspectos citados.

Se eu não fosse um professor, eu acho que eu teria muito mais dificuldade do que eu tive. Aí eu não tive dúvida: no cartão eu punha mesmo ‘professor doutor’, era pra abrir portas mesmo, sem contemplação. [...] Eu me identificava corretamente e dizia que estava simplesmente coordenando em Curitiba esse programa, que era um programa educacional e na primeira frase já matava a charada. Se a pessoa tinha dúvidas do que eu estava fazendo lá eu já entrava com o discurso pronto [...] (C3).

Diante de todas essas constatações, pode-se dizer, de um modo geral, que dentro da variada gama de situações que envolveram os estímulos para as escolas aderirem ao Programa, o sistema público de ensino acenou mais positivamente do que o privado. A justificativa para isso não se refere tanto a uma resposta negativa dada pelas escolas privadas na fase de divulgação do Programa. Os motivos se encontrariam no não cumprimento de prazos na entrega dos materiais – assunto específico a ser abordado no próximo indicador -, assim como outros fatores como a maior rigidez no planejamento pedagógico e o grande número de escolas que trabalham com o “sistema apostilado” – e daí menor possibilidade de incluir temas alheios a este -, também aparecem como justificativas para essa menor adesão. Os trechos a seguir são alguns exemplos da constatação da menor penetração do Programa no sistema privado de ensino:

Então, pra fazer um trabalho direito, quando se trabalha com a rede municipal e estadual, existe uma abertura pra você fazer bem ou mal se você quiser. Quando você trabalha com a

rede particular – e o meu trabalho era muito com a rede privada – você precisa ter uma seriedade que a empresa não tinha. (C2).

Só que nas escolas particulares foi mais difícil porque se você fala que vai entregar os materiais em março e entrega em junho, morreu! Então foi muito complicado e houve muitas, muitas e muitas críticas! (C2).

Não obstante, se a maior disposição para alterar planejamentos pedagógicos, diante da impossibilidade de acesso aos materiais nos prazos estipulados, fez da escola pública uma beneficiária mais paciente, isso não garantiu o êxito do Programa nas etapas seguintes, como se verá nos próximos indicadores.

5.2 Variável 6: disponibilidade dos kits para os profissionais das escolas

Ainda que pareça redundante, já que o Programa teve como proposta principal a doação de *kits* com materiais paradidáticos para as escolas, vários indícios levam a crer ser necessário avaliar em que medida foi facilitado ou dificultado o acesso dos profissionais da educação aos materiais.

5.2.1 Indicador 8: prazos de entrega dos kits

Depois de inscritas no Programa, caberia às escolas planejarem o uso dos materiais dentro do seu calendário de atividades letivas do ano. Ao CCFE caberia enviar os materiais nas condições (número suficiente de cada *kit* requerido, por exemplo) e no prazo estipulado.

A quebra desta lógica, no entanto, foi um dos pontos de maior ênfase nos depoimentos dos consultores técnicos. Estes chamaram a atenção para os constantes atrasos e falhas no envio dos materiais às escolas, fator que acarretou em desestímulo, sendo que muitas escolas postergaram o uso ou sequer chegaram a utilizar os *kits* recebidos. Para outras, ocorreu mesmo a desistência da adesão ao Programa, reação esta verificada especialmente nas escolas da rede privada, “devido à maior rigidez com que programam suas atividades letivas.” (C2).

De acordo ainda com estes depoimentos, fato agravante foi que esses atrasos e falhas ocorreram num momento posterior ao planejamento das atividades anuais das escolas, “acarretando numa maior frustração e em problemas maiores para as mesmas.” (C2). A seguir, os principais trechos que explicitam diferentes aspectos relacionados a esses atrasos e aos diferentes problemas oriundos da estrutura de distribuição:

Havia uma defasagem muito grande nas entregas dos materiais. Sobretudo em relação ao ano letivo propriamente dito. Não raro algumas escolas recebiam no final do ano e já não sabiam mais o que fazer. (C3).

Eram problemas de entrega, não só entregas defasadas no tempo como também no espaço... muita coisa foi parar em lugares desconhecidos, em lugares que receberam e que nem sabiam que estavam recebendo. Teve muita desorganização nesse setor da distribuição e isso, chegou um certo momento que compromete um pouco, né? (C3).

As justificativas que eu ouvia é que eram problemas com a transportadora. Depois me disseram que haviam quebrado o contrato, depois diziam outra coisa. Isso é problema de logística, né?(C2).

[Referente às “reclamações de sempre”: cita trecho de seu relatório]: “Quanto ao mais, repetiram-se nas diversas escolas os mesmo elogios e reclamações de sempre. Trata-se de um programa extraordinário, porém [os materiais chegavam] em um período do ano em que torna difícil o aproveitamento imediato, face ao adiantado estágio em que se encontram os programas das disciplinas lecionadas.” (C3).

Porque os prazos das entregas dos materiais não se conseguia cumprir, mudanças de premiação do concurso... e eu explicava isso ao CCFE que, para mim, enquanto professora, achava inaceitável mudar a regra do jogo no meio. E eu tentava explicar que a escola particular era diferente da escola pública porque trabalha com uma coisa muito legal que é o planejamento prévio. Então esse material deveria estar na mão da escola, na verdade, em novembro, dezembro que é quando que a escola está fechando o seu balanço de final e ano e está procurando o que vai implementar para o ano seguinte. E esse material que estava marcado pra chegar na escola em fevereiro, quiçá março, muitas vezes não chegava em abril, mas em maio. E aí o planejamento da escola se quebrava e as críticas quem ouvia era eu! E

aí eu repassava essas críticas para o CCFE: “olha só, o problema não é que a Fiat se queima. A Fiat não se queima. A Fiat é uma grande empresa multinacional que não vai se queimar por causa de um projeto educacional. Agora eu me queimo profissionalmente na cidade onde eu trabalho porque é o meu lado profissional que está em jogo. Então eu acho que o não cumprimento dos prazos é extremamente sério”. E eles nunca conseguiram levar isso muito a sério nos dois anos que eu fiz parte do grupo. (C2).

Muitas escolas usaram tentando cumprir os prazos pros concursos etc. e tal. Muitas escolas receberam o material, mas guardaram pra usar no ano seguinte. Muitas! Em 98 foi uma zona, porque o (S) me falava “ai o caminhão atrasou, ai o caminhão não vem” [...]. (C2).

Porém, essas apresentações [palestras de divulgação] foram feitas entre fevereiro e março para o material chegar no final de março, para começar a ser trabalhado nas escolas. Nunca, durante todos os anos do Moto Perpétuo, o material chegou na data prometida. Porque sempre tinha algum problema que atrasava: importação, exportação, diabo a quatro, confecção, seja lá o que for, nunca. (C1).

A parte pior do Projeto, em todos os sentidos, foram os atrasos dos materiais no recebimento pelas escolas. (C1).

[...] muita escola não recebeu os materiais ou recebeu tudo errado. E muita escola não participava. No final eu já estava falando “você têm toda a razão de não participar!”, porque isso não é racional nem razoável. Porque o razoável é que você possa participar de um projeto quando esse projeto tem responsabilidade como um todo. E assim “eu lamento, eu peço desculpas” porque era eu que apresentava o Projeto ali, com muito medo e muita vergonha de ficar rotulada pela incompetência e pela irresponsabilidade do Projeto. (C2).

Através dos depoimentos dos consultores técnicos, portanto, pode-se constatar que o cumprimento falho de uma importante etapa do Programa – a distribuição dos materiais de forma eficiente por parte das empresas gestora e patrocinadora - implicou problemas observados sob diferentes ângulos pelos entrevistados. Pode-se constatar que, entre outras consequências, esses problemas acarretaram desestímulo para o público alvo, comprometendo o desenvolvimento das atividades do Moto Perpétuo como se verá em maiores detalhes com o indicador a seguir.

5.3 Variável 7: uso dos kits por profissionais da educação

Diante de um programa amplo como o Moto Perpétuo e na ausência de pesquisas de caráter quantitativo, não é possível estimar com exatidão qual fora o grau de utilização dos kits por parte das escolas. Entretanto, frente à inexistência, até o momento, de pesquisas realizadas em campo quantificando essa utilização, é relevante considerar alguns aspectos subtraídos das entrevistas realizadas com consultores técnicos e funcionários públicos, versando sobre o assunto.

5.3.1 Indicador 9: processo de acompanhamento do Programa pelas secretarias de educação

Dentre os três estados tomados como amostra desta pesquisa, pode-se constatar que a esfera estadual do Paraná se destacou pela presença mais sistemática no acompanhamento do desenvolvimento do Programa nas escolas. Uma possível diferenciação com a esfera estadual do Rio de Janeiro, que obteve o maior destaque na etapa de divulgação e que talvez sirva para justificá-la, é a ênfase dada à figura dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) das unidades escolares estaduais paranaenses (em contraposição à dos(as) diretores(as) no âmbito estadual fluminense). Referências a isso são relativamente constantes nos depoimentos.

[...] falar com o diretor era praticamente impossível, ainda mais porque o diretor quase sempre não sabia de nada, quase sempre o coordenador pedagógico era a pessoa que a gente falava, que tinha mais respostas. (C3).

A esfera estadual do Paraná também se destacou por fornecer a única referência sobre a existência de um levantamento visando à obtenção de um retorno mais concreto por parte das escolas. Infelizmente, não foi possível o acesso a esse levantamento, como atesta o depoimento do consultor técnico:

[...] [Para] ver se funciona mesmo, se não funciona, se os alunos recebem, não recebem. É ele [professor] que deveria ser o grande responsável pelo retorno. Ideal de uma certa maneira, deveria ter sido através desses relatórios que as Secretarias pediram às escolas,

mas esses eu nunca tive acesso. Em princípio a (H) me disse que ela me mandaria uma cópia etc., eles estavam com problema de fazer uma cópia xerox, aquelas coisas de repartição pública, né? Que não tem um tostão pra fazer um xerox. Eu falei: “Óh, (H), se for o caso você me empresta, eu faço por minha conta, eu gostaria muito de fechar o meu circuito e ver aqui, fazer algumas avaliações pessoais...”. “Não, tudo bem, tudo bem...”. Depois as coisas foram morrendo, tudo convergia em termos dos contatos, aí já tinha terminado o ano letivo [...]. (C3).

Assim, fato é que, mesmo no estado do Paraná, que se destacou pelo maior empenho quanto ao acompanhamento da Secretaria de Educação Estadual no desenvolvimento do Programa nas escolas, não foi possível obter documentação que demonstrasse se tratar de um processo sistemático, sendo este constatado apenas a partir dos depoimentos. No mais das vezes, informações sobre o desenvolvimento do Programa retornaram às secretarias sob a forma de relatórios anuais produzidos pelo CCFE. Informativos, esses relatórios continham uma mesma introdução com as linhas gerais do Programa (praticamente idêntica ano a ano), seguida do nome das escolas beneficiadas no período e de algumas tabelas e gráficos de caráter estatístico, contendo porcentagens referentes a distribuições já ocorridas ou ainda por vir. A tônica dessa relação entre CCFE e Secretarias de Educação foi assim definida por um dos consultores técnicos:

O que é que eles [secretarias de educação] queriam em troca? Controlar a chegada do material, controlar a distribuição... Esse controle era mais assim: “quem recebeu e o que vai fazer com ele”. Então eles queriam isso para dizer que estavam participando, que era uma parceria, que não dependia só da gente [CCFE]. (C1).

No entanto, a constatada carência de documentação nas repartições públicas consultadas, aliada a uma alta rotatividade nos quadros funcionais, com a mudança relativamente constante de funcionários ligados aos cargos passíveis de serem ocupados por membros de gestões específicas, fizeram da instância governamental um terreno de análise pantanoso no que se refere a uma aferição da mediação desta no desenvolvimento do Moto Perpétuo.

As conclusões sobre essa questão são especulativas, convergindo mais no sentido das ausências verificadas, o que possibilita atestar preliminarmente a existência de uma despreocupação com a documentação dessas relações. Tal conclusão não apresenta originalidade alguma, já sendo clássica a constatação do descaso com a preservação da memória institucional na esfera governamental, estando essa questão em grande parte atrelada à descontinuidade das administrações, dada a sucessão de diferentes partidos no poder.

Não obstante, pode-se afirmar que as características atinentes à forma “doação” e conseqüente autonomia ligada ao uso dos materiais, levam a crer que, mesmo nas situações mais desfavoráveis, o desenvolvimento do Programa esteve submetido aos preceitos existentes nas unidades escolares, prevalecendo o interesse e o envolvimento do corpo docente e/ou da direção para a utilização ou não dos mesmos.

Entre outras evidências, essa hipótese se baseia no que fora constatado a partir dos depoimentos referentes especialmente à Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, tida como “muito burocrática”, na qual o Programa “não saiu do gabinete da Secretária de Educação”, sendo alijado de funcionários dos níveis técnicos.

Neste caso, sobressaíram-se as dificuldades da relação entre o CCFE e a dita Secretaria, dadas as exigências e formalidades por esta requeridas, diferentemente de outras instâncias governamentais pesquisadas que aderiram prontamente à iniciativa da Fiat. Apesar de percorrer um caminho atípico quando comparado a outras secretarias de educação, fato é que os materiais do Moto Perpétuo chegaram até as escolas municipais, como atestou a consultora técnica do Rio de Janeiro, ainda que sem saber informar detalhes sobre a trajetória institucional do Programa. Somada a essa informação, a consultora técnica local, quando de sua visita a muitas das escolas municipais participantes, pode observar a utilização dos materiais num nível no mínimo equivalente daquele da esfera estadual. Isso foi justificado pela entrevistada como sendo, em certa medida, uma conseqüência da carência da rede pública municipal do Rio de Janeiro, que chegou a ser classificada por isso como sendo “mais entusiasta com qualquer tipo de ajuda que até ela chegue”.

Pois é, e quem acabou desenvolvendo o Projeto com muito mais razoabilidade foi o Município do Rio de Janeiro, porque qualquer coisa que entra na rede municipal é uma festa. (C2).

Não obstante, dentre os estados pesquisados, constatou-se que São Paulo fora o mais deficitário no que tange ao envolvimento das secretarias de educação com o Programa, sendo praticamente inexistentes as referências documentais ou de funcionários públicos capacitados a prestarem informações sobre o desenvolvimento do Moto Perpétuo no Estado. Coincidentemente ou não, foi em São Paulo, especialmente na região metropolitana, que se observou a maior referência quanto a uma subutilização dos *kits* distribuídos. Atribuindo a falta de acompanhamento como causa, um dos consultores entrevistados mensurou a modesta porcentagem e a efemeridade predominante na maneira de utilização dos materiais pelas escolas:

Eu vou ser otimista: eu acho que 60% utilizou. “Utilizou” significa: abriu o material e fez alguma menção em sala-de-aula. Agora, se você me disser “trabalhou com o material”, eu acho que não chega a 25%. Agora, que pegou esse material, fez uso dos cartazes, na “Semana do Trânsito” utilizou de alguma forma, sim: aí uns 60%. Agora, de trabalhar mesmo com o material dentro da proposta, poucos fizeram. (C1).

Já no Rio de Janeiro, o consultor técnico local afirmou que

[...] a utilização foi grande. Teve um contingente grande que utilizou imediatamente, porque tiveram um trabalho feito com antecedência, então quando receberam o material incluíram no planejamento ainda que tardiamente. E muita gente trabalhou com o kit no ano seguinte. Então poucas tiveram o material guardado sem utilizar. Até porque aquele material do ensino fundamental, que tinha uma apostilinha pra cada aluno, as crianças adoravam! (C2).

Não obstante, no mesmo depoimento faz-se a ressalva que

[...] a resposta no nível didático foi muito ruim, porque o CCFE não conseguiu ser parceiro e não conseguiu ser solidário para com os seus representantes. Isso que eu acho que acabou com o trabalho. Não conseguiu ser parceiro porque dependia das duas partes para que a coisa funcionasse bem na terceira parte envolvida, que era a escola. E não conseguiu ser

solidário porque largou a galera de mão. E largou na mão de uma forma horrível, irresponsável, inseqüente, consigo e com o outro. E aí eu não gosto de uma relação onde um ente dessa relação é uma empresa que se lixa literalmente para o que vai acontecer com o outro ente da relação. [...] Essa e outras coisas sempre me fizeram pensar “será que o fim desse Projeto é mesmo educacional?”, porque me parece que a primeira intenção era sempre a segunda! E essa segunda a gente pode inferir, mas não pode afirmar o que seria de fato. Porque foi muito largado. E era um Projeto muito custoso pra ser tão largado. E eu ligava para o (A) e falava “isso é uma zona, é uma bagunça!”. Eu fiz uma proposta ao CCFE no primeiro ano dizendo “olha só, a gente precisa se reunir. Não adianta falar com você por telefone só. A gente precisa sentar e falar sobre o que está acontecendo. A gente precisa questionar como é que tá indo e fazer uma avaliação”. Sempre! Qualquer trabalho sem avaliação está fadado ao fracasso. (C2).

A despeito dos diferentes níveis de desenvolvimento regional obtido pelo Programa, pode-se afirmar que uma visão crítica marcou os depoimentos quando da abordagem do tema da utilização dos materiais pelas escolas e das relações estabelecidas entre CCFE e secretarias de educação, como demonstram os trechos dos depoimentos selecionados a seguir:

Ponto negativo do Programa: o atraso na distribuição dos materiais; ponto negativíssimo: a falta de estrutura de acompanhamento dos materiais nas escolas. (C1).

[...] a única coisa que eu percebi, já no ano seguinte, é que eles [professores] compravam a idéia de uma estrutura fenomenal do Projeto. Mas então, [...] na hora que eles, professores, contavam com aquela estrutura, eles não tinham retorno. Então eles fizeram todo o trabalho, eles fizeram tudo da forma como foi feito, eles até desenvolveram coisas maravilhosas e não se tinha uma estrutura pra isso [...]. (C3).

[...] então, havia desconexão entre Secretarias e escolas, entre escolas e Secretarias, entre Secretarias e CCFE, entre CCFE e escolas, enfim, havia interrupções de várias naturezas que eram curtos circuitos nessa coisa toda, que trouxe inclusive alguns dissabores, muita perda de material, desvio, não recebimento no momento certo, não utilização porque as pessoas ainda estavam muito desavisadas do que se tratava, não tiveram – isso foi uma queixa muito comum também que eles... quando eu ia lá e cobrava: “Vocês já utilizaram?”. “Não! Não

pudemos utilizar porque não tivemos tempo de assimilar o material... chegou muito tardiamente neste ano letivo, então a programação está toda feita, não podemos inserir mais coisas, não tem mais tempo, não tem espaço". Então isso era também muito freqüente. (C3).

Em suma, o que se pode concluir a partir dos depoimentos de consultores técnicos e funcionários públicos é que a incorporação do Programa pelas esferas governamentais estaduais e municipais variou nos níveis de intensidade, estando atrelada a características específicas às gestões em curso e assumindo, portanto, um perfil ocasional conforme o interesse e o momento, tanto na adesão inicial quanto no seu desenvolvimento. Dentre os três estados pesquisados, o setor público estadual do Rio de Janeiro foi o mais profícuo no fornecimento de informações sobre a divulgação - fato que se acredita informar uma participação mais ativa na fase inicial do Programa. A esfera estadual do Paraná, com o fornecimento de informações pautadas mais na fase de distribuição e acompanhamento das atividades, portanto seguidas à divulgação, refletiria não somente uma ação mais presente da administração pública nesta fase, como também uma inclusão mais tardia do Estado no Programa, ocorrida somente a partir do segundo ano de seu funcionamento, em 1998. Esse fato refletiria uma maior desnecessidade do tipo de divulgação como a realizada no estado do Rio, pautada já neste segundo momento majoritariamente na estrutura de *telemarketing* do CCFE. São Paulo, por sua vez, tanto no que se refere à esfera estadual como à municipal, mostrou-se o mais deficitário, faltando mesmo elementos que pudessem nos fornecer um parâmetro mínimo relativo à sua participação, o que nos leva a crer que, para além de um consentimento formal de acesso às escolas por parte do CCFE e da convocação esporádica de professores para palestras de divulgação (informação dada por um dos consultores técnicos), todo o trabalho foi deixado exclusivamente a cargo da empresa gestora.

A partir dos depoimentos de consultores técnicos e funcionários públicos das Secretarias de Educação pode-se constatar que houve uma variação na utilização dos materiais pelas escolas em relação a cada um dos três Estados pesquisados – Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo - e, também, no âmbito das esferas estadual e municipal. Outra constatação é que houve maior adesão ao Moto Perpétuo pelas escolas públicas em relação às escolas da rede privada, considerando-se o sentido da utilização dos materiais e não a simples inscrição no Programa. A despeito dessas variações, no entanto, como demonstrado, uma visão crítica quanto aos

problemas enfrentados pelas escolas na utilização dos *kits* distribuídos mostrou-se unânime nos depoimentos de consultores técnicos e funcionários públicos.

Apesar de constatar-se o grande entusiasmo inicial com que a maioria das Secretarias de Educação pesquisadas, representadas por seus órgãos específicos, recebeu a iniciativa da Fiat, este não fora, no entanto, acompanhado de um trabalho à altura de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do Programa nas escolas.

5.4 Variável 8: adequação do sistema de acompanhamento no desenvolvimento do Programa

Pelas preocupações expressas nesta pesquisa, especialmente aquelas referentes às questões ligadas à verificação da eficiência do Moto Perpétuo, é relevante avaliar a estrutura implantada para acompanhar o desenvolvimento do Programa por parte do CCFE, seja recebendo ou prestando informações.

5.4.1 Indicador 10: equipe de consultores técnicos frente ao universo escolar atendido

Assim como a divulgação, o acompanhamento da utilização dos materiais do Programa pelas escolas era realizado majoritariamente pelo sistema de *telemarketing* a partir de São Paulo, local do Centro de Coordenação Fiat para a Escola. Na tentativa de compensar a distância deste com as escolas dos outros estados da Federação participantes, organizou-se uma equipe de consultores técnicos, em sua maioria formada por profissionais ligados à área da educação, contratados como profissionais autônomos pela La Fabbrica do Brasil Ltda.

A principal função destes profissionais era a de realização de visitas a escolas, divulgando o Programa para aquelas tidas como “estratégicas”, assim consideradas por serem geralmente escolas maiores e de renome, passíveis de receberem equipes de reportagem dentro daquilo que as empresas gestora e patrocinadora classificam como “mídia espontânea”. Outra função era a de manter um contato mais presente com as secretarias estaduais e municipais de

educação, geralmente mediante a realização de reuniões periódicas em alguns casos e esporádicas em outros.

O consultor de São Paulo, com um vínculo profissional mais estreito devido à frequência constante no CCFE tinha, além dessas funções, a de preparação do processo de assinatura do “Protocolo de Intenções”, firmado entre a Fiat e as secretarias de educação da região em que o Programa fosse implantado. Esse foi o instrumento legal que formalizou a relação entre a empresa e o poder público regional nos cinco anos de existência do Moto Perpétuo.

Deduz-se que a formação do quadro de consultores técnicos tenha sido uma característica exclusiva do Programa no Brasil, já que não se encontraram referências de que na Itália tenha existido coisa semelhante. A motivação para esta formação adveio da tentativa de amenizar a distância do CCFE, situado na cidade de São Paulo, dos demais Estados participantes do Programa, como explica um dos consultores entrevistados:

[...] como nós precisávamos estar nas Secretarias, porque a Fiat estava querendo tornar a coisa mais ativa e fazer mais reportagens para divulgação, precisava então de alguém que fizesse amizade nas escolas, que batesse lá dia sim, dia não, para terem essa facilidade. Foi quando apareceram os representantes [consultores técnicos]. (C1).

Contratados com o objetivo de melhorar a atuação do CCFE nos Estados, portanto, estes profissionais deveriam viabilizar um trânsito mais fácil junto a escolas tidas como “especiais”, facilitando o acesso de equipes de reportagem, objetivando uma maior “visibilidade” da iniciativa da Fiat. Assim, os consultores tiveram, especialmente num primeiro momento, suas atribuições voltadas para o atendimento e seleção de “escolas públicas mais badaladas e particulares [rede privada].” (C3).

No desenrolar do Programa, acabaram assumindo funções mais rotineiras como visitas a “escolas comuns”. No Estado do Paraná, além dessas visitas, o consultor técnico fez referências à participação em reuniões relativamente periódicas na Secretaria Estadual de Educação. Estas, tendo como objetivo a discussão de questões relativas ao andamento do

Programa, foram atribuídas pelo consultor como consequência de uma “empatia pessoal” entre ele e os funcionários do órgão. Entre outras, essa referência leva a crer que, a despeito do gerenciamento do Programa realizado pelo CCFE, as relações nos Estados formataram-se, em grande parte, a partir do empenho pessoal destes consultores técnicos.

Soma-se a isso que, para o desenvolvimento dessas atividades regionais, os consultores técnicos não dispuseram de capacitação específica, prevalecendo, portanto, uma adaptação personalista baseada na formação específica de cada um desses profissionais. Entre outros aspectos, isso se evidencia pelas constantes referências nos depoimentos destes quanto à “falta de clareza nas atribuições” e a “capacitação autodidata” no Moto Perpétuo. Para além de uma situação restrita a uma fase inicial do Programa, foram igualmente constantes as referências quanto à falta de informações, ou “clareza nas mesmas”, vindas do CCFE, que “não eram precisas, ficavam sempre muito para depois, não tinham respostas, faltando um retorno quanto ao andamento do Programa.”(C3).

[...] as dificuldades que a gente vinha encontrando, sobretudo essa falta de uma informação mais precisa sobre os rumos do projeto, que era o que todo mundo [escolas e secretarias de educação], toda vez perguntava, era constante: “continua, não continua? Permanece ou não permanece? Devemos ou não devemos incluir no próximo ano letivo o Moto Perpétuo como um fato consumado?” (C3).

[...] [falando de outros projetos de empresas nas escolas do Rio de Janeiro] Tinha um momento de ápice que o “Fiat para Escola” também tinha mas que, no caso dele, ficava muito em aberto, tudo era em São Paulo e a gente não tinha feed back do que estava acontecendo. E embora eu pedisse que o pessoal de São Paulo desse retorno às escolas, nada disso acontecia. Então eu acho que o grande complicador foi a falta de... eu vou ser muito rasa..., mas a falta de responsabilidade e de compromisso com aquele trabalho frente àquelas pessoas que estavam trabalhando naquelas regiões. Eu sei que não era só comigo. Certamente o pessoal do Espírito Santo e do Sul passou pela mesma coisa. Agora, eu não sei como é que eles viam essa história toda. Eu ficava indignada! (C2).

[...] as listas [com dados das escolas] que a La Fabbrica mandava, não eram nada confiáveis, pois os dados muitas vezes estavam errados. (C3).

Na verdade, quando me convidaram e eu aceitei, eu deveria ter passado lá dois ou três dias até para entender o sistema, saber quem é quem, como que essa coisa funciona. Mas não. Então foi assim, foi meio aos trambolhões, foi aquela famosa frase popular “consertar o avião em vôo”. E por isso mesmo, às vezes, houve umas trombadas, sobretudo ficar um pouco constrangido nas Secretarias de postergar informações. Se gerou desconfianças eu não sei. “Eu tenho que consultar”. Era meio esquisito assim, porque eles tinham em mim uma pessoa que estava por dentro, que mandava ou coisa parecida, todo poderoso. Então acho que isso foi uma falha a se lamentar. Uma falha que podia ter sido sanada desde o início se tivesse havido um planejamento um pouco mais cuidadoso. Aliás esse é um outro aspecto que eu sempre critiquei: eu sentia muita falta de um planejamento, uma ordem natural das coisas, que as coisas caminhassem dentro de um circuito lógico. Então tinha muito vai e volta, muita volta atrás; eu tomava um caminho aí o caminho era um pouco diferente, não era mais o mesmo. (C3).

Para esses profissionais que acompanharam de perto o desenvolvimento do Programa junto às escolas pode-se verificar uma visão bastante crítica dessa realidade. Usando a expressão “estatísticas vazias”, um dos consultores entrevistados classifica os números do Programa de

[...] frios, já que não representam um retorno real de que se essa gente toda teve um mínimo de aproveitamento, a começar pelos professores. Eu acho que o primeiro grande retorno tinha que vir dos professores, que são os avaliadores reais. (C3).

Nos Estados do Rio de Janeiro e Paraná, o empenho pessoal dos educadores que foram a campo como consultores técnicos denota um grande esforço na busca por um melhor desenvolvimento do Programa. Essas ações estão expressas em diversas passagens dos depoimentos, como os citados a seguir.

“Como é que a gente pode usar esse material em prol dos alunos? Percebe que esse é um material duradouro, que vai ficar na escola... você não precisa necessariamente trabalhar da forma que eles estão propondo...”, porque isso também era uma coisa que me diziam que eu não podia dizer, mas que eu dizia, porque a gente não sabia por quanto tempo eles iam fornecer o material e dito e feito, forneceram dois anos e acabou. (C2).

É, diziam que tinha que seguir o cronograma, o receituário. Mas eu não posso chegar num lugar e dizer que estou te dando um material e que você tem que seguir a minha receita. Isso é uma estupidez, a escola não vai fazer. Quem conhece minimamente a educação sabe disso. Então eu tinha uma visão muito ampla de como aquilo poderia ser usado. (C2).

[os professores diziam] “estamos tão carentes dessas coisas. Isso aqui veio a propósito”. Enfim, havia sempre uma expectativa muito positiva. Uma declaração de amor ao projeto explícita. [...] Eu também estava entusiasmado, pois achei a idéia interessantíssima e, na medida do possível, quando eu achava assim uma certa resistência de não saber como fazer, eu dava uma força: “não, isso daqui é interessante...”. Porque alguns recebiam o material com uma idéia pré-concebida, de que eles eram obrigados...uma coisa imposta, mas era uma coisa que tinha um aval da Secretaria de Educação, seja Municipal, seja Estadual. E quando eu tinha ocasião de esclarecer isso eu esclarecia. (C3).

Um diagnóstico criterioso sobre a realidade local, visando mapear os problemas apresentados na implementação do Programa, foi resultado do empenho pessoal do consultor técnico do Paraná:

[...] na minha amostragem... não deu para percorrer uma enormidade de escolas é verdade, mas foi uma amostragem bem selecionada, diga-se de passagem, feita inclusive com critério estatístico levando-se em conta até “tipo de escola”, “de periferia”, até as escolas mais “badaladas do centro”. Deu para ter uma idéia muito clara do tipo de receptividade e daquilo que esbarrou nesses problemas, digamos, burocráticos, circunstanciais, de prazos, de chegar fora de hora, ou desses do pessoal receber e não saber bem o que é, e deixar lá engavetado, não abrir nem a caixa [kit]. (C3).

Levados ao conhecimento do CCFE, os problemas observados em campo pouco mudaram com o transcorrer do tempo, fato unanimemente atestado pelos depoimentos dos consultores técnicos.

Esse relatório serve de base para todos os outros porque os pontos críticos continuaram os mesmos ao longo do Projeto, já que nenhuma providência foi tomada. (C3).

O trecho do relatório em questão expõe essa situação:

Quanto ao mais, repetiram-se nas diversas escolas os mesmos elogios e reclamações de sempre. Trata-se de um programa extraordinário, porém, os materiais chegam em um período do ano em que tornam difíceis o aproveitamento imediato face ao adiantado estágio em que se encontram os programas das disciplinas lecionadas. (C3).

Como observam esses entrevistados, a continuidade dos problemas ao longo do tempo acabou por gerar frustração para aqueles que estiveram envolvidos com o cotidiano escolar:

Algo que teve tudo para ser um excepcional trabalho morreu no meio do caminho, acho que frustrou muito. (C3).

Embora o Projeto por si só já se dava conta, pois além de ele ser muito bom ele era gratuito. Mas assim: ele era muito bom, era gratuito, mas não funcionava. (C2).

Todo o trabalho de induzir a escola a fazer uso dos materiais eu posso dizer que foi muito legal. Todo o trabalho da relação da escola com o material e com a instituição [CCFE] foi muito ruim. Então o trabalho entre eu e a escola foi ótimo, porque eu vesti muito a camisa do Projeto pra entrar nas escolas, por isso até eu nem consigo me lembrar como que eu saí desse Projeto, só sei que foi ruim... e todo o trabalho foi perdido e eu perdi meu tempo porque o CCFE não cuidou da contrapartida. (C2).

Quando nós fizemos aquela reunião famosa lá em São Paulo [no CCFE], [...] toda aquela gente lá, e parecia que naquilo ia dar uma guinada, mas não deu guinada nenhuma, pelo contrário, parece até que piorou um pouco, tudo que foi reivindicado não foi atendido [...]. (C2).

Assim como em outros aspectos do Programa, o empenho dos consultores técnicos em imprimir uma maior qualidade no desenvolvimento da iniciativa da Fiat foi um processo em

que pesaram mais aspectos pessoais de formação profissional e conduta, do que aqueles conseqüentes do gerenciamento do Moto Perpétuo pelo CCFE.

[...] no princípio sim, eu tive um entendimento que era um e no transcurso da atividade eu percebi que não era bem exatamente aquilo que talvez ou eles [CCFE] esperassem ou eu esperava que fosse. Eu imaginei que pudesse ter avançado mais se eles tivessem me dado um pouco mais de suporte, sobretudo no que diz respeito à própria atuação junto às escolas, na qual eu não pude ter uma atuação mais de educador. A não ser em algumas raras que muito mais por iniciativa da própria escola do que do CCFE. [Para] aprofundar um pouco mais a entrega, que não fosse uma mera entrega de um material ou que eu não aparecesse lá, como foi na maior parte das vezes, em que a entrega tinha sido feita e eu aparecia lá apenas para saber se tinham recebido. [...] Como uma simples conferência, como se fosse um fiscal, né? (C3).

Não obstante, a despeito de todo esse comprometimento dos consultores técnicos para com a melhora do desenvolvimento do Programa junto às escolas e secretarias de educação, pode-se concluir que sua atuação fora efêmera diante do grande universo escolar que as empresas patrocinadora e gestora estipularam como alvo do Programa. Numericamente ínfima, a equipe de consultores fora constituída de um total de cinco profissionais, sendo cada um destes responsável pelos Estados da Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, obedecendo a uma proporção passível de visualização na tabela a seguir.

Proporção entre consultores técnicos e universo escolar atendido

Estado	Consultor Técnico	Alunos*	Professores*	Escolas*
Bahia	1	742.614	14.133	1.234
Minas Gerais	1	1.622.956	33.525	2.956
Paraná	1	1.177.288	22.386	1.779
Rio G. do Sul	1	919.099	17.537	1.442
Rio de Janeiro	1	837.113	17.920	1.607
São Paulo	1	2.785.448	57.207	4.981
Total	6	8.084.518	162.708	13.999

* Acumulado até ano de 2000 (Ensino Fundamental e Médio).

Além de poucos, estes profissionais tiveram sua rotina de trabalho desenvolvida em regime parcial, já que eram “consultores autônomos”, acumulando, como se pode verificar, outras atividades laborais. Outra constatação fora o fato de que, em nenhum dos casos, qualquer dos consultores tenha trabalhado no Programa por mais de três anos, em contraposição aos cinco anos de existência do Moto Perpétuo, havendo, portanto, lacunas temporais mesmo nesses Estados contemplados pela atuação desses profissionais. Mesmo insuficiente, pode-se concluir que ainda assim estes Estados ocuparam uma posição privilegiada diante dos demais para os quais (com exceção de São Paulo, estado sede do CCFE) não foi colocado à disposição qualquer outro tipo de atendimento senão o sistema de *telemarketing* do CCFE¹³.

5.4.2 Indicador 11: acompanhamento via sistema de *telemarketing*

A distribuição dos materiais do Moto Perpétuo se ancorou em listas fornecidas pelo MEC e pelas secretarias estaduais e municipais de educação, que continham dados das escolas das localidades a serem alcançadas pelo Programa. No contato das empresas patrocinadora e gestora com a esfera governamental, a obtenção das listas foi a etapa que se seguiu à obtenção da chancela do MEC desde 1997, primeiro ano de funcionamento do Moto Perpétuo. Esta chancela esteve impressa na capa dos materiais distribuídos nas suas sucessivas versões.

Após o recebimento das listas, o Centro de Coordenação Fiat para a Escola (La Fabbrica do Brasil Ltda.), realizou, em 1997, o envio de malas diretas com envelope contendo um cartaz, um folder explicativo sobre a abordagem, o conteúdo e os objetivos do Programa; carta de apresentação para o diretor e ficha de inscrição, que os interessados deveriam preencher com os dados da escola e de professores.

A partir de 1997, através de seu núcleo de *telemarketing*, o CCFE passou a contatar diretores das escolas oferecendo a doação e solicitando dados adicionais para cadastro. Para cada

¹³ Apesar de constatar-se a divulgação da existência de uma linha telefônica 0800 (gratuita) para a obtenção de informações sobre o Programa junto ao CCFE, a maioria dos consultores técnicos e funcionários públicos não se referiu a ela quando da abordagem a questões relativas ao acompanhamento do desenvolvimento do Moto Perpétuo. Em dois depoimentos de consultores técnicos, fez-se referência a queixas de professores sobre as dificuldades na utilização deste meio em virtude da “linha estar sempre ocupada”.

kit ser doado, eram necessários, além dos dados completos da escola (endereço, nome do(a) diretor(a) etc.), pelo menos o nome de três professores, acompanhados de seus dados pessoais conforme ficha de inscrição própria.

Além deste oferecimento da doação, o sistema de *telemarketing* do CCFE fora o meio por excelência utilizado para o monitoramento do desenvolvimento do Programa nas escolas. Este “acompanhamento” se baseou na realização de pesquisas de sondagem de opinião junto a diretores, coordenadores ou professores das escolas cadastradas.

Dentre as constatações sobre esse método utilizado, destaca-se o fato da proximidade ao CCFE não ter feito de São Paulo um local privilegiado no tocante ao acompanhamento. Pôde-se mesmo constatar que, dentre os três Estados pesquisados, São Paulo fora o local de utilização mais deficitária dos *kits*, a despeito da coincidência da cidade ser o local sede do CCFE. Esta coincidência faria imaginar, a princípio, que deveria predominar um diagnóstico mais positivo no que se refere a um acompanhamento por parte da equipe do CCFE e conseqüente maior utilização dos materiais do Programa pelas escolas paulistas.

No entanto, na prática, o acompanhamento dispensado à implementação do Programa em São Paulo, seja na capital ou no Estado, fora semelhante àquele dispensado às demais localidades, sendo pautado igualmente no sistema de *telemarketing* e visando dar conta de metas de grande envergadura numérica, como explica um dos ex-coordenadores do Programa.

[...] E depois vinha o acompanhamento, que deveria ser via telefone, mas a gente não tinha condições de fazer. Se você entregou material para 20 mil, vamos dizer vai 10 mil escolas, você não atendeu naquele primeiro ano a 300 escolas. Porque ligar e dizer: “Ah! recebeu...” é uma coisa. Atender a escola é completamente diferente. Para dizer que recebeu você tinha uma boa taxa, acabou! Mas daí pra fazer uma pesquisa em cima, não dava. Por exemplo, um problema comum no início foi: ligavam pra escola e perguntavam: “você gostou do material? Eu não pude ver o material ainda, pois o material não chegou” ou “o material só chegou ontem”. Então tinha todo esse descompasso [...] um retorno abaixo do que as escolas mereciam. Retorno de apoio, de manutenção do Programa. (C1).

A constatação de uma estrutura de acompanhamento deficitária foi também assunto recorrentemente abordado em depoimentos de consultores técnicos e funcionários públicos entrevistados. Nestes casos, partiu-se de uma reflexão que questionou a estrutura idealizada para abranger uma realidade distinta daquela do país de origem do Programa, a Itália. Assim, destacam-se os seguintes comentários dos entrevistados a esse respeito:

Vocês não podem transferir a experiência da Itália, que é um país estruturado, um país organizado, relativamente pequeno perto do Brasil, que tem já uma tradição cultural muito forte e que a aceitação de uma coisa dessas é quase pacífica e de fácil, digamos, controle, organização, aceitação. Eu diria que é meio chover no molhado fazer isso na Itália. Agora transferir essa experiência, pura e simplesmente, porque lá deu certo, está dando certo, para o Brasil e achar também que vai dar certo porque lá deu certo é um erro crasso de entendimento do que é o Brasil, inclusive. (C3).

Eu diria: migraram um modelo europeu pra uma realidade absolutamente diferente [...]. O que eu vejo aí, primeiro é um problema de adaptação de idéias. Esse Projeto foi concebido na Itália para um tipo de comunidade que absorve e responde de uma forma absolutamente diferente de uma comunidade como a do Brasil. [...] Então o que aconteceu, na minha avaliação, é que eles migraram um modelo da concepção européia que tem tradição nas relações de empresa e comunidade, tem tradição na área de responsabilidade social e migraram essa idéia pra cá. (F3).

O sistema de *telemarketing* mostrou-se conceitualmente discutível sob o ponto de vista de um atendimento desejável no campo da educação. Além disso, houve problemas relativos ao descompasso entre a concepção que as empresas gestora e patrocinadora faziam dos materiais e as dificuldades enfrentadas pelos professores na sua utilização. Sobretudo observado pelos consultores técnicos entrevistados, os materiais não se revelaram “auto-explicativos”, o que evidenciou a desproporcionalidade e conseqüente ineficiência do sistema de *telemarketing* para o acompanhamento do desenvolvimento do Programa. Ineficiência que se acentua quando o uso desse sistema foi adotado como principal estratégia. Esse sistema não poderia captar importantes características da prática educativa.

5.5 Variável 9: relações interinstitucionais

A iniciativa do Moto Perpétuo envolveu, de forma significativa, relações institucionais entre iniciativa privada e poder público (administrativo e escolas). É relevante, sob a perspectiva da presente pesquisa, buscar examinar os aspectos destacados sobre o tema nas entrevistas realizadas, bem como informações obtidas a partir de outras fontes consultadas. A influência dessas relações no desenvolvimento do Programa congrega elementos importantes para uma compreensão mais geral das relações entre público e privado.

5.5.1 Indicador 12: adequação das relações público (governo) – privado (empresa)

Desde o nascimento de sua versão experimental na Itália, em 1993, pode-se constatar que o Moto Perpétuo buscou amparo junto ao poder público. Depois de dois anos de experimentações, em 1995, seria distribuído para além das escolas piloto daquele país. Esta expansão suscitou a cerimônia de lançamento oficial do Programa, sobre a qual cita-se a referência a seguir:

Alla presenza di un folto pubblico di giornalisti, di rappresentanti del mondo della scuola e di addetti ai lavori, è stata presentata oggi a Roma una importante iniziativa con cui Fiat si rivulge alla grande platea delle scuole medie inferiori. Grazie a un simpatico kit, che verrà distribuito in migliaia di copie a tutte le classi che ne faranno richiesta, i nostri ragazzi potranno così esplorare il complesso terreno dei rapporti tra ambiente e mobilità. E al proposito, il Ministro dell'Ambiente ha espresso tutto il proprio compiacimento perchè queste prime forme di collaborazione tra pubblico e privato si svolgono proprio su un terreno così importante. (Una storia in crescendo, p. 9).

O amparo alcançado junto ao Ministério do Meio Ambiente, chegou a resultar em patrocínio por parte deste, intitulado, na sua primeira versão, “Moto Perpetuo – Mobilità e Ambiente”.

Siamo negli ultimi mesi del 1992. Il prototipo del kit è quasi pronto e si decide di presentarlo al Ministero dell'Ambiente. L'accoglienza è più che favorevole e il Ministero accorda all'iniziativa il proprio patrocinio. (Una storia in crescendo, p. 9).

Mas, o “Moto Perpetuo”, origem daquele que é enfocado no presente trabalho, foi uma consequência mais direta de uma abertura propiciada pelo Ministério dos Trabalhos Públicos italiano, como descrito no trecho a seguir:

Durante l'anno scolastico 1992 – 1993 si diffonde la notizia che al Ministero dei Lavori Pubblici esiste un progetto per rendere obbligatorio nelle scuole medie l'insegnamento dell'Educazione Stradale. E i docenti sollecitano un intervento, prima che tutto ciò diventi operativo: materiali didattici e di verifica sono gli strumenti più richiesti. La Fabbrica, attraverso il Centro di Coordinamento, raccoglie questa indicazioni e propone a Fiat un nuovo progetto: 'Moto Perpetuo – Educazione Stradale'. (Una storia in crescendo, p. 10).

A iniciativa também foi seguida do patrocinio por parte do Ministério: “*Il kit, edito com il patrocinio del Ministero dei Lavori Pubblici, vede la prima edizione di 2.000 copie svanire com la velocità di un semaforo giallo [...]*”. (Una storia in crescendo, p. 15).

No Brasil, as relações entre empresa e poder público se iniciaram no final do ano de 1996, quando da obtenção da chancela do MEC pelos materiais do Programa. Sobre este processo, não foi possível obter quaisquer informações sob a reiterada alegação de “não mais se encontrarem trabalhando no Órgão as pessoas que à época atuavam no mesmo”.

Pode-se constatar que a forma de regular as relações entre empresa e governo, mediante os protocolos de intenções, não foi específica do caso brasileiro, como descrito no trecho seguinte:

[...] il 29 marzo 1995 Fiat Auto e Ministero dei Lavori Pubblici sottoscrivono un “Protocollo di intenti, che prevede iniziative da parte del Gruppo torinese ai fini del miglioramento della sicurezza stradale, in matéria de formação, sensibilizzazione e comunicazione, anche a supporto dei materiali scolastici”. (Una storia in crescendo, p. 11).

Grande similaridade foi constatada entre a descrição da cerimônia de lançamento da primeira versão do programa em Roma (“Moto Perpetuo – Mobilità e Ambiente”), em 1995, e as descrições das assinaturas de protocolos de intenções no Brasil. Como em outros casos, as referências mais significativas foram possíveis de serem obtidas com os depoimentos de consultores e funcionários públicos entrevistados. Um dos pontos em comum, que mais chamaram a atenção, refere-se à grande divulgação em torno desses eventos, um deles denominado por um dos entrevistados como “uma grande festa cívica”. A seguir, trechos descritivos destes, presentes nos depoimentos.

[...] “Então vamos mostrar? Vamos!”. Fazíamos isso através de uma cerimônia de assinatura de protocolo de intenções, que eu tratava com o cerimonial deles [secretarias de educação]. E aí fazia aquele “auê” todo. (C1).

[...] eu mesmo fazia o roteiro da assinatura do protocolo de intenções. Então eu pedia o local, autoridades... era pra fazer “auê”. Um exemplo concreto é o de Curitiba: pegava a melhor escola pública, o melhor auditório de escola pública, aqueles novos, né?, Secretário de Estado de Educação, Secretário Municipal de Educação, os dirigentes mais próximos, chefes de gabinetes, autoridades... teve até um senador, esqueço o nome dele também, vereadores, professores, alunos, piano, hino nacional cantado por um professor de música, uma peça de teatro encenada do lado de fora, bandeira hasteada, coffe-break, tudo isso sendo filmado. (C1).

[...] o que é que era a cerimônia de assinatura do protocolo de intenções? Era para sair na imprensa, para fazer propaganda do governo e também para a promoção da Fiat. Então esse era o grande objetivo do cerimonial da assinatura do protocolo de intenções. Para dar mídia. Obviamente, em alguns lugares deu menos, em outros deu mais. (C1).

Por não se dispor de informações suficientes sobre os protocolos assinados na Itália, não se pode afirmar que as características descritas a seguir formam uma singularidade da versão brasileira. Elas se referem à não renovação dos protocolos ano a ano, como prevê este instrumento.

[Os protocolos de intenções] deveriam ser assinados todos os anos. Porém, no primeiro ano de participação, quando cada Estado entrava no programa, era feito com cerimônia. Posteriormente a cerimônia não interessava mais porque também não atraía muito a atenção, então podia ser dispensada. Uns faziam questão, como o Paraná, Rio de Janeiro, porque queria ter o “auê” ainda. Bahia também, porque queria e o resto já nem fazia questão. (C1).

Independente da realização de cerimônia ou não, em muitos casos, verificou-se que os protocolos foram assinados somente no primeiro ano da chegada do Programa aos estados. No Paraná, foi gerada uma grande expectativa pela renovação, como descreve o consultor técnico local:

Olha, [o protocolo] tinha um período de carência e justamente, tinha caducado. Portanto era essa uma das aflições de ambas as Secretarias de Educação, que se assinasse logo para a continuidade, inclusive porque, no ano de 1999 para 2000, estava em processo de mudança de governo no Município. [...] Então, esse protocolo era realmente necessário porque as Secretarias precisavam que existisse para poder justificar inclusive o recebimento, não podia ser uma coisa fantasma, só porque a Fiat quer ou só porque o Secretário de Educação do momento quer. [Levei esses anseios para o CCFE] e eles sempre me respondiam acenando com uma famosa macro reunião, em que seriam todos convidados, da Secretaria de Curitiba, todos os representantes do país inteiro, mais o pessoal da La Fabbrica, não sei se viria gente da Itália, mais o “Papa”, mais não sei exatamente quem... e já tinham aí os Secretários de Educação, tanto o Estadual como o Municipal etc. etc. etc. e essa reunião nunca aconteceu. E o pior é que eu disse que ia acontecer, levei para as duas

Secretarias: “olha, brevemente haverá, está dependendo apenas de acerto de agenda [...].” (C3).

De acordo com os depoimentos, as expectativas em torno da assinatura dos protocolos adviriam de razões como as descritas a seguir:

A política de divulgação dela [Fiat] é o institucional, via nome apenas, ninguém faz propaganda de carro. A política de divulgação do governo é mostrar que ele se preocupa com a educação e têm parceiros poderosos como a Fiat. (C1).

[O objetivo] era político, até para dar a impressão de que era uma coisa muito bem feita, né? Algo que merecia o respeito que estava tendo, que era sério, que pretendia continuar [...]. (C3).

Não obstante, ainda assim esse era o único instrumento regulador das ações entre a esfera governamental e a iniciativa privada. Neste sentido, representavam, ainda que formalmente, um comprometimento para com as ações do Programa.

Acho que a frustração existe porque, na verdade, aquilo, de alguma forma, poderia ser um documento que responsabilizaria ambos os lados a dar continuidade, né? Agora, acontece que um fez “corpo mole” e o outro aceitou o “corpo mole”. [...] Talvez a Secretaria por causa dessa expectativa da mudança de governo. O “outro” [a Fiat], acho que já estava achando que ia parar mesmo... assim, ficou o dito pelo não dito e acabou não acontecendo nada [...]. (C3).

Através dos depoimentos dos consultores técnicos, pode-se constatar que essa estruturação precária quanto à gestão em torno dos “protocolos” tem sua origem talvez anterior, remetendo-se a um planejamento prévio das relações a serem estabelecidas entre o CCFE e as secretarias de educação quando da implantação do Programa.

Até esse momento [contatos iniciais com as secretarias de educação], nós tínhamos só um esboço de um protocolo de intenções, que dizia única e exclusivamente “eu vou fornecer esse materiais pra vocês. Está bom? Está.”. Aí eu modifiquei o protocolo: “vou fornecer os materiais pra vocês, em contrapartida...” – porque isso eu senti na hora, aí eu trazia os relatórios – “bom, não adianta você chegar lá dizendo que vai dar os materiais. Você precisa pedir alguma coisa em troca: eles querem isso!” (C1).

Esse processo de reconhecimento da esfera governamental pela empresa gestora esbarrou em situações como as descritas a seguir, nas quais repete-se um viés de pouco conhecimento do terreno a ser enfrentado pelos idealizadores do Programa, diante de uma situação de questionamento.

“Vocês vão apresentar o material para os professores ou vão ensinar a trabalhar com ele?” Logo de cara veio essa imposição: “como que se trabalha com o material?” E logo de cara eu falei: “não, nós ensinamos o professor a trabalhar com o material”. Você sente que tem que dizer isso na hora em que está conversando com a pessoa, mas não tinha de fato nada planejado nesse sentido. (C1).

Teria que se ter deixado claro que o limite do acompanhamento se restringiria à distribuição desse material, pra evitar depois aquela expectativa “puxa, vou ligar [para o CCFE] e vou ser atendido naquilo que eu quero”. Não! (C3).

[sobre a capacitação de professores] Não tinha absolutamente nada previsto! O que tinha de previsão é você chegar lá e fazer uma apresentação do projeto de cunho institucional, puro marketing. A “Fiat preocupada com a educação...”, tanto que começava assim a apresentação: “o governo chamou as empresas para participarem dos projetos de educação do Brasil, a primeira a se apresentar foi a Fiat!”: “Oh! Parabéns!”. Como é que ela vai fazer isso? Ela vai atuar em duas áreas: ensino fundamental e ensino médio. Como que ela vai atuar no ensino fundamental?... Era isso. Mas logo de cara já ficou aquela coisa: “Opa! Assim não vai dar! Não vai colar [...]”. (C1).

O que se pode concluir a partir dessas informações é que as relações institucionais, no caso do Moto Perpétuo, são caracterizadas, desde a sua origem, pela busca de amparo do poder público à iniciativa privada. No caso do Brasil, o processo não desdobrou-se em relações marcadas por maior constância no nível dos estados. Percebe-se que o imprevisto caracterizou essas relações, evidenciado, por exemplo, na lida da empresa gestora com as secretarias de educação ou na não renovação dos protocolos de intenções, estando ainda o Programa em curso. É possível perceber, seja através da busca pela obtenção da chancela do MEC, seja na preocupação demonstrada com os eventos em torno das assinaturas das primeiras versões dos protocolos de intenções, que, ao invés de estabelecer relações estáveis junto ao poder público (ao menos no que se refere às secretarias de educação), a Fiat criou algumas situações nas quais o Programa pode ser promovido junto à opinião pública.

5.6 A imagem da implementação distante da escola

As constatações expostas sobre a distribuição, o acompanhamento e o uso dos materiais do Programa se basearam majoritariamente nos depoimentos dos consultores técnicos e, em menor escala, nos dos funcionários públicos entrevistados. Nos depoimentos de origem empresarial deparou-se com uma visão superficial, com abordagens muito esparsas sobre esses temas. Nestas poucas referências, esses depoimentos sempre apresentaram uma visão idealizada do Programa, não existindo qualquer menção quanto a seus problemas de concepção, adaptação ou gerenciamento. A seguir, a título de ilustração, dois trechos desses depoimentos:

[...] os materiais que nós criamos eram materiais auto-explicativos... no “Guia do Professor”, criamos um percurso didático muito compreensível e fácil de ser aplicado. (E).

[sobre a distribuição dos materiais] Pra cada escola entregavam recibos e isso em duas ou três semanas nós conseguimos distribuir tudo. (E).

Através dos depoimentos de consultores técnicos e funcionários públicos, observa-se o quanto as tensões marcaram o processo de adesão por parte de Secretarias de Educação e

profissionais da educação ao Programa. Entre elas, resistências de professores e diretores das escolas obrigaram a uma adaptação nas estratégias de divulgação usadas pelos consultores técnicos.

Vencida esta etapa, outros problemas mostraram-se recorrentes, especialmente aqueles relativos à distribuição dos *kits*, ocasionando atrasos no seu recebimento pelas escolas e a ausência de uma estrutura de acompanhamento compatível com as necessidades dos professores.

A estruturação inconstante das relações entre iniciativa privada e poder público, principalmente secretarias de educação, acabam por completar um quadro em que inúmeros fatores concorreram para um desenvolvimento precário do Programa, sobretudo no que tange ao seu aproveitamento pelas escolas.

6. Dimensão recursos financeiros

De acordo com o anunciado pela empresa patrocinadora, foram investidos aproximadamente R\$ 10 milhões durante os cinco anos de existência do Moto Perpétuo. Sem dúvida este é um valor que chama a atenção, considerando-se tratar de uma “ação social” de origem privada. No entanto, para um melhor dimensionamento, entende-se que essa cifra deva ser colocada frente a outros parâmetros que vão além da sua origem e da relativa escassez de recursos da área social diante dos problemas que enfrenta o País.

6.1 Variável 10: proporção frente à despesa oficial com material didático

Pelo fato do Moto Perpétuo se assentar na distribuição de materiais paradidáticos, numa razoável proporção destinados às escolas públicas, é pertinente comparar os gastos do Programa com os gastos efetuados pelo poder público na compra de materiais similares.

6.1.1 Indicador 13: comparação entre custo do Programa e gasto oficial com livros didáticos

De acordo com Munakata (1997), quantificar a produção de livros didáticos e paradidáticos no Brasil é uma tarefa quase impossível, já que nenhum órgão, entidade ou centro de pesquisa sabe ao certo quantos títulos ou exemplares são produzidos efetivamente no País. Soma-se a essa dificuldade o fato dos dados sobre o faturamento e as vendas das editoras serem escassos e dispersos. Essa falta de informação atinge também os órgãos oficiais no que tange aos dados relativos à quantidade de livros adquiridos pelo governo. A pesquisa de Munakata constatou que inexistem sequer relatórios periódicos que condensem os dados da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), órgão ligado ao MEC e responsável pela compra dos livros didáticos a serem distribuídos às escolas públicas de todo o Brasil.

Apesar de todas essas dificuldades, para efeito da comparação que aqui se pretende realizar, de caráter apenas estimativo quanto a valores aproximados dos gastos públicos que sirvam de parâmetro frente aos gastos do Moto Perpétuo, tomar-se-á como referência informações presentes no trabalho de Castro (1996). De acordo com este autor, desde 1985 a 1996, a capacidade de gasto do MEC com livros didáticos girou em torno de R\$ 100 milhões anuais para uma média de 35 milhões de livros distribuídos ao ano.

Considerando-se esses valores e aqueles gastos com a realização do Moto Perpétuo, é estabelecida a seguinte relação: enquanto a média de investimento governamental na compra de livros didáticos gira em torno de R\$ 100 milhões, o Programa apresentaria uma capacidade de gasto relativo de R\$ 2 milhões/ano, considerando-se o valor total investido pela Fiat nos cinco anos (R\$ 10 milhões, conforme divulgado no *site* da empresa). Refinando essa relação, o valor gasto pelo governo atingiria 35 milhões de alunos/ano, tomando-se como premissa a relação um livro por aluno, representando um valor investido per capita de R\$ 2,85. No caso do Programa, considerando-se que os R\$ 2 milhões anuais seriam proporcionais ao atendimento de 3,3 milhões de alunos/ano (total de alunos atendidos dividido pelo tempo de duração da iniciativa, ou seja, 16,5 milhões de alunos dividido por 5 anos), chega-se a um valor investido per capita de aproximadamente R\$ 0,60.

Sob essa perspectiva, portanto, pode-se afirmar que, proporcionalmente, os valores investidos pelo Moto Perpétuo estão muito abaixo daqueles investidos pelo governo na compra de livros didáticos.

6.2 Variável 11: proporção frente à despesa com publicidade

Em se tratando o Moto Perpétuo de uma “ação de responsabilidade social empresarial”, a natural proximidade com que se tem atrelado os resultados provenientes de ações pertencentes a esse campo às questões de fortalecimento da imagem de empresas, enseja a comparação desse investimento com valores pertencentes ao universo da propaganda.

6.2.1 Indicador 14: custo de divulgação na imprensa

Matéria publicada na revista Isto É (26/3/2003, p. 73), informa que R\$ 10 milhões é o custo estimado para uma campanha de dois meses de duração, composta por três anúncios impressos e quatro peças para televisão, veiculados nos principais jornais, revistas e emissoras de TV do País. O que se pode concluir preliminarmente através desse parâmetro é que, para as dimensões de atendimento pretendidas por um programa como o Moto Perpétuo, o valor investido fora relativamente baixo. Isso fica mais evidente quando se leva em conta que, no mercado publicitário, esse valor seria suficiente para uma intervenção de apenas dois meses, em contraposição aos cinco anos de duração do Programa. Soma-se a isso o dado levantado pela presente pesquisa de que os R\$ 10 milhões (valor investido no Moto Perpétuo) representariam apenas de 5% a 10% do que é gasto com propaganda anualmente pela Fiat (E).

Também buscaram-se outras fontes que pudessem informar sobre custos de campanhas publicitárias a fim de balizar os gastos da empresa patrocinadora com o Programa Moto Perpétuo. Essa busca, entretanto, mostrou-se uma tarefa surpreendentemente de difícil concretização. Pelas informações obtidas de maneira informal junto a profissionais da área publicitária, pode-se concluir que não é tarefa fácil dimensionar o custo total das campanhas,

sendo os valores variáveis caso a caso, passíveis de negociação entre as partes, especialmente no que se refere àquelas envolvendo veiculação de anúncios pela TV.

Não obstante, dentro das possibilidades, é relevante dimensionar os gastos com o Programa frente aos custos referentes à divulgação na imprensa escrita já que, como se demonstrará mais à frente, fora este um dos veículos por excelência no qual repercutira o Moto Perpétuo. Sendo assim, obtiveram-se valores referentes aos preços de anúncios em algumas das principais publicações da Editora Abril, os quais servirão de parâmetro para a comparação a ser empreendida.

Preço de anúncios em publicações da Editora Abril (março de 2004)

REVISTA	Página inteira (Valor R\$)	$\frac{2}{3}$ de página (Valor R\$)	$\frac{1}{2}$ de página (Valor R\$)	$\frac{1}{3}$ de página (Valor R\$)
Veja	137.200,00	126.100,00	97.900,00	67.200,00
Veja SP	59.200,00	53.200,00	41.500,00	28.800,00
Cláudia	71.500,00	57.200,00	42.900,00	28.600,00
Exame	75.300,00	59.300,00	48.700,00	34.200,00
National Geographic	32.900,00	27.100,00	25.200,00	16.700,00
Nova Escola	23.203,00	17.956,00	14.480,00	11.774,00
Placar	27.500,00	24.700,00	20.600,00	13.700,00
Playboy	67.400,00	54.200,00	41.800,00	28.300,00
Superinteressante	56.000,00	45.000,00	34.900,00	23.900,00
Viagem e Turismo	41.800,00	33.600,00	29.800,00	20.700,00
Valores Médios	59.200,30	49.835,60	39.778,00	27.387,40

Dividindo-se o custo do Moto Perpétuo (R\$ 10 milhões) pelos valores médios de algumas das principais revistas elencadas, conclui-se que o valor gasto com o Programa seria suficiente para compra de espaço publicitário correspondente a aproximadamente 169 páginas inteiras ou, no outro extremo da tabela, a 365 $\frac{1}{3}$ de páginas. Para ser pertinente, essa constatação deve ser complementada pela análise presente na dimensão seguinte, “Repercussão”.

6.3 Recursos financeiros per capita

Contabilizando o total investido (R\$ 10 milhões)¹⁴, dividido pelo número divulgado pela Fiat sobre os atingidos pelo Programa, 16.570.000 alunos e 311.509 professores, chega-se à relação de aproximadamente R\$ 0,60 por beneficiado. Esses valores estão sendo considerados na relação temporal de um ano/beneficiado, já que os mesmos tenderiam a cair na medida que se considerasse, por exemplo, que o aluno ou o professor utilizou o mesmo material por mais de uma vez, denotando um valor/ano, portanto, menor. Num caso extremo, um aluno ou professor de um dos quatro estados (SP, RJ, MG e DF) beneficiados já no primeiro ano (1997), que tivesse feito uso dos mesmos materiais nos cinco anos de existência do Programa, atingiria um valor/ano aproximado de R\$ 0,12. Mas um parâmetro mais concreto é fornecido pelo CCFE, que estipulou uma carga horária de 18 horas para o desenvolvimento completo do Programa na escola¹⁵. Neste caso, para o desenvolvimento dessas atividades, o valor/hora referente a cada um dos beneficiados seria de aproximadamente R\$ 0,03.

7. Dimensão repercussão

A partir do momento em que se afirma que fora possível, por parte da empresa patrocinadora do Programa, a promoção da imagem institucional mediante a realização do Moto Perpétuo, torna-se relevante quantificar este ganho, ainda que de forma estimada, bem como localizar, mesmo parcialmente, em que estrato da opinião pública a iniciativa obtivera legitimidade.

7.1 Variável 12: grau de difusão na opinião pública

Apesar da dificuldade de se ver materializadas etapas do processo envolvendo a “marca”, torna-se necessária uma aproximação com o problema para, no caso, buscar aferir o quanto a iniciativa do Moto Perpétuo propiciara a divulgação do nome “Fiat” para a opinião pública.

¹⁴ Toma-se como valor base o divulgado no *site* da empresa (www.fiat.com.br).

¹⁵ 18 horas para o Ensino Fundamental, 18 horas para o *kit* de Física (Ensino Médio) e 18 horas para o *kit* de Biologia (Ensino Médio) de acordo com Relatórios preparados para as secretarias de educação.

7.1.1 Indicador 15: divulgação da iniciativa da Fiat na imprensa

Em termos de imagem, como aferir os resultados desse investimento da Fiat realizado ao longo de cinco anos? Quem possibilita uma aproximação a uma resposta é o responsável à época pelo Programa, o ex-diretor da Fiat Nilvaldo Notoli, que refere-se ao que se convencionou chamar “mídia espontânea”. Ele afirma:

[...] il riconoscimento di Fiat come ‘impresa cittadina’ da parte dell’opinione pubblica, dimostrato dai più di 50.000 cm² di articoli pubblicati nel 1999 sulla stampa nazionale [Brasil] [...]. (Una storia in crescendo, p.25).

E o que são 50.000 cm² de artigos? Tomando-se como média uma página no formato de 18 x 23 centímetros (tamanho médio das revistas semanais de grande circulação nacional), chega-se à superfície de texto (já descontadas as margens) aproximada de 400 cm². Portanto, 50.000 cm² de artigos significam (pelo cálculo: 50.000 ÷ 400) 120 páginas de uma revista ou, exemplificando, uma vez e meia uma edição da revista Carta Capital, que tem em média 80 páginas. O fato de tratar-se de uma referência relativa a apenas o ano de 1999, torna esses números bastante significativos.

Confrontando-se esse volume de páginas com o valor obtido quando da confrontação do custo do Programa com o custo das publicações da Editora Abril, pode-se concluir que apenas no ano de 1999 a iniciativa da Fiat significou um retorno em propaganda gratuita equivalente à metade de todos os recursos investidos ao longo dos cinco anos no Moto Perpétuo, já que aproximadamente 80 páginas de publicidade “não espontânea” custariam em torno de R\$ 5 milhões¹⁶.

¹⁶ Apesar da intenção de dissociar as “ações sociais” do *marketing* tradicional, fato alcançado pelo sucesso obtido com a mídia espontânea, o Moto Perpétuo fora utilizado para compor, em forma de adendo, vários anúncios publicitários da empresa, nos quais o leque de ações “Fiat para os Jovens” geralmente fora citado na porção inferior das páginas de revistas de grande circulação (*Veja, Isto É, Caras* etc.), quando se enfocava como “assunto principal” fotos de carros e frases de caráter estritamente publicitário, potencializando o “valor agregado” destes produtos.

7.2 Variável 13: meio em que repercute o Programa Moto Perpétuo

Constatada a repercussão da marca “Fiat” através da iniciativa do Moto Perpétuo, é necessário discernir, ainda que parcialmente, que segmentos sociais foram privilegiados como principais receptores dessa divulgação.

7.2.1 Indicador 16: meios não educacionais

Pelo seu leque “ações sociais” intitulado “Fiat para os Jovens” - dentro do qual o Programa Moto Perpétuo é a iniciativa de maior envergadura -, a Fiat recebeu, em 2002, pela quarta vez consecutiva, o prêmio “Top Social”, conferido pela Associação dos Dirigentes de Vendas e Marketing do Brasil (ADVB), “que tem como objetivo distinguir e premiar as empresas que estão desenvolvendo ações sociais com critério e responsabilidade” (<http://www.fiat.com.br/Institucional/Cidadania>). Além desse, em 2002, a empresa ganhou outros prêmios relativos à responsabilidade social como o da ABERJE – Regional Minas (Associação Brasileira de Comunicação Empresarial) e o *Marketing Best* (promovido pela Editora Referência, Fundação Getúlio Vargas e MundiaMundoMarketing).

Há ainda a referência de que o Moto Perpétuo venceu o “1º Festival Interazionale della Comunicazione Sociale (Categoria Direct Marketing)”, sem, porém estar definido no *site* da Empresa se fora no ano de 1997 ou 1998.

7.2.2 Indicador 17: meios educacionais

É praticamente impossível encontrar, em qualquer uma das fontes consultadas de origem das empresas gestora e patrocinadora do Moto Perpétuo, qualquer menção ao Programa desacompanhada de índices e adjetivações que o qualificam de maneira extremamente positiva.

A mais utilizada é a de que o Programa se trata da “maior parceria entre a iniciativa privada e o governo federal dentro do projeto *Acorda Brasil! Está na Hora da Escola*”.

Referências a pesquisas de aprovação são relativamente comuns também:

“Moto Perpetuo” è un programma che há ricevuto e riceve tuttora una ottima accoglienza in tutte le scuole del Paese. Secondo una ricerca che ha coinvolto presidi, professori e alunni il livello di gradimento è elevatissimo, si atesta al 98% e viene espresso quindi dalla quasi totalità degli intervistati (Una storia in crescendo, 24-5).

Nos relatórios preparados para as secretarias de educação, do ano de 1998:

O Programa Moto Perpétuo – Fiat para a Escola obteve uma grande receptividade junto ao governo e à sociedade. As melhorias alcançadas podem ser atestadas pelo nível de aceitação nas escolas e pelos resultados do concurso.

Em relação à pesquisa realizada, todos os professores da amostra selecionada avaliaram positivamente a iniciativa desenvolvida pela Fiat Automóveis: 76% dos professores definiram como muito interessante e viável e 24% como interessante e viável. Este dado é confirmado na avaliação da qualidade didática do Moto Perpétuo, no qual os professores julgaram como ótima em 78% dos casos e boa nos 22% restantes. Outros fatores como rigor científico, temas abordados, operacionalidade didática e riqueza de informações foram avaliados de forma bastante positiva. (CCFE, 1998: 10) .

Já nos relatórios preparados para as secretarias de educação no ano de 2000, constataram-se poucas modificações, tanto no que se refere ao texto, quanto aos índices de aprovação do Programa:

Novamente o Programa Moto Perpétuo – Fiat para a escola obteve uma grande receptividade junto ao governo e à sociedade [...].

Em relação à pesquisa realizada, todos os professores da amostra selecionada avaliaram positivamente a iniciativa desenvolvida pela Fiat Automóveis: 78% dos professores definiram como muito interessante e viável e 22% como interessante e viável. Este dado é confirmado na avaliação da qualidade didática do Moto Perpétuo, no qual os professores julgaram como ótima em 75% dos casos e boa nos 25% restantes. Outros fatores como rigor científico, temas abordados, operacionalidade didática e riqueza de informações foram avaliados de forma bastante positiva. (CCFE, 2000: 11).

Outro exemplo é aquele em que o Programa é alçado à condição de “um dos melhores programas didáticos existentes no Brasil”:

Sia per gli aspetti quantitativi, sia per quelli qualitativi, il programma viene definito como ‘la più importante forma di collaborazione tra il MEC (Ministero dell’Educazione) e un “azienda privata”. Dagli adetti ai lavori è considerato come uno dei migliori programmi didattici esistenti in Brasile. (Una storia in crescendo, 14).

7.3 Motivações empresariais e a dimensão repercussão

A paternidade sobre o Moto Perpétuo é nebulosa, variando, conforme a fonte consultada, entre as empresas La Fabbrica (gestora do Programa) e Fiat (patrocinadora da iniciativa). De toda forma, pode-se afirmar que seu desenvolvimento se deu na comunhão das duas empresas que, ainda na primeira metade da década de 1990, iniciaram a produção de materiais didáticos específicos objetivando a sua introdução nas escolas italianas.

La paternità di un intervento nel mondo della scuola – di un intervento formativo sulle future generazioni di ‘utenti della strada’ – è della Direzioni Ambienti e Politiche Industriali Fiat Auto. (Una storia in crescendo, p. 8).

Criado, implantado e gerenciado pela La Fabbrica do Brasil – empresa multinacional especializada em comunicação e marketing com grande know how em educação – o programa tem por objetivo colaborar com as instituições escolares, públicas e privadas, de Ensino Fundamental e Médio. (ATUALIDADES, 1999: 15).

As justificativas obtidas mediante os depoimentos de origem empresarial para um investimento numa ação do tipo do Programa Moto Perpétuo podem ser sintetizadas no caráter estratégico da filial da Fiat no Brasil.

Há muitos anos a Fiat desenvolve trabalhos de assistência junto a seu corpo de empregados e seus familiares, através de oferecimento de serviço próprio de saúde, da realização de eventos culturais e de manutenção de um clube poliesportivo.

Muitas destas iniciativas seriam uma característica da filial brasileira, já que visariam suprir uma carência deixada pelo poder público. No país sede, a Itália, o Estado supriria as carências mais básicas da população, o que faria com que a empresa atuasse proporcionando outros benefícios a seus funcionários e familiares.

No contexto nacional, a idéia de extrapolar o âmbito interno dessas ações advém da importância que representaria a filial brasileira no organograma mundial da empresa. Daí se formularia o raciocínio da indissociabilidade entre o futuro bem sucedido do país com o sucesso da principal planta da montadora fora da Itália, produtora do carro mundial da empresa (Fiat Palio). E a chave para o futuro estaria no jovem; o meio para alcançá-lo: a escola.

A transferência ocorreu com o superintendente [Giovane Razelli] da Fiat, que era particularmente iluminado. Era o começo do Plano Real, ano de 1994 ou 1995, período em que se tinham grandes expectativas com a estabilização da economia. O mercado automotivo estava crescendo de forma muito expressiva e tinha como fazer grandes investimentos, não somente na construção de fábricas, mas também nessas outras áreas. (E).

Essa motivação, atrelada a um projeto estratégico (*La partecipazione delle imprese ad azioni sviluppate a favore della comunità fa parte di numerose strategie aziendali – Una storia in crescendo*, p.23-4) mais amplo referente à “construção de imagem”, envolveria:

[...] bons produtos, tendo cada vez melhor nível de qualidade, nível de atendimento nas concessionárias, um marketing de relacionamentos, uma boa publicidade, alegre, politicamente correta e também uma atuação como empresa inserida nas questões da sociedade em que ela está. (E).

Tomando-se em conta o crescimento das ações sociais de diferentes empresas nos últimos anos, para além de um diferencial,

[...] o fato de uma empresa não ter uma política de relacionamento com a sociedade ou de não mostrar uma postura que indica atenção a esses problemas a torna inviável, inconcebível. (E).

Mas, longe de confundirem-se, as características estratégicas desse tipo de atuação obedeceriam a outro ritmo, sem a ansiedade do *marketing* “tradicional”, materializando-se em resultados em que não pesam tanto a questão dos prazos. Em última instância, esse raciocínio visaria uma incorporação de novos conceitos à marca.

O importante é que fique no DNA da marca da empresa. Se incorpore ao DNA da empresa. Então é isso que a gente busca. E nós já estamos com esses projetos há sete anos e a gente acredita que, com o tempo, com o amadurecimento desses projetos e com a continuidade, isso vai se incorporando ao DNA da empresa. Culturalmente isso vai fazendo parte de seu plano estratégico e, por outro lado, ela vai sendo percebida, pouco a pouco pela sociedade como uma empresa politicamente correta, como uma empresa socialmente responsável e brasileira. (E).

Portanto, sempre delegando “a um futuro ainda por vir”, as motivações da Fiat para esse tipo de investimento, aparecem, de forma predominante nos depoimentos de origem empresarial, dissociadas dos aspectos mais imediatos de cunho comercial.

Nell'optare per la realizzazione di un'azione della portata di 'Moto Perpetuo', Fiat Automóveis non si è prefissa alcun obiettivo commerciale, promozionale o pubblicitario. Con questa azione, investendo nella cultura e nell'educazione dei giovani, l'azienda vuole solamente dimostrare che appoggia il Brasile e il suo sforzo di crescita. Anche se, così facendo aggregiamo inevitabilmente valori forti allá marca e, forse, riusciamo a generare simpatia. (Una storia in crescendo, p. 25).

[...] não pode ser mensurada a influência nas vendas e as atividades desse tipo. No sentido de que você não pode dizer "olha, 100 mil máquinas que foram vendidas, 100 foram porque a Fiat investiu nessa área e garantiu essa simpatia". Não dá pra mensurar. Agora, existem estudos feitos pelo Instituto Ethos e por outras organizações que demonstram que os consumidores cada vez mais vão prestar a atenção em como que as empresas se relacionam com a sociedade. E há consumidores que punem empresas que se comportam de forma socialmente irresponsável. (E).

A Fiat gostou da idéia [de um programa como o Moto Perpetuo] também porque era uma forma de se comunicar com um público muito importante. Não vamos nos esquecer que tem sempre esse lado de comunicação e reforço da imagem da empresa junto a esse público. Mas isso feito por meio de uma atividade 100% educacional, sem atividades promocionais ou de propaganda direta. (E).

Não obstante, menções a resultados alcançados, oriundos dessas ações, foram feitas remetendo-se a pesquisas encomendadas pela Fiat, nas quais se verificou uma significativa melhora na imagem da mesma na última década, atribuídas a um "aumento de simpatia".

Nós fizemos uma pesquisa já há três anos e tinha uma pergunta, sobre as montadoras, pelo menos porque a gente fechou um pouco no setor e ela foi identificada como a montadora mais brasileira, apesar de todas serem multinacionais. Então isso é sem dúvida um indicador desse fenômeno da "brasilidade"[...]. (E).

Outra percepção sobre as motivações para esse tipo investimento aparece em depoimentos de consultores técnicos e funcionários públicos entrevistados. Para estes, "a Fiat

estaria investindo num projeto dessa natureza para que, no futuro, quando os estudantes beneficiados pelo Programa se tornassem consumidores potenciais e estivessem na situação de compra de um carro, optassem pela marca Fiat por considerá-la “mais simpática que as outras”.

[...] esse aspecto da valorização da marca junto à criança, para que a criança depois venha a consumir a marca, lógico que está por trás dessa estratégia de marketing. (F3).

Tendo a mesma origem de depoimentos, outro raciocínio similar também aparece remetendo a questão da simpatia não para o futuro, mas para pais de alunos beneficiados pela ação da Fiat, que olhariam com mais simpatia e, quando decidissem comprar um carro, escolhessem um da montadora que decidiu ajudar na melhoria da educação de seus filhos.

O presente trabalho constatou que grande parte dessas duas últimas percepções originou-se da prática dos consultores técnicos, que, diante dos recorrentes questionamentos dos profissionais das escolas e das secretarias de educação do “porquê de uma empresa como a Fiat estar investindo em educação”, decidiram lançar mão de um argumento menos idealizado.

Não sendo assunto passível de resposta simples e estando na ordem do dia problematizações sobre as motivações para as iniciativas “sociais” das empresas, os argumentos apresentados pelos entrevistados dos diversos segmentos reiteram a idéia de que a educação, como terreno de interesse comum, é apoiada devido a um interesse particular. Ainda que muitas dessas reflexões tendam a afastar do plano mais imediato preocupações comerciais comumente observadas no *marketing* “tradicional”, constatações relativas ao alto grau de difusão do Moto Perpétuo na opinião pública e sua legitimação, alcançada principalmente em instâncias do universo publicitário, reafirmam a conduta da empresa como própria do universo do mercado. Mas, essas constatações ganham coerência quando somadas a outras, junção que será oportunamente exposta na parte referente às conclusões finais deste trabalho.

8. Dimensão sustentabilidade

8.1 Variável 14: estabilidade no nível de recursos investidos ao longo do Programa

Tendo o Moto Perpétuo existido durante cinco anos (1997 – 2001), verificar-se-á como se comportou, ao longo deste período, o fluxo de recursos financeiros destinados a sua manutenção.

8.1.1 Indicador 18: variação no dimensionamento dos *kits* paradidáticos

Na sua primeira versão de 1997, destinada para o Ensino Fundamental, os *kits* do Moto Perpétuo continham 90 apostilas para os alunos, três “Volumes da biblioteca”, três “Guias do professor” e seis cartazes. O número de materiais de cada *kit* visava atender até três diferentes turmas de uma mesma escola (estimada pelos elaboradores do Programa como tendo 30 alunos cada), sendo que cada uma delas poderia, em geral, receber um total de até três *kits*, destinados, portanto, para nove turmas diferentes.

No que tange à sua composição, o *kit* foi sendo modificado ao longo dos cinco anos de sua existência. As 90 apostilas destinadas aos alunos na versão inicial, com 23 páginas cada, contendo “exercícios de verificação na forma de jogos”, na versão 2000, perdem grande parte de seu conteúdo, ficando com apenas seis páginas cada. Na sua última versão, de 2001, deixam de existir, sendo substituídas por “adesivos educativos”, um para cada aluno.

O “Guia do Professor” e o “Volume para a Biblioteca”, inicialmente com 72 e 91 páginas respectivamente, sofreram um processo semelhante de encolhimento. O primeiro, nas versões 2000 e 2001, já com o nome de “Livro do Professor”, encolheu para 45 páginas. O segundo passou a não mais existir a partir da edição 2000.

A conformação do *kit*, a partir da edição 2000, estruturou-se em um “Livro do Professor”, 15 “fichas de atividade”, cinco “cartazes” e 40 “apostilas para os alunos”. Na edição

2001, como dito anteriormente, as apostilas para os alunos deixam de existir, sendo substituídas por chamados “adesivos educativos”.

Inicialmente, o material fora estruturado contendo seis eixos temáticos, expressos nos nomes dos capítulos, a saber: “Os transportes na história; Redes de transporte; Viver melhor no trânsito; Movendo-se e respeitando o meio ambiente; O desenvolvimento da cidade e Idéias para o futuro”. Essa divisão permaneceu até o ano de 2000, quando o material passou a ter apenas cinco capítulos-tema, desaparecendo aquele intitulado “Redes de transporte”.

Pode-se afirmar, portanto, que ao longo de sua existência, o Programa Moto Perpétuo sofreu uma redução no que tange ao investimento de recursos destinados aos materiais. Não se confirmando um aumento progressivo no número de atingidos pelo Programa que justificasse uma compensação de um menor custo/beneficiado, pode-se concluir que houve uma variação decrescente no montante de recursos investidos ao longo da existência do Moto Perpétuo.

Ainda que sendo assunto a ser melhor situado nas conclusões deste trabalho, de maneira preliminar pode-se dizer que um aspecto relativo ao plano político-institucional justificaria essa diminuição: as relações entre Fiat e poder público, na qual foram privilegiados pela empresa momentos específicos ligados as primeiras etapas para implementação do Programa, tais como aqueles relativos a adesão ao “*Acorda Brasil! Está na hora da Escola.*” e muitas das assinaturas dos protocolos de intenções.

Paralelamente, outro aspecto também influiria nessa diminuição: depois de vários adiamentos, no ano 2000 a empresa gestora finalmente se renderia à necessidade de adequar os materiais a parâmetros mínimos de qualidade, redefinindo a estrutura e grande parte de seu conteúdo¹⁷.

¹⁷ Para essa afirmação, toma-se como referência as diferentes versões dos relatórios preparados por um dos coordenadores pedagógicos do Programa à época, reafirmando, ano a ano, a necessidade de revisão dos materiais junto à empresa gestora do Moto Perpétuo.

8.2 Variável 15: Presença de atividades após a retirada dos recursos da Fiat

Este tópico tem por objetivo averiguar possíveis permanências de atividades do Programa mesmo depois de seu término. Pelas características da pesquisa realizada, esse exame se fundamentará essencialmente no ponto de vista e nas expectativas dos entrevistados.

15.2.1 Indicador 19: processo de encerramento do Programa

Sob a perspectiva de um balanço geral do Moto Perpétuo, consultores técnicos e funcionários públicos entrevistados reconheceram pontos positivos, tais como, o envolvimento empresarial em “iniciativas sociais” e a grande disposição inicial das escolas públicas na adesão ao Programa. Não obstante, como em outros pontos desses depoimentos, prevalecera uma visão crítica sobre o Programa, sendo alguns dos pontos mais enfatizados aspectos relativos ao processo de seu encerramento. A seguir, são destacados os principais trechos expondo as razões dessas críticas.

A Fiat “descontinuou” o Projeto, ou seja, deixou morrer de inanição [...]. O que prova que não estava madura a idéia da responsabilidade social. Imaginemos se eu, hoje, estivesse trabalhando lá na Secretaria e chegasse alguém pra me propor algo. Eu falaria: “Mas você não vai fazer como a sua colega da Fiat!”. A minha pergunta é: “como é que vai acabar? Qual é a disponibilidade orçamentária pro programa? Como é que vocês vão fazer isso? E se acabar?”. As perguntas, hoje, além de todas que eu fiz na época, teriam que ser umas a mais pra ter garantias. Na época eu não tinha experiência, hoje eu tenho. Eu não podia imaginar que uma empresa que entrou com toda a disposição, saiu da forma como saiu. Simplesmente “descontinuou” o Programa. Sem fazer uma costura, sem de alguma forma trabalhar um fechamento, fazer um luto. Então eles tinham que ter tido esse cuidado. Até porque eles fazem isso com os automóveis que saem de linha. Eles saem de linha, mas eles tem que produzir peças durante tantos anos pra garantir aquela pessoa que confiou e comprou o automóvel. Então você tem isso: o espírito empresarial não é aplicado às relações públicas. E essa lógica empresarial de respeito ao consumidor não foi aplicada, aí no nosso caso respeito ao cidadão, que confiou na marca. Esse critério, portanto, não foi usado no fechamento do Moto Perpétuo.(F1).

[...] porque não adianta eu ter responsabilidade com o trabalho e a empresa que fornece todo o material e é responsável pelo andamento do trabalho em si não tem! Então, no final, eu já estava assim: “Cansei! Entreguei os pontos!”. E aí é como eu te falei: eu não sei nem como eu saí [do cargo de consultora técnica] porque eu não fui sequer avisada.(C2).

[...] e não tendo isso [avaliação], aí você não só perdeu dinheiro como perdeu história. [...] Porque se a empresa decide alocar recursos nessa comunidade, ela tinha que, no mínimo ter a visão empresarial de ter aprendido com o sistema, fazendo uma avaliação. Porque aí quando quisesse fazer outra coisa poderia dizer “a nossa empresa tem experiência, porque fez tal projeto e que teve tais e tais resultados”. Então a empresa deveria ter aprendido com a própria experiência, mas se ela não avaliou no final, ela não aprendeu como empresa. Primeiro ela mostrou que não teve o mesmo critério de saída do Programa. Então ela não conhecia a importância de sair de uma comunidade com critério. Ele teve as portas abertas pra uma comunidade e saiu de outra forma. Foi um equívoco. Depois não tomou nem conhecimento de uma avaliação de fechamento. Pra que serviria isso? Pra que a instituição Fiat aprendesse com a própria experiência e amanhã, quando se dispusesse a fazer um novo programa de responsabilidade social ou de inserção da marca na comunidade, pra que ela passe a comprar a marca depois, ela já faça isso com experiência pessoal, no caso “capital social”, que está na moda, né? Então eu acho que ela perdeu quando não botou esse último capítulo no Moto Perpétuo. (F1).

Porque, na verdade, foi uma doação de material cujo retorno é um retorno, como diriam os franceses, um retorno “flou”, um retorno vago, retorno que “se tiver um retorno teve, se não tiver um retorno ninguém cobra”. (C3).

Eu percebo que o sistema que a Fiat lançou naquele momento era muito permeável de se fazer as coisas na “vaselina”, porque a própria sede [Centro de Coordenação Fiat para a Escola] não funcionava bem. (C2).

É, você fala em parceria quando as partes participam, né? Existiam claramente, né? Esse é um termo um pouco exagerado, inadequado, talvez para aquilo que foi o programa. Quem que foi parceiro ali? A La Fabbrica com a Fiat. Eles foram parceiros, parceiros do mesmo lado? Agora, com as secretarias de educação se houve parceria...? Não sei se é o termo

adequado, porque no fundo o que é que aconteceu? Aconteceu que, talvez a palavra seja um pouco forte, houve da parte da Fiat, em relação aos parceiros entre aspas um certo “assistencialismo”. Não deixa de ser assistencialismo. (C3).

Só que eu achava inconcebível, e continuo achando, que um projeto desse porte a nível nacional fosse tão frágil no que tange à responsabilidade com ele mesmo. E eu achava inadmissível que uma empresa privada jogasse tanto dinheiro a perder, o que levava muita gente a me perguntar “para que fim serve esse projeto?”. Muitas vezes eu tive dúvida e ainda tenho se o fim desse projeto era realmente educacional. Porque da forma como ele foi levado, com tamanha incoerência com o âmbito educacional não parecia que o fim era educacional. Porque? Porque todas as pessoas que se dedicam ao âmbito educacional têm como característica uma responsabilidade muito grande com o que fazem. O que até explica a situação do país no âmbito da educação: as pessoas ganham pouco, mas têm responsabilidade e permanecem.(C2).

Assim como em outras etapas desta pesquisa, a utilização de referências de origem empresarial mostrou-se de pouca utilidade pela superficialidade das informações, geralmente versando sobre metas alcançadas (números) e não contendo, portanto, elementos que favorecessem uma análise processual do Programa.

Não obstante, os depoimentos dos demais entrevistados, sobre a maneira súbita como a que terminou o Programa, parece confirmar uma crítica relativamente comum que aponta no caráter ocasional de muitos programas e projetos - que podem tanto se iniciar como terminar segundo a vontade de seus promotores -, uma lógica distinta daquela das necessidades e expectativas do público envolvido.

IV. Conclusões

A análise através do modelo proposto possibilita uma visão do Moto Perpétuo que vai muito além das informações que vêm sendo disponibilizadas para a opinião pública pelas empresas gestora e patrocinadora do Programa.

Primeiramente, cabe dizer que não se teve por objetivo, com as análises empreendidas, especialmente quanto à dimensão pedagógica, realizar uma pesquisa voltada para avaliação de aspectos relativos à apropriação pedagógica dos conteúdos do Moto Perpétuo pelas escolas participantes do Programa, propósito sem dúvida justificável, mas não estabelecido como meta do presente trabalho. Para que se cumprisse tal objetivo, seria imprescindível, entre outras tarefas, a realização de razoável número de entrevistas com professores e a aplicação de instrumentos de análise junto a alunos das escolas que chegaram a receber e, por ventura, utilizar os materiais do Programa. Essas tarefas não poderiam ser cumpridas nas condições disponíveis para esta pesquisa.

Não obstante, ainda que não procedendo dessa maneira, entende-se que, indiretamente, a análise empreendida sobre a qualidade dos materiais do Moto Perpétuo possibilita - como no caso da análise de qualquer material didático ou paradidático -, afirmar que os problemas verificados se constituam num fator complicador para um desenvolvimento desejável do trabalho realizado em torno dos materiais em sala de aula.

Mas, se este não fora o objetivo central da presente pesquisa, não obstante, entende-se que as análises empreendidas quanto à dimensão pedagógica possibilitaram expor, mediante a utilização de critérios padronizados e elaborados pelo MEC, uma visão sobre aquilo que fora o objeto material de ligação na relação estabelecida entre iniciativa privada e poder público, já que o Programa teve como proposta principal a doação para escolas de *kits* paradidáticos contendo os referidos materiais. Sob essa perspectiva, entende-se como significativa a constatada baixa qualidade dos materiais do Programa em sua primeira versão, já que foram estes os apresentados ao MEC, visando à obtenção da chancela do órgão, posteriormente exibida nas capas das suas sucessivas edições, atestando o aval do mais alto órgão responsável pela educação no País.

Constituindo-se este processo um primeiro importante passo no que se refere ao estabelecimento das relações institucionais empreendidas pela empresa patrocinadora para a implantação do Programa junto às escolas do País, uma pergunta que acompanhou todo o desenrolar da presente pesquisa foi: quais motivações teriam levado o MEC a destinar sua chancela a um Programa com tantos problemas como aqueles constatados na dimensão pedagógica, paralelamente à preocupação expressa pelo órgão com a execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)?

Como em outras etapas deste trabalho, não foi possível a obtenção de qualquer informação relevante junto ao MEC que possibilitasse uma resposta a essa pergunta, como não foi possível também a obtenção de informações relevantes sobre “parcerias” com a iniciativa privada, seja junto ao órgão propriamente dito, seja junto ao setor responsável pelo *Acorda Brasil! Está na hora da Escola*¹⁸. Diante de reiteradas tentativas, obtiveram-se poucas informações referentes ao Moto Perpétuo sobre as quais pode-se verificar posteriormente que se tratavam de reproduções do *site* da própria Fiat. Superficiais e entusiastas, essas informações levam à conclusão de que a empresa patrocinadora fora a fonte por excelência – provavelmente exclusiva - da percepção do MEC sobre este Programa.

A ausência de informações “oficiais” aliada às constatações de análises efetuadas sobre a dimensão pedagógica, leva a crer que, nessas relações estabelecidas entre poder público e iniciativa privada, tenham imperado fatores essencialmente políticos no processo envolvendo a obtenção da chancela do MEC para o Programa.

¹⁸ Antes que ser rara, a falta de informações sobre o desenvolvimento de programas e projetos envolvendo diferentes organizações já fora observada por Coelho (2000), que usou a expressão “conspiração do silêncio” para referir-se ao fato do “terceiro setor” e do setor público não aprenderem com as próprias experiências, repetindo-se inevitavelmente, ao longo do tempo, os mesmos erros. O que causaria isso, na visão dessa autora, seria uma falta de interesse em se divulgar resultados, que conseqüentemente implicam na exposição pública de falhas no desenvolvimento dos programas e projetos. Ao comparar a situação do Brasil e dos Estados Unidos, aquela autora afirma ser característica comum aos dois países que controles por parte dos governos, quando existentes, recaem somente sobre os aspectos orçamentário-financeiros. A qualidade dos serviços prestados acaba sendo desprezada, ou melhor, não avaliada. No caso norte-americano, o problema seria minorado pelo fato de existirem avaliações de qualidade realizadas por instituições independentes que são, muitas vezes, levadas em consideração pelo governo.

Entende-se o quanto essa afirmação ganha força quando se analisa o pano de fundo que recobre as relações entre poder público e indústria automobilística que, desde o “desenvolvimentismo de JK”, nos anos 1950, vêm ciclicamente alternando episódios de aproximação e afastamento relativo, mas ocupando um espaço peculiar no cenário da política industrial do País. Circunscrevendo esse espaço, volta e meia surgem na opinião pública argumentos de que haveria “uma excessiva proteção estatal para o setor”, o que socialmente se refletiria numa “ditadura do automóvel”, em detrimento dos transportes coletivos nas grandes cidades e do transporte ferroviário no setor de cargas. Os porta vozes das indústrias, por sua vez, reiteradamente buscam afirmar perante a opinião pública que o “setor sofre com a excessiva carga tributária”, citando significativas porcentagens relativas a impostos que comporiam o preço final dos automóveis.

Passadas quase três décadas desde sua chegada ao Brasil, em 1976, quando lançara por aqui seu conceito de carro popular com o modelo *Fiat 147*, a Fiat passou a liderar, no País, a venda de automóveis na década de 2000. Para Oliveira (1999), essa liderança foi construída num cenário político-econômico em que as matrizes das montadoras multinacionais pareciam estar se desinteressando pelas filiais brasileiras da década de 1990, sendo o

fechamento da fábrica de motores da Ford em São Bernardo do Campo um dos sinais mais evidentes. A associação Volkswagen-Ford vinha se revelando problemática para ambas, mas as direções centrais pareciam não tomar nenhuma diretriz que as tirasse do atoleiro; os carros fabricados no Brasil tinham, em média, um atraso relativo de 10 a 14 anos em relação aos que suas montadoras matrizes lançavam em seus mercados originais, e o grande competidor, o Japão, parecia não se interessar pelo mercado brasileiro, figurando aqui, desde os anos sessenta, com uma minúscula montagem de utilitários Toyota. Apenas a Fiat escapava do quadro geral de estagnação, fazendo da filial brasileira seu principal empreendimento fora da Itália e inscrevendo-a, definitivamente, na sua estratégia mundial. Por isso, a Fiat havia passado de última colocada no “ranking” das montadoras no Brasil para o segundo lugar, logo atrás da Volkswagen. (OLIVEIRA, 1999: 245).

Peculiaridades recentes em torno do setor foram enfocadas por Arbix (2002), que chamou as relações estabelecidas entre público e privado na indústria automobilística de “políticas do desperdício e assimetria”. Este autor analisa uma série de condicionantes que fizeram do Brasil um dos principais alvos dos interesses das multinacionais do automóvel na década de 1990, culminando com a vinda de várias novas montadoras ao País. Segundo Arbix (2002), entre outros fatores, contribuíram para isso a relação habitantes-por-veículo promissora para um crescimento a médio e longo prazo em comparação aos mercados saturados dos países desenvolvidos e o crescimento exuberante apresentado pelo mercado doméstico de veículos a partir de 1993¹⁹.

Para este autor, soma-se a esses aspectos o fato do setor ter sido um dos poucos que, na ausência da definição de uma política industrial clara para o País, recebera especial atenção do governo federal, sendo, talvez, por isso, que “continue a ser um dos mais bem protegidos em sua estrutura produtiva e em seu mercado.” (ARBIX, 2002: 110)²⁰. Este autor afirma, ainda, que num processo marcado pela politização da competição por novos investimentos, as montadoras comandaram as negociações com um setor público fragilizado e despreparado, que teve seu espaço reduzido enquanto que o espaço privado fora sendo gradativamente ampliado.

¹⁹ Segundo Arbix (2002), dados da Anfavea relativos ao ano de 2000 mostram que, entre 1993 e 1997, a produção de veículos foi a que apresentou maior crescimento relativo no mundo, saltando de um total de 1.070 milhões de autoveículos no ano de 1992, para 2.070 milhões em 1997. No mesmo período, o mercado doméstico saltou de 760 mil para 1.840 milhões de autoveículos.

²⁰ Entre essas vantagens estaria o Novo Regime Automotivo (NRA), de 1995. Segundo Arbix (2002), o NRA fora bem sucedido na atração de novos investimentos e empresas. O desenrolar desse processo, no entanto, fora marcado pela chamada “guerra fiscal” que, na década de 1990, resultou numa intensa e agressiva disputa por investimentos estrangeiros entre Estados e municípios do País, que passaram a oferecer a devolução do imposto recolhido (ou o devido) às próprias indústrias automobilísticas, através das mais variadas formas de financiamento e sempre com taxas mais generosas que as do mercado, em troca da instalação de fábricas em seus territórios. Este autor argumenta, ainda, que, apesar de assumirem formas distintas conforme as realidades locais, Estados e a cidades escolhidas ofereceram uma série de incentivos que incluíram, invariavelmente: “1. Doação de terrenos para a instalação da planta ou de grande parte dele; 2. Fornecimento da infra-estrutura necessária para a preparação da área. Isso inclui, em geral, infra-estrutura viária e logística, mas abrange também, em vários casos, ligações ferroviárias e desenvolvimento de terminais portuários; 3. Isenção de impostos estaduais e locais por períodos não inferiores a dez anos. O mesmo vale para taxas locais. Em vários casos, o acordo inclui a isenção de impostos na importação de peças e veículos; 4. A concessão de empréstimos pelo Estado (por meio de órgãos ou bancos estaduais) a taxas muito inferiores às do mercado; 5. Uma série de cauções e garantias estatais, financeiras e legais; 6. Uma série de benefícios adicionais, que variam de acordo para acordo, envolvendo desde fornecimento de transporte público aos trabalhadores e creches para seus filhos a diversas medidas ambientais.” (ARBIX, 2002: 116).

O vício, coetâneo, manifesta-se no desperdício, na politização das decisões, na subserviência às grandes empresas, no despreparo técnico e na ausência de prestação de contas – como nos velhos tempos do desenvolvimentismo autoritário. Não é à toa que os mecanismos mais importantes ligados aos novos processos de industrialização, aqueles que poderiam gerar externalidades positivas, continuam imprecisos, ou mesmo ausentes das preocupações governamentais. Exatamente por isso, os principais contratos assinados entre Estados e montadoras não contém referências precisas ao impacto sobre a arrecadação de impostos, à geração de emprego, aos processos de aprendizagem, a políticas salariais, qualificação, à recapacitação de empresas, adensamento da malha industrial e à transferência de tecnologia. (ARBIX, 2002: 124).

Diante do que seria uma complacência frente às regras de um jogo feito por poderosas empresas automobilísticas para colonizar o setor público - contribuindo para aumentar a cota de transferência de recursos para o setor privado -, Arbix (2002) afirma que “a ausência de nitidez nas novas estratégias de industrialização e a precariedade institucional capaz de desenhar novos caminhos para o desenvolvimento nacional parece estar na raiz de mais um jogo de ilusões na história recente do Brasil.” (ARBIX, 2002: 110)²¹.

Pelo lado empresarial, entende-se que o fato do Brasil ter sido colocado como um dos principais focos para o acesso aos mercados da indústria automotiva na década de 1990 teve como consequência a chamada “pulverização” de marcas, ocasionada pela diversificação no segmento aqui instalado com a chegada de várias montadoras novas ao País²².

²¹ Segundo Arbix (2002), as raízes do problema não estariam ligadas à qualidade dos benefícios oferecidos às empresas, já que, num certo sentido, estes não se distinguiriam daqueles tradicionalmente utilizados no mundo todo para atração de novas empresas. O problema estaria no volume de recursos públicos envolvidos, suficientes para cobrir o custo inicial das novas fábricas, contrapostos à incerteza de retorno para o setor público dessas inversões, seja no médio ou longo prazo. Este autor compara os custos do setor público para a atração de investimentos do setor automobilístico no Brasil e nos EUA. Em alguns casos, os recursos públicos brasileiros chegam a ser dez vezes maiores que nos EUA, gerando, contudo, apenas a metade dos empregos diretos gerados naquele país.

²² Somaram-se as já existentes Fiat, Ford, GM, Mercedes, Toyota e VW, outras como a Chrysler, Honda, Mitsubishi, Navistar, Peugeot, Renault e Land Rover.

Outra consequência fora a desconcentração da produção de autoveículos, anteriormente instalada de forma predominante nos estados de Minas Gerais e São Paulo, ocasionada pela concorrência entre Estados e municípios na atração por novos investimentos, deslocando-se para cidades do interior e para outros estados: Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Bahia. Nesse processo, nenhum estado fora tão bem sucedido quanto o Paraná, que passou a possuir o segundo pólo automotivo brasileiro com a instalação das fábricas da Renault, VW-Audi e Chrysler, além de uma fábrica de motores da Chrysler/BMW. (ARBIX, 2002: 126).

Sob a perspectiva da dinâmica da produção capitalista, essa “pulverização da marca” e a desconcentração geográfica das fábricas obrigaram à adaptação das empresas para sobreviver nessa nova realidade de maneira a melhor aproveitar as promissoras condições oferecidas pelo poder público e pelo mercado brasileiro. Dentro das perspectivas da presente pesquisa, a união deste quadro mais geral relativo ao setor automobilístico com as constatações e análises empreendidas na dimensão abrangência possibilita uma série de inferências sobre a iniciativa do Programa Moto Perpétuo.

Uma delas estaria relacionada à constatada coincidência entre os estados mais atendidos pelo Programa e o mapa da distribuição da produção automobilística estabelecido a partir dos anos 1990 no País. Como demonstrado quando da realização da referida análise, pode-se verificar que 82,3% (13.999) das escolas atendidas pelo Programa pertencem aos estados Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul. Sob a perspectiva da produção de automóveis, é exatamente nestes estados em que está instalada a quase totalidade das unidades produtivas em território nacional²³.

Fato que chama ainda mais a atenção é o tratamento dispensado ao Paraná, o terceiro estado mais atendido pelo Moto Perpétuo: teve 1.779 escolas beneficiadas, perdendo apenas para os estados de Minas Gerais (2.956 escolas) e São Paulo (4.981 escolas). Como anteriormente

²³ Pelo mapeamento realizado por Arbix (2002), conclui-se que apenas duas unidades produtivas não se localizam nestes estados: a fábrica de veículos comerciais leves da Mitsubishi situada em Goiás e a fábrica dos Jeeps Troller, situada no Ceará.

afirmado, o Paraná tornara-se, na década de 1990, o segundo principal pólo produtor de automóveis do País, ficando atrás apenas do estado de São Paulo.

O que se pretende afirmar com essas constatações é que pelo menos dois fatores principais haveriam imperado na escolha para a alocação dos recursos do Moto Perpétuo por parte das empresas patrocinadora e gestora do Programa. O primeiro deles estaria ligado à necessidade de diferenciação frente a um mercado cada vez mais inundado por diferentes marcas e, conseqüentemente, possibilidades de escolha por parte dos consumidores. Em outras palavras, seria o Moto Perpétuo uma maneira de contra-balancear a vantagem exercida por montadoras concorrentes, mais próximas dos consumidores dos estados sede de suas unidades produtivas. Assim, a presença nos estados via Moto Perpétuo se daria tendo-se na educação “postos avançados da marca”, no sentido próximo ao utilizado por Klein (2002), redimensionando a relação distância geográfica versus presença através de valores socialmente positivos, atuando junto ao universo escolar (escolas e secretarias de educação) ou de forma ampliada mediante veiculações espontâneas na mídia ou publicidade paga. Soma-se a isso o fato de, além de sediarem a maioria das unidades produtivas do setor automobilístico, estes seis estados responderem, juntos, por 73,93% do PIB (Produto Interno Bruto) nacional, sendo, portanto, os estados mais ricos da Federação. Este, por si só, já seria motivo para, num mercado em franca expansão como o fora o de automóveis no País, na década de 1990, levar qualquer empresa aqui instalada e interessada em mercados mais exuberantes a apostar nestes Estados as suas principais fichas.

Um segundo aspecto ligar-se-ia às possibilidades e necessidades de mediação junto ao poder público, ante a intensificação de um processo em que a politização das decisões para o setor se sobreporia àquelas de caráter majoritariamente técnico. Como demonstrado por Arbix (2002), esta fora a tônica das relações entre poder público e setor nos anos 1990, seja no âmbito dos Estados e municípios, resultando na chamada “guerra fiscal”, seja no âmbito do governo federal, refletido em decisões como o Novo Regime Automotivo (NRA), de 1995. Ante o quadro constatado, haveria a seguinte situação: enquanto na maior parte dos Estados e municípios que receberam novas montadoras em seus territórios prevaleceria – ainda que de maneira

relativamente velada, visando manter preservados os dividendos eleitorais capitaneados por políticos locais – o enorme custo aos cofres públicos na atração desses “investimentos”, a Fiat surgiria com a generosa oferta de doação de materiais paradidáticos às escolas, demonstrando clara preocupação em contribuir com a ajuda à educação e, conseqüentemente, ao País. Essa gritante oposição entre a *doação* e *oneração* - da respectiva atuação da Fiat e das “outras montadoras” -, seria um diferencial na promoção das relações institucionais da empresa com o poder público e, em última instância, com os consumidores, especialmente aqueles pertencentes aos setores tidos como “formadores de opinião”²⁴.

A somatória dessas lógicas brevemente apontadas – e de outras que por ventura se mantiveram ocultas pelas limitações próprias a este trabalho -, compõe uma espiral na qual interagem ações do poder público e da iniciativa empresarial privada. Assim, antes que uma ação imanente exclusivamente da Fiat, o Moto Perpétuo seria mais um elo dessa cadeia, no caso, uma resposta da empresa para a conclamação feita pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002), que pedira publicamente para que a iniciativa privada ajudasse a educação do País, constituindo-se este pedido num dos principais símbolos do Programa do governo federal *Acorda Brasil! Está na hora da Escola*.

Se essa analogia a uma espiral busca exprimir um movimento dinâmico, afastando qualquer pontualidade nas relações entre Fiat e poder público, não obstante, pode-se dizer que, sob a relação estabelecida entre Moto Perpétuo e Programa *Acorda Brasil!*, a “educação” é um novo elemento frente a um cenário eminentemente dominado pelas ações próprias ao campo da política e da economia²⁵.

²⁴ Não obstante, Arbix (2002) demonstre que a Fiat também participa dos investimentos em novas unidades produtivas na década de 1990 - com a construção, em Minas Gerais, da fábrica de caminhões Fiat – Iveco (1999) -, não se obtiveram informações sobre as condições em que se deu esse investimento no que tange aos benefícios alcançados junto ao poder público.

²⁵ Oliveira (1999: 75) cita um exemplo da peculiaridade dessas relações entre Fiat e governo federal. Para este autor, não por acaso, a Fiat sempre foi contra o chamado “Acordo das Montadoras”, nome pelo qual ficou conhecida a Câmara Setorial do Ramo Automotivo. Esse acordo reuniu trabalhadores metalúrgicos e empresários das montadoras de automóveis e das indústrias de autopeças e visou, na ausência de uma política industrial no País, regular preços, aumentar a produção, promover a renovação tecnológica, garantir empregos e salários, criar uma política de exportação, e “uma série bem longa de uma agenda de discussões e de objetivos que constituía uma verdadeira revolução nas relações capital-trabalho no Brasil”.

Não se restringindo apenas a esse caso, a inclusão de novos elementos nas relações institucionais encontra similaridade com a perspectiva abordada por Costa (2002), que chamou a atenção para a crescente perda da materialidade das relações sociais em favor de um reconhecimento simbólico²⁶. Dentro do foco da presente pesquisa, além das questões em torno da “marca” anteriormente citadas, a inclusão de “novos elementos”, como a educação, está circunscrita, entre outros, nos discursos da década de 1990, que contrapõem a “excessiva burocratização e ineficiência do Estado brasileiro” com a “competitividade e eficiência da iniciativa privada empresarial”.

Nesse sentido, tomando-se como perspectiva o plano da política de Estado, dentre as transformações ocorridas no plano político-institucional do País na última década, talvez a que mais importância tenha para o melhor entendimento do objeto ora estudado seja a Reforma do Aparelho do Estado, idealizada e comandada pelo ex-ministro Luís Carlos Bresser Pereira, em 1995.

De maneira sintética, pode-se dizer que o Plano de Reforma do Estado (PLANO, 1995) pretendeu a transformação da administração pública burocrática para um modelo gerencial²⁷, tomando-se o modelo empresarial privado como parâmetro para superar as deficiências do setor público. Sob a prerrogativa do equilíbrio fiscal e também da busca de eficácia, a descentralização e a terceirização de serviços até então prestados pelo Estado constituíram-se num outro importante objetivo do Plano²⁸.

²⁶ Ainda que, como afirma este autor, as disputas pela apropriação do que as sociedades produzem materialmente e aquelas de caráter simbólico se inter cruzem e se determinem mutuamente, não se podendo atribuir uma anterioridade genética a nenhuma dessas duas esferas.

²⁷ A administração pública burocrática (que surge em reação ao modelo anterior, o patrimonialista, no qual não há clara distinção entre bem público e bem do governante), assenta-se no modelo cunhado por Weber, no qual devem prevalecer o mérito profissional, a impessoalidade e a hierarquia rígida para garantia da execução dos serviços. A principal crítica que se faz a esse modelo é a de que o funcionário torna-se um especialista em rotinas, em detrimento do resultado final, ou seja, a excelência no atendimento aos cidadãos. A administração gerencial, por sua vez, baseia-se nos instrumentos desenvolvidos pela gestão das empresas privadas tendo como meta a flexibilização das relações de trabalho, a organização horizontal ao invés da rígida hierarquia e a responsabilização como controle dos resultados alcançados pelos funcionários, visando garantir a “excelência” no atendimento aos cidadãos.

²⁸ O Plano de Reforma do Estado visou implementar um processo de descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolviam o exercício do poder de Estado (mas que deveriam ser subsidiados pelo Estado), como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. A este processo o Plano chamou de “publicização”. Assim, além da propriedade privada, da propriedade estatal, o Plano identificou um terceiro tipo, o “público não-estatal”, constituído pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público.

De maneira geral, e muito aquém dos pressupostos técnicos do Plano, pode-se dizer que uma visão sobre a iniciativa privada empresarial como fonte potencial para a transferência de eficiência e para o provento de recursos para o setor público dominou o cenário brasileiro na década de 1990²⁹. Valorizando, sobretudo, aspectos ideológicos em torno do dimensionamento do estado e do mercado, muitos promotores e críticos dessa visão adiaram o debate referente à verificação concreta das potencialidades atribuídas ao segmento empresarial³⁰.

O entendimento da necessidade dessa verificação constituiu-se num dos principais fundamentos da presente pesquisa. A partir das análises sobre a dimensão implementação, constatou-se que a esperada eficiência da iniciativa privada não se confirmou, prevalecendo uma série de falhas na execução do Moto Perpétuo, grande parte delas intimamente ligadas a questões aqui entendidas como “gerenciais”, tais como aquelas referentes ao planejamento e à estrutura projetada para o desenvolvimento da iniciativa, refletidas na distribuição dos materiais às escolas, no acompanhamento e avaliação do Programa, durante e após o seu término, entre outras etapas.

Além disso, as análises sobre a dimensão recursos financeiros demonstraram que as expectativas quanto a investimentos privados em “ações sociais” necessitam ser relativizadas, tomando-se por base uma gama de parâmetros, a fim de que se possa estabelecer uma relação que de fato traduza a importância dos recursos investidos sob diferentes perspectivas, seja a dos promotores da iniciativa, seja a do público beneficiário. Como se verificou, sob um investimento privado à primeira vista significativo, constatou-se um valor relativamente baixo frente ao tempo de duração e ao universo atendido pelo Moto Perpétuo. Não obstante, constatou-se que, a partir

Essas "organizações sociais" (OS) são entidades de direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obtêm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com esse poder, e assim ter direito à dotação orçamentária. Outra modalidade prevista fora a terceirização das atividades para o chamado “terceiro setor”, prevendo-se também com a mobilização do “voluntariado”.

²⁹ Entre outros desdobramentos concretos, essa visão, veiculada de forma quase uníssona pela mídia e significativamente acolhida pela opinião pública, dotou de “consistência teórica” o amplo processo de privatizações de empresas estatais empreendido no período.

³⁰ Sob a perspectiva do fornecimento de recursos, autores como Oliveira (1999) demonstram a dependência estrutural da iniciativa privada frente ao setor público, sobretudo ao longo do século XX sob os princípios do *keynesianismo*, classificando as disputas em torno dos fundos públicos, do presente e aquelas ainda por vir, como o *nec plus ultra* do futuro. Quanto às questões relativas à eficiência, a crise no fornecimento de energia elétrica ocorrida no País em 2001, popularmente denominada de “apagão”, talvez represente o maior exemplo da necessária relativização das potencialidades unilaterais do segmento empresarial privado.

da comparação entre mídia espontânea e valores da publicidade, a empresa patrocinadora obtivera significativo ganho, já que, proporcionalmente e ainda que de forma estimada, “economizara” em propaganda um valor muito superior àquele originalmente investido no Programa.

Mas, além dessas constatações, para melhor compreender esse quadro, é necessário analisar as condicionantes que levaram a tal situação. Uma maior aproximação com o problema é possível mediante a análise das relações institucionais que conduziram o processo de desenvolvimento do Moto Perpétuo, desde o planejamento do Programa e elaboração de seus materiais, passando pelo acompanhamento, até a avaliação e finalização de suas atividades junto às escolas e secretarias de educação. Como já dito ao longo deste trabalho, a maior parte dessas atividades estiveram a cargo da empresa contratada para gerir a iniciativa da Fiat, a La Fabbrica do Brasil Ltda., que perante o universo escolar assumira o nome de Centro de Coordenação Fiat para a Escola (CCFE). A justificativa para essa “terceirização” se encontraria no fato da matriz italiana da La Fabbrica desempenhar naquele país, desde princípios da década de 1990, as funções referentes à versão italiana do Moto Perpétuo. No entanto, o *know how* adquirido pela empresa naquele país parece não ter sido suficiente para promover uma adequada adaptação e gestão do Programa em uma realidade distinta como o é a brasileira. Não se dispondo de elementos sólidos para inferir sobre as relações estabelecidas entre as empresas patrocinadora e gestora que possibilitem, em última instância, aferir a qualidade e o grau relativo à troca de informações entre as empresas sobre o desenvolvimento do Programa, resta a questão sobre qual fora o padrão utilizado pela Fiat para lidar com os problemas estruturais da iniciativa por ela patrocinada, amplamente verificados na presente pesquisa. Não obstante, como se faz crer para a opinião pública, sob a perspectiva dos padrões desejáveis no campo da administração de empresas, espera-se que as relações entre empresa contratante e contratada sejam regidas por critérios de controle e qualidade que visem o atingimento da excelência dos serviços reciprocamente prestados.

Fato é que, seja qual fora o padrão dessas relações, ainda que sob a necessária diferenciação entre os atos de patrocinar e gerir, pode-se afirmar que ambas as empresas, de

forma ativa ou passiva, forneceram os elementos que compuseram o retrato final da iniciativa do Moto Perpétuo.

Mas não se quer aqui afirmar que a Fiat tenha algo contra a educação ou que promovera de forma deliberada um programa educacional contendo os problemas observados. O que se procura demonstrar é que a empresa, no caso do Moto Perpétuo, parece não ter tomado por referência os mesmos padrões de eficiência produtiva que a tornaram uma das principais montadoras do País, líder de vendas no setor automobilístico nesta década. Um contra-argumento poderia afirmar que, diferentemente da produção de veículos, a educação não é a área por excelência da empresa, obrigando a relativização de qualquer julgamento sobre sua atuação neste campo. Não obstante, o próprio termo “montadora” busca exprimir o caráter central que as “fábricas” do setor desempenham ao *montar* veículos, a partir da reunião de componentes fornecidos por uma intrincada rede de fabricantes de autopeças. É, portanto, por excelência, da natureza das empresas do setor, o estabelecimento de relações institucionais com variadas organizações, em suas mais diferentes possibilidades de ajustes e adequação dos serviços para a otimização da sua produção. O que justificaria então a adoção de padrões de qualidade muito aquém daqueles utilizados na esfera da produção no estabelecimento das relações institucionais com a La Fabbrica do Brasil Ltda., refletidas no desenvolvimento da iniciativa do Programa Moto Perpétuo?

Amparado nos resultados expostos até aqui e acrescidos, sobretudo, por aqueles obtidos nas análises sobre a dimensão repercussão, acredita-se que a provável razão que sustente tal constatação esteja diretamente ligada a uma priorização da busca por legitimação e promoção da imagem empresarial junto à opinião pública, em detrimento das preocupações com os critérios de qualidade no desenvolvimento da iniciativa do Moto Perpétuo. Um contra-argumento plausível poderia questionar essa inferência afirmando que o estabelecimento de tal relação é incompatível, já que seria necessário um padrão de qualidade razoável para que fosse possível levar à frente um projeto bem sucedido de promoção da imagem empresarial.

Sem dúvida não é simples demonstrar aquela combinação através de uma lógica perfeitamente acabada e pronta, sobretudo pela falta de informações que caracteriza o objeto de

estudo desta pesquisa. Cabe dizer aqui que não se procura questionar a legitimidade de se alcançar um ganho de imagem por parte de empresas que por ventura tomem iniciativas na chamada área social. O que se procura enfatizar é que, nos moldes propostos, o Moto Perpétuo evidencia uma incompatibilidade que se sobrepõe às preocupações das empresas gestora e patrocinadora do Programa para com a promoção da imagem institucional perante os benefícios educacionais declarados como motivadores da iniciativa.

Vale ressaltar que, antes que um problema novo, a tentativa de compatibilizar de forma equilibrada *marketing* e “causa social” vem sendo apontada como um dos principais desafios, mesmo para aqueles interlocutores que buscam promover a “responsabilidade social de empresas”.

No caso do Moto Perpétuo, os problemas da compatibilização entre “educação” e *marketing* estariam expressos no próprio formato do Programa, baseado em metas ousadas de grande amplitude, tanto no que se refere à abrangência geográfica quanto ao número de beneficiários. Fato é que o Moto Perpétuo parece não ter sido planejado para ser apenas “mais uma iniciativa” frente ao crescente universo de “ações sociais de empresas”. Além da divulgação geralmente atrelada aos vultosos números “alcançados pelo Programa”, este quase sempre fora apresentado pelas empresas gestora e patrocinadora como a “maior parceria da iniciativa privada com o governo federal dentro do Programa *Acorda Brasil! Está na hora da Escola*”. Entretanto, antes que constituir-se numa falha em si, a grande amplitude do Programa torna-se problemática, sob o ponto de vista da qualidade, sobretudo quando considerado o montante de recursos disponibilizados para tal propósito. Um reflexo concreto dessa constatação fora demonstrado no exame da dimensão implementação, quando se verificou que o Programa contou, por exemplo, com uma estrutura de acompanhamento precária, representada pela desproporcionalidade entre a pequena equipe de consultores técnicos contratados para atuar junto a um imenso universo de escolas e a várias secretarias de educação. Poder-se-ia contra-argumentar que tal fato constitui problema de opção na alocação dos recursos e não necessariamente da falta de investimentos. Não obstante, sob outras perspectivas, verificou-se que, seja pela estimativa do valor *per capita* / beneficiário do Programa, seja pela comparação com valores do universo da publicidade ou aqueles gastos pelo poder público na compra de livros didáticos, os valores investidos são

relativamente pequenos, não sendo condizentes em sua proporcionalidade com a realização de um trabalho, nesses moldes, desejável no plano educacional. Então há de se perguntar: porque se pretendeu tal amplitude se, com os mesmos recursos, seria possível privilegiar um atendimento mais atencioso junto a um menor número de escolas e secretarias de educação?

Entendendo que não seja o caso da discussão recorrente sobre quantidade versus qualidade presente no debate da educação pública, e também que a Fiat não sofra as imposições da necessidade da universalização do atendimento escolar como o sofre o poder público, conclui-se que fora uma opção estratégica na iniciativa do Moto Perpétuo a abrangência ampliada a um grande número de escolas. Em última instância, entende-se que as limitações da quantidade de recursos financeiros frente ao imenso universo atendido pelo Programa tenha gerado, ainda que de maneira não deliberada, uma abordagem junto às escolas marcada pela superficialidade, grosso modo, com resultados pedagógicos pontuais efêmeros e de difícil quantificação³¹.

Mesmo feitas essas constatações, permanece a questão em torno da incompatibilidade na combinação entre obtenção de um ganho no que se refere à imagem institucional da empresa patrocinadora frente à qualidade observada desta “ação social”. Para o aprofundamento dessa questão entende-se que alguns aspectos necessitam ser iluminados. O principal deles, também referente ao formato do Programa, refere-se ao caráter do mesmo tratar-se eminentemente de uma iniciativa baseada na *doação* de materiais paradidáticos às escolas. Acredita-se que um julgamento sobre o ato de *doar* – assim como em outros casos como, por exemplo, *ajudar* e *apoiar* – recaia fundamentalmente sobre a *intenção* do ato, e não sobre o *objeto*, que seria o resultado concreto do mesmo.

Num plano teórico, isso se expressaria, em parte, pela postura assumida pelos promotores da “responsabilidade social de empresas” que buscam, acima de tudo, incentivar a ampliação dessa prática, criando uma “nova cultura” empresarial, atendo-se, em grande medida, às boas intenções para a viabilização da utilização do potencial financiador e da “qualidade

³¹ Ainda que não se tenha realizado um trabalho de pesquisa quantitativa, essa conclusão se baseia principalmente nos depoimentos de consultores técnicos que testemunharam, através da visita a inúmeras escolas, os recorrentes problemas quanto a não utilização ou a sub-utilização dos materiais distribuídos pelos motivos já amplamente citados, tais como, os atrasos nas entregas dos *kits* e a falta de acompanhamento, entre outras dificuldades.

gerencial” da iniciativa privada. Por outro lado, os autores mais críticos desse movimento parecem igualmente se ater às intencionalidades (“encobertas”) dessas “ações sociais”, direcionando suas críticas às possibilidades de resignificação dos espaços “próprios ao público e ao privado”, em detrimento da verificação dos efeitos concretos e mais imediatos dessas iniciativas empresariais.

Não obstante, ainda que assim considerado, acredita-se que o caráter *doação* do Moto Perpétuo resulte em características específicas que não podem ser desprezadas para um melhor entendimento global do processo em questão. Mediante os levantamentos realizados na presente pesquisa, constatou-se que:

1. Como uma característica facilitadora para uma rápida expansão do Programa a um amplo universo a ser atendido, a iniciativa do oferecimento da *doação* dos *kits* via sistema de *telemarketing* às escolas fora bem sucedida. Essa habilitação para o recebimento dos materiais por parte das escolas, mediante cadastramento, não obteria tanto êxito caso fosse condicionado a algum tipo de cobrança (monetária ou atitudinal).

2. Num plano mais geral, a *doação* dos materiais do Moto Perpétuo ganha força frente à lacuna deixada pelo poder público na alocação de recursos, característica que acaba por induzir a comunidade escolar (diretores, professores, alunos, pais, etc.) a buscar compensar, por meio de substituição, a presença insuficiente do Estado na cobertura das despesas dos serviços escolares. Tal processo levou Ghanem (2000) a usar a expressão “Estado avarento”, complementar à “mobilização de usuários” para a gestão escolar. Antes que ser um fenômeno recente, essa mobilização se expressaria, por exemplo, nas APM’s (Associações de Pais e Mestres), que ao longo do tempo - para além de uma participação cidadã ativa no trato com a “coisa pública” - vêm buscando formas alternativas para suprir muitas das lacunas deixadas pela omissão do poder público.

3. Outro viés da *doação* se refere à expansão do Programa junto ao poder público. Sob essa perspectiva, dois aspectos se destacam: o primeiro deles diz respeito ao “enfrentamento da burocracia” para viabilizar a aceitação por parte das secretarias de educação da implementação do Moto Perpétuo nos estados e municípios de sua alçada. Como destacado nos depoimentos de funcionários públicos, pelo fato de tratar-se de uma *doação*, o Programa conseguiu contornar uma série de entraves burocráticos pela desnecessidade legal de autorizações baseadas em pareceres e normas próprias à administração pública, comuns a outras situações. Um segundo aspecto refere-se a uma situação recorrente descrita pelo consultor técnico responsável pela mediação junto às secretarias de educação no seu processo de adesão à iniciativa da Fiat. Segundo este depoimento, depois da apresentação do Moto Perpétuo, quase sempre seguida por uma resposta protelatória por parte destes órgãos, a situação se transformava radicalmente em favor da adesão quando se anunciava seu caráter gratuito.

4. Outra constatação refere-se à *doação* como característica apaziguadora das resistências de caráter ideológico ao Programa. Essas resistências foram vivenciadas por consultores técnicos junto a funcionários públicos das secretarias de educação e a professores e diretores de escolas públicas, especialmente em palestras e reuniões para divulgação do Moto Perpétuo. Não obstante, diante de um senso comum que circunscreve o “ataque privado sobre o público” a estratégias de comercialização e privatização direta de serviços, pode-se dizer que, diante de uma iniciativa própria ao *marketing* institucional, que “apenas coloca o nome da empresa patrocinadora no produto doado às escolas”, obteve-se êxito no deslocamento do eixo que fundamenta a percepção sobre as disputas sociais, desarticulando, em última instância, qualquer coerência na resistência a uma simples *doação* promovida pela iniciativa privada. Sem querer afirmar com isso que projetos de caráter privatizante e o Moto Perpétuo necessariamente se confundam em suas intenções, acredita-se, apenas, que tenha sido possível a desmobilização de uma lógica recorrente – tomando-se especialmente o contexto de resistência ao neoliberalismo na década de 1990 -, mediante o redimensionamento de valores na qual aquela lógica se assentara.

5. Um último aspecto que poderia ser destacado diz respeito aos princípios de responsabilidade em torno da *doação*. De forma generalizante, pode-se dizer que, nas relações humanas, são moralmente inesperadas as cobranças mútuas entre doador e beneficiado. Ao que cabe ao doador, não se poderia julgá-lo porque a ação em si já é digna de louvor. Quem recebe o benefício, por sua vez, nada teria a reclamar, já que recebera de graça, seja muito ou pouco. Fato é que, inerente ao ato de *doar* - sobretudo no estágio atual da sociedade no qual tudo parece tender a se mercantilizar -, reside a impossibilidade da cobrança. No caso do Moto Perpétuo, o mais acertado seria dizer “impossibilidade de responsabilização”, já que a Fiat doou os materiais, as escolas o receberam. Entretanto, por um lado, não existiram avaliações de outras instituições senão do próprio CCFE (Centro de Coordenação Fiat para a Escola) que pudessem demonstrar o desenvolvimento de fato do Programa nas escolas, sendo, portanto, elaboradores e avaliadores os mesmos personagens no Moto Perpétuo. Por outro lado, o envio dos materiais às escolas, sobretudo as públicas, delegou a estas a tarefa de levarem adiante o Programa da Fiat, fato que as responsabilizaria, em grande medida, pelo sucesso ou pelo fracasso das atividades. No “pior dos casos”, no entanto, diante do quadro de precariedade material da escola pública, também esta, em última instância, não poderia ser responsabilizada pelas intenções da Fiat em querer ajudar a educação do País. Não obstante, como resultado, prevaleceria o foco na *intenção* da Fiat, alavancada pela interlocução privilegiada em virtude do controle final da empresa sobre o ciclo envolvendo os processos de elaboração, avaliação, patrocínio e promoção pública do Moto Perpétuo.

Outro importante elemento para o entendimento do raciocínio que coloca frente a frente a promoção da imagem institucional e os benefícios gerados às escolas pelo Programa se refere às especificidades em torno da sua repercussão. As análises empreendidas sobre a dimensão repercussão possibilitaram ver que o Programa fora bem sucedido na promoção da imagem da Fiat, especialmente através da geração de mídia espontânea da obtenção de diversos prêmios pela empresa.

Entretanto, chama a atenção que essa repercussão tenha se dado em instâncias alheias àquelas do meio educacional, sobretudo aos profissionais da educação, diretamente envolvidos ou não com a iniciativa da Fiat. Sob essa perspectiva, professores envolvidos com o Programa foram tomados como “interlocutores” apenas nos documentos preparados pelo CCFE contendo os “altos índices de aprovação” do Moto Perpétuo, apresentados às secretarias de educação participantes.

Não sendo exclusivo desta etapa, no entanto, o alijamento desses profissionais também caracterizou os principais momentos do Programa. A centralização praticamente total das decisões pelas empresas gestora e patrocinadora, resultando em escolhas marcadamente “de cima pra baixo” e numa gestão unilateral do Programa, leva a crer que a “educação” tenha sido, antes que tudo, um meio utilizado para a difusão da iniciativa da Fiat.

Independente do quão deliberadamente esta situação tenha sido construída pelos responsáveis pelo Programa, ela foi capaz de ocultar incongruências, tornando possível o desenvolvimento de dois projetos sobrepostos numa mesma iniciativa, um voltado ao *marketing* e outro à “educação”.

Ainda que se tenha chegado a essas conclusões com a análise do Moto Perpétuo, esse estudo de caso não autoriza estendê-las a outras iniciativas privadas, sob o risco de generalizar problemas e ocultar peculiaridades, em nada contribuindo para uma melhor compreensão do tema das “ações sociais de empresas”.

Entretanto, essa ressalva não anula a possibilidade de se chegar a algumas conclusões sob uma perspectiva mais geral. Uma delas se refere à negação de algo que esteve fortemente presente no imaginário social da última década sob o raciocínio que unia, de forma quase automática e inequívoca, eficiência de gestão a iniciativa privada. Pelo que se observou no caso estudado, problemas tradicionalmente vinculados ao âmbito do Estado foram largamente verificados num programa criado e gerido pela iniciativa privada. Sob uma necessária relativização diante de uma realidade que não comporta generalizações, em “ações sociais” como a analisada neste trabalho, tudo leva a crer que a natureza das decisões diz mais quanto aos

interesses em jogo (interesses públicos ou privados) do que necessariamente a natureza das organizações das quais estas emanam (poder público ou empresa privada).

Outra conclusão de caráter mais geral se refere ao movimento que vem se desenvolvendo em torno da participação empresarial “responsável” ou “responsabilidade social de empresas”, como o querem seus promotores. É surpreendente que uma iniciativa como o Programa Moto Perpétuo tenha se desenvolvido, do início ao fim, alheio a qualquer parâmetro como aqueles que pretendem estabelecer entidades representativas da causa da “responsabilidade social empresarial”. Não se quer aqui atribuir qualquer responsabilidade a essas entidades pela ausência de censura à maneira como se desenvolvera o Programa, mas não deixa de chamar a atenção que um programa com a envergadura do Moto Perpétuo passe incólume por aqueles que se dedicam ao assunto. De maneira semelhante, fora observado neste trabalho que muitos estudos de caso têm sido bastante tímidos nas suas possibilidades de análise, fundamentando-se unicamente em informações que têm como fonte as empresas promotoras das iniciativas. Estas duas observações colocam em suspeição a maneira como vêm se processando as bases da “responsabilidade social de empresas” no País. Nesses moldes, não se afrouxariam os laços necessários para manter firmes os propósitos “sociais” declarados como primordiais nessas iniciativas?

Não obstante se entenda que o caso aqui estudado já contribui para compor uma resposta a esta questão, vislumbra-se outro desdobramento desse aspecto: o “aventureirismo” com que se tem tratado a “questão social”, contraposto à complexidade dos problemas das realidades em que as iniciativas empresariais incidem. No caso da “educação”, objeto de muitas das “ações” empresariais, a iniciativa da Fiat demonstra uma concepção da realidade que atribui à doação de *kits* com materiais paradidáticos a melhora da qualidade da educação. De forma simples e direta, para distintas regiões, objetivou-se transformar realidades díspares, desconhecendo necessidades educacionais locais, prementes ou não, mediante a distribuição de materiais paradidáticos com formato e temas escolhidos pelas empresas patrocinadora e gestora. A não participação dos profissionais da educação inscritos no Programa nas decisões, um acompanhamento via sistema de *telemarketing* e a conferência de desempenho do Moto Perpétuo

através de concursos completam, de forma resumida, um quadro produto de uma visão simplificadora da questão educacional.

Ao longo deste estudo de caso, buscou-se explorar ao máximo o potencial das informações obtidas sobre o Moto Perpétuo, visando compreender da maneira a mais ampla possível seus vários significados, em especial no que se refere ao âmbito da educação pública.

O tom de crítica com que esta argumentação se desenvolveu adveio, sobretudo, da enorme distância entre aquilo que é anunciado pelas empresas gestora e patrocinadora do Programa e o que pudera ser verificado acerca do Moto Perpétuo nos levantamentos e análises realizados nesta pesquisa. Contudo, não se objetivou atribuir essas críticas a indivíduos, sobretudo por entender que isto em nada contribuiria para melhor compreensão do fenômeno estudado das “ações sociais de empresas”. Vale ressaltar também que a escolha do objeto estudado teve como principal motivação características como a grande amplitude do Programa, sendo consequência inevitável nas análises a atribuição de responsabilidades às empresas gestora e patrocinadora. Não obstante, ainda que para alguns este trabalho possa soar um tanto “agressivo”, especialmente quando comparado ao panorama dos estudos de caso versando sobre a mesma temática, acredita-se estar contribuindo fundamentalmente para o desenvolvimento das relações público-privado. Em especial para aqueles que entendem serem úteis e bem-vindas reais contribuições de distintas organizações que queiram participar ativamente da construção de uma sociedade brasileira mais justa.

ANEXOS

Anexo 1 – Texto adaptado do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

Critérios eliminatórios do PNLD

O PNLD estabelece três critérios eliminatórios que representam um padrão consensual mínimo de qualidade para o ensino escolar:

Correção dos conceitos e informações básicas

“Respeitando as conquistas científicas das áreas de conhecimento, uma obra didática não poderá, sob pena de descumprir seus objetivos didático-pedagógicos: formular de modo errado conceitos e informações fundamentais das disciplinas científicas em que se baseiam; manipular de modo errado esses conceitos e informações em exercícios ou atividades, induzindo o aluno a uma inapropriada apreensão de conceitos, noções ou procedimentos.

Correção e pertinência metodológicas

Por mais diversificadas que sejam as concepções e práticas de ensino e aprendizagem, propiciar ao aluno a apropriação do conhecimento implica escolher uma opção de abordagem, ser coerente em relação a ela e, ao mesmo tempo, contribuir satisfatoriamente para a consecução dos objetivos, quer da educação geral, quer da disciplina e do nível de ensino em questão. Para isso, considera-se fundamental que a obra didática apresente coerência entre a fundamentação teórico-metodológica explicitada (em títulos, subtítulos ou em material destinado ao professor) e aquela de fato concretizada pela proposta pedagógica; e desenvolva estratégias que contribuam para: desenvolvimento das capacidades cognitivas (como compreensão, memorização, análise, síntese, formulação de hipóteses e planejamento), respeitando tanto as dificuldades próprias de sua aquisição quanto os graus de complexidade e a especificidade do conteúdo a ser aprendido; a realização, por meio de proposições de uso do conhecimento, de níveis mais amplos de abstração e generalização, assim como a percepção das relações do conhecimento adquirido ou a ser adquirido com as funções que possui no mundo social, sejam elas relativas ao campo científico, ao aprendizado ou à vida prática; a manifestação, pelo aluno, e a identificação, pelo professor, do conhecimento que o aluno já detém sobre o que se vai ensinar; a introdução do conhecimento novo por meio do estabelecimento de relações com o conhecimento que o aluno já possui; a inserção do novo conhecimento num conjunto mais amplo de saberes da área.

Contribuição para a construção da cidadania

Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a obra didática não poderá: veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação; fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público. Qualquer desrespeito a esses critérios é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo.

A não-observância dos aspectos mais básicos de cada um desses critérios gerais por um livro didático resultará em uma proposta contrária aos objetivos a que ele deveria servir, o que justificará sua exclusão do PNLD”.

Além destes critérios eliminatórios, nos “critérios comuns” do PNLD são elencados critérios classificatórios divididos em:

Critérios Gráfico-editoriais

Subdivide-se em:

Estrutura editorial: referente a aspectos como a existência de glossário, referências bibliográficas e indicação de leituras complementares a obra, entre outros.

Aspectos visuais: referente às ilustrações que “devem reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e não podem expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos. Devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, ser claras, precisas, de fácil compreensão; mas podem também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade. É importante que o livro recorra a diferentes linguagens visuais; que as ilustrações de caráter científico indiquem a proporção dos objetos ou seres representados; que os mapas contenham legenda, de acordo com as convenções cartográficas, forneçam orientação e escala e apresentem limites definidos. Todas as ilustrações devem ser acompanhadas dos respectivos créditos, assim como gráficos e tabelas necessitam de títulos, fonte e data”.

Manual do professor

“Considera-se fundamental que o livro didático venha acompanhado de orientações ao professor que explicitem os pressupostos teóricos, os quais, por sua vez, deverão ser coerentes com a apresentação dos conteúdos e com as atividades propostas no livro do aluno. O manual do professor não deve ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórica, informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, sugestões de leituras, filmes, vídeos e outras fontes e/ou materiais que contribuam para a formação e atualização do professor. É importante que oriente o professor para a articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento, fornecendo, ainda, proposta e discussão sobre a avaliação da aprendizagem. É desejável, também, que apresente sugestões de atividades e de leituras para os alunos”.

Bibliografia

APPLE, Michael W. *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARBIX, Glauco. *Políticas do desperdício e assimetria entre público e privado na indústria automobilística*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.17, n.48, fevereiro de 2002.

BELLONI, I. *et al. Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 2001.

BJORK, Gordon C. *A empresa privada e o interesse público: os fundamentos de uma economia capitalista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

BOMENY, H. & PRONKO, M. *Empresários e Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: PREAL/CPDOC – FGV, Fundação Ford, 2002.

CASTRO, Jorge A. *O processo de gasto público no Programa do Livro Didático*. Texto para discussão, Brasília, DF, n. 406, mar.1996.

COELHO, Simone de C.T. *Terceiro setor: um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos*. São Paulo: SENAC, 2000.

COSTA, Sérgio. *As cores de Ercília: esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

COUTINHO, Carlos N. *Contra a Corrente – Ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Luiz A. *Educação pública: os limites do estatal e do privado* In OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1998.

CUNHA, Luiz A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

DAGNINO, E. *Sociedade civil e espaços públicos*. Relatório de Pesquisa. Fundação Ford, *Mimeo*, 2000.

ENGUITA, Mariano F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IOSCHPE, Evelyn *et al. 3º Setor: Desenvolvimento social sustentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FALCONER, Andres P. *A promessa do terceiro setor – Um estudo sobre a construção do papel das organizações sem fins lucrativos e do seu campo de gestão*. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. USP. São Paulo, 1999. Dissertação de Mestrado.

FALCONER, Andrés P. & VILELA, Roberto. *Recursos privados para fins públicos – as grantmakers brasileiras*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

FONTENELLE, Isleide A. *O mundo de Ronald McDonald: sobre a marca publicitária e a socialidade midiática*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, janeiro – junho de 2002.

FARIA, Ana L. G. de. *Ideologia no livro didático*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n.7. São Paulo: Cortez, 1984.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: USP/FDE, 1995.

GHANEM, Elie G.G. *Educação escolar e democracia no Brasil*. Faculdade de Educação. USP. São Paulo, 2000. Tese de Doutorado.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário* In GENTILI, P. e SILVA, T.T. da (Orgs.) *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

JIMÉNEZ, José I.G. *El marketing con causa, entre la “oportunidad estratégica” y la responsabilidad social*. *Revista de Fomento Social*. Madri, v. 55, n. 217, janeiro – maio de 2000.

KLEIN, Naomi. *Sem Logo – A tirania das marcas em um planeta vendido*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MARTINELLI, Antonio C. *Empresa cidadã: uma visão inovadora para uma ação transformadora* In IOSCHPE, Evelyn et al. *3º Setor: Desenvolvimento social sustentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MIRANDA, Gabriela de P. C. *Responsabilidade social corporativa e marketing social: reflexão para um novo tempo*. In Vários Autores. *Responsabilidade social das empresas*. São Paulo: Peirópolis: 2002.

MONFREDINI, I. *Relação de parceria empresa/escola: o projeto “Qualidade de Ensino” patrocinado pela Câmara Americana de Comércio Brasil-Estados Unidos*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 1997. Dissertação de Mestrado.

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

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 1997. Tese de Doutorado.

OLIVEIRA, Francisco de. *Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal* In OLIVEIRA, F. de e PAOLI M.C. (Orgs.) *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

PAOLI, Maria C. *Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil* In SANTOS, Boaventura de S. (Org.) *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PARO, Vitor H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

PAULA, Sergio G. & ROHDEN, Fabíola. *Filantropia empresarial em discussão: números e concepções a partir do estudo do Prêmio Eco In LANDIM, Leilah. Ações em sociedade – Militância, caridade, assistência etc.* Rio de Janeiro: NAU, 1998.

PELIANO, Anna M.T.M. *Iniciativa privada e espírito público: a ação social das empresas do Sudeste brasileiro*. Brasília: IPEA, 2000.

REIS, Elisa P. *Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.15, n.42, fevereiro de 2000.

SCHOMMER, Paula C. *Investimento social das empresas: cooperação organizacional num espaço compartilhado*. Escola de Administração, UFBA. Salvador, 2000. Dissertação de Mestrado.

SETTON, Maria da G.J. *Família, escola e mídia: um campo com novas configurações*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, janeiro – junho de 2002.

SOUSA, Sandra M.Z. *Escola e Empresa no Estado de São Paulo: mapeamento e caracterização*. *Educação e Sociedade*. São Paulo, n. 70, Abril de 2000.

SUÁREZ, Daniel. *O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública*. In GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TOLDO, Mariesa. *Responsabilidade social de empresarial* In Vários Autores. *Responsabilidade social das empresas*. São Paulo: Peirópolis: 2002.

TREVISAN, Antoninho M. *A empresa e seu papel social* (2003). www.filantropia.org.br

VAINI, Solange. *Parceria: os perigos da educação (com)partilhada – a influência da iniciativa privada no currículo de uma escola pública municipal de São Paulo*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. São Paulo, 1999. Dissertação de Mestrado.

Documentos examinados

ATUALIDADES em Educação. Suplemento especial da revista. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1999.

Carta aos Educadores. São Paulo, La Fabbrica do Brasil, 2000.

Carta aos Educadores. São Paulo, La Fabbrica do Brasil, 2001.

CCFE. Documento Preparado para Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. São Paulo: La Fabbrica, 2000.

CCFE. Documento Preparado para Secretaria Estadual de Educação do Paraná. São Paulo: La Fabbrica, 1998.

EDUCAÇÃO. São Paulo: Abril, jun.1997.

GUIA do Professor. São Paulo: La Fabbrica, 1997.

INSTITUTO Ethos de Responsabilidade Social. “O que as empresas podem fazer pela educação”. São Paulo: CENPEC, 1999.

KIT do Programa Moto Perpétuo – Fiat para a Escola – Ensino Fundamental. 1997.

KIT do Programa Moto Perpétuo – Fiat para a Escola – Ensino Fundamental. 1998.

KIT do Programa Moto Perpétuo – Fiat para a Escola – Ensino Fundamental. 1999.

KIT do Programa Moto Perpétuo – Fiat para a Escola – Ensino Fundamental. 2000.

Mundo Fiat. Belo Horizonte: Fiat, n. 44, set.1998.

PLANO Diretor da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, Brasília, DF, nov.1995.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. Ministério da Educação (MEC), 1997.

Una storia in crescendo. Milão: La Fabbrica SRL, s/d.

VITIELLO, Márcio A. Relatório de avaliação dos materiais do Programa Moto Perpétuo (versões 1997 – 1999). São Paulo, 1999.

Eu, etiqueta

Em minha calça está grudado um nome
Que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.
Em minha camiseta, a marca de cigarro
que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produto
que nunca experimentei
mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
de alguma coisa não provada
por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
minha gravata e cinto e escova e pente,
meu copo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete,
meu isso, meu aquilo,
desde a cabeça ao bico dos sapatos,
são mensagens,
letras falantes,
gritos visuais,
ordens de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência,
indispensabilidade,
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É doce estar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
troca-la por mil, açambarcando
todas as marcas registradas,
todos os logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de ser
eu que antes era e me sabia
tão diverso de outros, tão mim-mesmo,
ser pensante, sentinte e solidário

com outros seres diversos e conscientes
de sua humana, invencível condição.
Agora sou anúncio
ora vulgar ora bizarro,
em língua nacional ou em qualquer
língua
(qualquer, principalmente).
E nisto me comprazo, tiro glória
de minha anulação.
Não sou – vê lá – anúncio contratado.
Eu é que mimosamente pago
para anunciar, para vender
em bares festas praias pérgulas piscinas,
e bem à vista êxito esta etiqueta
global no corpo que desiste
de ser veste e sandália de uma essência
tão viva, independente,
que moda ou suborno algum a
compromete.
Onde terei jogado fora
meu gosto e capacidade de escolher,
minhas idiossincrasias tão pessoais,
tão minhas que no rosto se espelhavam,
e cada gesto, cada olhar, cada vinco da
roupa
resumia uma estética?
Hoje sou costurado, sou tecido,
sou gravado de forma universal,
saio da estamparia, não de casa,
da vitrina me tiram, recolocam,
objeto pulsante mas objeto
que se oferece como signo de outros
objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
de ser não eu, mas artigo industrial,
peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem.
Meu nome novo é coisa.
Eu sou coisa, coisamente.

(Carlos Drummond de Andrade,
Corpo – novos poemas)